

2. ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

2nd INTERNATIONAL TURKIC WORLD CONGRESS on EDUCATIONAL and SOCIAL SCIENCES

7-8 Aralık / December / 2018

2. CİLT- VOL
EĞİTİM BİLİMLERİ-2
EDUCATIONAL SCIENCES-2

www.turkegitimsen.org.tr
www.uaeseb.org

2. ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ

2. INTERNATIONAL TURKIC WORLD CONGRESS ON EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

2. CİLT- VOL

EĞİTİM BİLİMLERİ-2

EDUCATIONAL SCIENCES-2

EDİTÖR

DO¢ . DR. MUHAMMET KO¢ AK

DR. SĶNAN ATEķ

ANKARA

ARALIK-2018

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI
©Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2018.

Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarının tamamının veya bir kısmının yayımcının yazılı izni olmadan herhangi bir yolla çoğaltılması yasaktır. Yayımların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi yayınlarında yer alan başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzeri şeylerin yasal kullanım sorumluluğuyazarlarına aittir.

Muhammet KOÇAK (Ed.), Sinan ATEŞ (Ed.)
2 Uluslararası Türk Dünyası Eğitim
Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri
2. Cilt Eğitim Bilimleri / Muhammet KOÇAK (Ed.), Sinan ATEŞ (Ed.),
ISBN 978-975-93505-8-1
1. Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi, 2. Eğitim Bilimleri, 3. Bildiri.

TÜRK EĞİTİM-SEN GENEL MERKEZİ YAYINLARI
TÜRK DÜNYASI KONGRE BİLDİRİLERİ DİZİSİ 03

Kapak ve Sayfa Tasarımı:
Fatih Taha AKALAN

İletişim Adresi:
Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi
Erzurum Mahallesi Talatpaşa Bulvarı No:160 Kat:6 Cebeci/ANKARA
Tel: 0 312 424 09 60 (8 Hat) Belgegeçer: 0 312 424 09 68
Genel Ağ: http://www.turkegitimsen.org.tr
elmek: iletisim@turkegitimsen.org.tr

2.Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri 1. Cilt Eğitim Bilimleri-1, Güngörler Matbaacılık San. Tic. Ltd. Şti.'nde 28.12.2018 Tarihinde 100 adet basılmıştır.
(İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 559 Sok. No: 57, Yenimahalle / ANKARA
Tel: (0312) 394 28 82)

Ankara-2018

UAESEB / 2018-01 KODLU PROJENİN SONUÇ RAPORUDUR.

ONUR KURULU – HONORARY BOARD MEMBERS

Talip GEYLAN
(Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı)

Sattar MOHBALİYEV
(Azerbaycan Bağımsız Sendikalar İttifakı Genel Başkanı)

Maira AMANTEYAVA
(Kazakistan İlim ve Eğitim Çalışanları Sendikası Genel Başkanı)

Asylbek TOKTOKULOV
(Kırgızistan İlim ve Eğitim Çalışanları Sendikası Genel Başkanı)

Akif GAŞİ
(Kosova Türk Öğretmenler Derneği Genel Başkanı)

Elvin HASAN
(Makedonya Ufuk Derneği Genel Başkanı)

Abdulselam BAYRAKTAR
(Irak Türkmen Eğitimcileri Öğretmen Örgütü Genel Başkanı)

Kağan MINDIKOĞLU
(Kıbrıs Türk Memur Sen Genel Başkanı)

GENEL KOORDİNATÖR - GENERAL COORDINATOR

Cengiz KOCAKAPLAN

(Türk Eğitim-Sen Genel Başkan Yardımcısı)

KOORDİNATÖRLER – COORDINATORS

Dr. Ali Osman AKALAN

Dr. Sinan DEMİRTÜRK

Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN

Dr. Yılmaz YEŞİL

Uzm. Metin İSKENDEROĞLU

YÜRÜTME KURULU – EXECUTIVE COMMITTEE

Musa AKKAŞ Genel Başkan Yardımcısı

Seyit Ali KAPLAN Genel Başkan Yardımcısı

Cengiz KOCAKAPLAN Genel Başkan Yardımcısı

M.Yaşar ŞAHİNDOĞAN Genel Başkan Yardımcısı

Selahattin DOLĞUN Genel Başkan Yardımcısı

Fuat YİĞİT Genel Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Ahmet ÖZTÜRK Konya 3 Nolu Şb. Başkanı

Dr.Öğretim Üyesi Ali AHMETBEYOĞLU İstanbul 10 Nolu Şb. Başkanı

Dr.Öğretim Üyesi Mehmet Hanefi BOSTAN İstanbul 1 Nolu Şb. Başkanı

Dr.Öğretim Üyesi Tayfun FINDIK Ankara 7 Nolu Şb. Başkanı

Rıfat ÇELİK Adana 3 Nolu Şb. Başkanı

İbrahim ÇÖMEZ Ankara 1 Nolu Şb. Başkanı

Sezai UĞUR Denizli 2 Nolu Şb. Başkanı

Murat Ercüment KESKİNLER Erzurum 2 Nolu Şb. Başkanı

Gürol YER Eskişehir 2 Nolu Şb. Başkanı

Hasan ŞEN İzmir 4 Nolu Şb. Başkanı

Metin İSKENDEROĞLU Trabzon 2 Nolu Şb. Başkanı

DÜZENLEME KURULU – ORGANIZATION COMMITTEE

Doç. Dr. Kaya Yıldız Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Nuri Akgün Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Dündar Yener Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Salih Kürşat Dolunay Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Atalay Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Kürşat Yıldırım İstanbul Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. İsmail Şık Çukurova Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. İbrahim Kaplan Çukurova Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Tuğrul Yörük Çukurova Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Haşim Akça Çukurova Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Dinçer Koç İstanbul Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. M. Fatih Sancaktar İstanbul Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Yasin Şehitoğlu Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Bayram Baş Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Hakan Akçay Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Gürsoy Şahin Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Sarı Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Raif Kalyoncu Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Taner Altun Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Akın Çelik Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Nedim Alev Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Derya Çelik Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Tolga Erdoğan Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. İdiris Yılmaz Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Akın Çelik Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Uğur Üçüncü Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Yavuz Akbaş Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Durmuş Ekiz Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Gürsoy ŞAHİN Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet SARI Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ahmet ATALAY Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Kaya YILDIZ Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Nuri AKGÜN Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Dündar YENER Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Salih Kürşat DOLUNAY Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Kürşat Yıldırım İstanbul Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Dinçer Koç İstanbul Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. M. Fatih Sancaktar İstanbul Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Yasin Şehitoğlu Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Bayram Baş Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Yunus Günindi Aksaray Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Barış Taş Çankırı Karatekin Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Sayime Durmaz Çankırı Karatekin Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Yalçın Sarıkaya Giresun Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Sezai Balcı Giresun Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mehmet KUMARTAŞLI Süleyman Demirel Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN Süleyman Demirel Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Halil Altay GÖDE Süleyman Demirel Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Cevdet YILMAZ Süleyman Demirel Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Atilla ÇAĞLAR Kastmonu Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ Kastamonu Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ergün RECEPOĞLU Kastamonu Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Seyhan YILMAZ Kastamonu Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Hakan AKDAĞ Mersin Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Çağrı ÇETİN Mersin Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. İrfan YILDIRIM Mersin Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Tarkan YAZICI Mersin Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Hakan Akçay Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Nedim Bakırcı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Elvan Yalçınkaya Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Taner TUNÇ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Kadir Ersin TEMİZEL Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI Erzincan Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mücahit KAĞAN Erzincan Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Necdet TOZLU Erzincan Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Kemal TAŞÇI Erzincan Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Sonel Bosnalı Namık Kemal Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Eren RIZVANOĞLU Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ahmet EYİM Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Tahir ZORKUL Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Hüseyin YÜKRÜK Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mustafa ATLİ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Serap YÜKRÜK Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Murat ÖZTÜRK Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Recep DEMİR Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Bekir KOÇLAR Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mehmet PINAR Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Yunus YILDIRIM Mersin Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Levent Eraslan Kırıkkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Hasan Yaylı Kırıkkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Gıyasettin Tayfur Sakarya Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Hüseyin Çalışkan Sakarya Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Sevgi Coşkun Keskin Sakarya Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ferhat Ağırman Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Bilge Özkan Nalbant Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Meryem Ayan Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Cemal Bayak Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Feryal Beykal Orhun Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Dündar Kök Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Abdulvahap Özcan Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Meryem Ayan Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Murat Akyüz Celal Bayar Ünviversitesi Türkiye

Doç. Dr. Murat Taş Celal Bayar Ünviversitesi Türkiye

Doç. Dr. Erkan Göksu Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Hammet Arslan Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Şükrü Keyifli Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Bülent Çelikel Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Serkan Acar Ege Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Atalay Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ahmet Gündüz Ahi Evran Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Meryem Ayan Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Ali Sarı Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Pınar Ülgen Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Alpaslan Demir Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Kemal İbrahimzade Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ufuk Karakuş Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Yılmaz Yeşil Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Nezir Temur Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Mustafa Yıldız Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Akif Sözer Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Muhammet Koçak Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Gökhan Duman Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. İhsan Kalenderoğlu Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ömer Saylar Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Şaban Çetin Gazi Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Mustafa Özdemir Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Şenel Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Oktay Kızılkaya Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Ötüken Senger Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Suna Kaymak Özmen Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Necati AVCI Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Kadriye TÜRKAN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK Bartın Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Erdal Aksoy Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Alper Alp Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Fatma Erol Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Habibe Ersoy Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Neslihan İlknur Keskin Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Orhan Kurtoğlu Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Gülsün Mehmet Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih Sakallı Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Selcan Teke Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Meşkûre Yılmaz Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Gülcan Çolak Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Şennur Şenel Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Yavuz GÜNAÇDI Atatürk Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Oktay ÖZTÜRK Atatürk Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ömer YILAR Atatürk Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK Atatürk Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. Eyüp ŞİMŞEK Atatürk Üniversitesi Türkiye

Doç. Dr. UĞUR DEMİR Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. ALİ SATAN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. BURÇAK ŞENTÜRK Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. LATİF BEYRELİ Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. AYŞİN SATAN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. MURAT ULUSKAN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. NALAN TÜRKMEN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. YASEMİN TÜMER ERDEM Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. S.CAN ERDEM Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. BÜLENT BAKAR Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. SÜEDA ÖZBENT Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. ALİ KIZILET Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. ŞAHİN ÖZEN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. SELDA UZUN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. UFUK ALPKAYA Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. A.FİLİZ CAMLIGÜNEY Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. CENGİZ KARAGÖZOĞLU Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. AYTEKİN SOYKAN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. HÜLYA KAYALI Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. MELİHA SARIKAYA Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. GÜLGÜN UYAR Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. İSMAİL TÜRKOĞLU Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. ÜMRAN AY Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. BANU GÜRER Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. ADNAN ESKİKURT Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. GÜLHANIM ÜNSAL Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. SEVİNÇ ARI Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. AYLİN KOÇ Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. NURAY TERZİ Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. FÜSUN ŞAVLI Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. YAPRAK TÜRKAN YÜCELSİN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. ŞEHNAZ YALÇIN WELLS Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. PESENT DOĞAN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. ARZU M. DEMİRKIRAN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. MEHMET ALİ ÖZDEMİR Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. TÜLİN MALKOÇ Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. ALAATTİN KİRAZCI Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. TONGUÇ TOKOL Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. MÜGE GÖKER PAKTAŞ Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. HALİL AYDINALP Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. ZEYNEP D. ÇAKMUR YILDIRTAN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. MELİSA ERDİLEK KARABAY Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. NECMİ EMEL DİLMEN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. TOLGA KARA Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. EBRU ÖZGEN Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. MEHMET YORULMAZLAR Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Adem KOÇ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Deniz KORKMAZ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Alper ÖZMEN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Rahman TEMİZKAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet KARAKOCALI Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. SEZGİN IRMAK Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. BEKİR DİREKÇİ Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. CEMALİ SARI Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. SUAT ÜNLÜ Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. AHMET ZEKİ GÜVEN Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. SABRİ YILMAZ Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Özden TAŞGIN Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Adem ÖĞER Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Doç. Dr. Erdal BAY Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Metin DENİZ Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah TEMİZKAN Ege Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim ERDAL Bozok Üniversitesi

Doç. Dr. Suat ÜNLÜ Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet MUTLU Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Doç. Dr. Ebulfez SÜLEYMANLI Üsküdar Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Barış ÇİFTÇİ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Volkan Yurdadoğ Çukurova Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Hakkı Çiftçi Çukurova Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Orkun ALPTEKİN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Hasan ÜNVER Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Terana Mehemmedova BURNAK Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Yahya METİNTAŞ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Cüneyt TOKMAK Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Atike YILMAZ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi İbrahim ALKARA Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Tarık SEMİZ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Buket BORA SEMİZ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Kutsi KAHVECİ Atatürk Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Firdes TEMİZGÜNEY Atatürk Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt YÜKSEL Atatürk Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yasin TOPALOĞLU Atatürk Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Servet TİKEN Atatürk Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Zafer YILMAZ Atatürk Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Elif AKTAŞ Atatürk Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yavuz ÖZDEMİR Atatürk Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ELİTOK Atatürk Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Hakan Akça Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Atabey Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Muvaffak Eflatun Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Görür Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Nasrullah Uzman Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatih Yapıcı Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Veli Savaş Yelok Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Yıldırım Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sedat Bahadır Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Ümmügülsüm Candeğer Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi R. Erhan Güllü İstanbul Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Ali Ilgın İstanbul Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Kürşat Karacagil Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Feyzullah Uygur İstanbul Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Akış İstanbul Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Genç Osman İlhan Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Cevdet Şanlı Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Vedat Yeşilçiçek Uşak Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Perihan Tuğba Şeker Uşak Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Gökhan Demirhan Uşak Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Deniz Uşak Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yusuf İnel Uşak Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi İlteriş Yıldırım Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Sena Coşkun Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akpınar Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Tuba İskenderoğlu Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Erdem Çekmez Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Temel Kösa Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Faik Özgür Karataş Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Akpınar Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Müjgân Baki Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Ali Kürşat Erümit Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Alper Şimşek Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Ürey Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Özcan Özyurt Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Ürey Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Zühal Dinç Altun Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi" Kamile Özer Aytekin Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi İlteriş YILDIRIM Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Sena COŞKUN Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Sedat BAHADIR Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi R. Erhan Güllü İstanbul Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Ali Ilgın İstanbul Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Kürşat Karacagil İstanbul Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Feyzullah Uygur İstanbul Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Akış İstanbul Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Genç Osman İlhan Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Cevdet Şanlı Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Ümmügülsüm CANDEĞER Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Vedat YEŞİLÇİÇEK Uşak Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Perihan Tuğba ŞEKER Uşak Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Gökhan DEMİRHAN Uşak Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet DENİZ Uşak Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyes Yusuf İNEL Uşak Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Ali Kerim Öner Aksaray Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Refik Turan Aksaray Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Murat Tanrıkulu Çankırı Karatekin Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Said Taş Süleyman Demirel Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Ertuğrul Bayer Süleyman Demirel Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Tahsin Akçakanat Süleyman Demirel Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Oğuzhan Özaltın Süleyman Demirel Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Cengiz ÇUHADAR Kastamonu Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Muharrem AVCI Kastamonu Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yasin ŞERİFOĞLU Kastamonu Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Gülten KÜÇÜKBASMACI Kastamonu Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Fatma Keskinkılıç Ahi Evran Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Erdinç DEMİRAY Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Namık ASLAN Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Genç Osman GEÇER Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Bayram POLAT Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Salih ÖZKAN Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Şevket AYDIN Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yener ÖZEN Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi İhsan ÜNLÜ Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Muhammed KÖSE Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Süleyman LOKMACI Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Ertuğrul Ahmet TERZİOĞLU Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yusuf Ziya KESKİN Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim ÜNGÖR Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Fikret KILIÇ Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Latife KIRBAŞOĞLU KILIÇ Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim AKKAŞ Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Semanur SOYYİĞİT Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Naci BÜTÜN Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Zekeriya Fatih İNEÇ Erzincan Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi İrfan Atalay Namık Kemal Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Gökmen Kantar Namık Kemal Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yusuf Topaloğlu Namık Kemal Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Abdulaziz KARDAŞ Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Güneş ŞAHİN Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Nurullah KARTA Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Ercüment TOPUZ Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Sevda Özen Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Veysi SEVİNÇLİ Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Süleyman Eratalay Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Raşit KOÇ Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi M.Nuri KARDAŞ Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Zeynal Boynukara Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Feran AŞUR Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Onur ŞATIR Van Yüzünci Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Selçuk Kürşad Koca Sakarya Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Yavuz Köktan Sakarya Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Adem Arı Sakarya Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Nurcan Kutlu Yapıcı Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Murat Orhun Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Kemal Daşcıoğlu Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Türkmen Taşer Akbaş Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Murat Bayram Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Fazıl Karahan Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Mustafa Karaca Adnan Menderes Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Cengiz Çakaloğlu Celal Bayar Ünviversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Cenk Yoldaş Celal Bayar Ünviversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Emin Kırkıl Celal Bayar Ünviversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Kadir Adamaz Celal Bayar Ünviversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Yasemin Hayta Bitlis Eren Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Abdulkadir Palabıyık Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Yasemin Hayta Bitlis Eren Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Sedat Bahadır Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Oğuz Diker Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Murat Aksu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Fatma Keskinkılıç Ahi Evran Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Baha Öztunç Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Hakan Yaşar Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Samettin Başol Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Hatice Uyanık Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Murat Serdar Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Sertan Talas Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Murat Aksu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Özmen Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Akın Bingöl Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Alper Tazegül Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Çulpan Çetin Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Gökay Durmuş Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Kürşat Çağrı Bozkırlı Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Muharrem Turp Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Karageçi Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Kol Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Onur Er Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Özgür Kıyçak Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Selma Erdağı Toksun Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Turan Özgür Güngör Kafkas Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yaşar Kop – Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Rafet AYDIN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILINÇ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Lokman AKBAY Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Gülcan MIHLADIZ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Nimet IŞIK Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa BİLGEN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Rıza OĞRAŞ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Esme ÖZDAŞLI Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Tayfun YILMAZ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Yusuf ŞAHİN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Öznur TOLUNAY ATEŞ Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Himmet BÜKE Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Süleyman Ertan TAĞMAN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Barboros Serdar ERDOĞAN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Cemal KOYUNOĞLU İnönü Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Yunus Emre TANSÜ Gaziantep Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi İsmail TUNA Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Hacı Bayram Temur Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi ALİ MURAT KIRIK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi FATMA ODABAŞI Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MUSTAFA MACİT KARAGÖZOĞLU Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi BİLAL YORULMAZ Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi RAMAZAN GÜREL Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi HÜSEYİN SAMİ ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ALİ KARACA Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi M.HANEFİ BOSTAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi OSMAN SEZGİN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MEHMET KÜRŞAT DURU Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi AHMET KATILMIŞ Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ERDİNÇ ASLAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MEHMET TAŞDEMİR Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi RECEP AHISKALI Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MELİH ÇOBAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SELMAN CAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi GÖKSEL ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi NERMİN ÖZCAN ÖZER Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ERCAN MERTOĞLU Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ZEKERİYA BAŞARSLAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MAHMUT BABACAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MUSTAFA OTRAR Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SÜLEYMAN SADİ KÜÇÜR Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi NURİYE ÖZLEM ÇUHADAR Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi TUĞBA ERAY BİBER Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SAİT KOFOĞLU İstanbul Teknik Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MEHDİ GENCELİ Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SAİM ÇAĞRI KOCAKAPLAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi EMRE ERTAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ASLAN TOLGA ÖCAL Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SUAT YAVUZ Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MERAL BALCI Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi GÜSSÜN GÜNEŞ Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi GÜLER YARCI Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi NURSEL UYANIKER Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ARZU ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi DURMUŞ ÜMMET Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi OKTAY SARI Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi HÜSEYİN AVNİ ÖZTOPÇU Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi BÜLENT HALVAŞI Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi OKTAY AYDIN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi TOSUN YALÇINKAYA Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi GÜL TUNCEL Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi RAGIP BAŞBAĞI Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SÜLEYMAN AVCI Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi AYLİN CAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ÜMİT ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ŞEHNAZ ÖZCAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi NURDAN ARSLAN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi UĞUR TANKUT Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi NALAN DANABAŞ Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SEYLAN ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SEHER AŞICI Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi NURETTİN BEKTAŞ Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MERAL KÜÇÜK YETGİN Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi AYTEKİN ALPULLU Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi İLHAN AĞIRBAŞ Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MÜFİDE ÇOTUK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SİNAN BOZKURT Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SERAP MUNGAN AY Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi EKREM ALBAYRAK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ÇİĞİL GÜLER Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi HÜSEYİN AKİF KARACA Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MEHMET MERT SUNAR İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi FÜSUN EKŞİ İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi NUSRET GEDİK Marmara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi TURAN ŞENER Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi VEHBİ ALPAY GÜNAL Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MEVLÜT GÜLMEZ Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi AGAH KÜRŞAT KARAUZ Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ÖNDER BİLGİN Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ADİLHAN ADİLOĞLU Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi EMİNE ATMACA Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi FATMA ŞİMŞEK Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi GÖKHAN VELİ KÖKTÜRK Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi HATİCE DURGUN Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi LOKMAN TAY Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SAFİYE GENÇ Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SEDA TAN Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ÜNSAL YILMAZ YEŞİLDAL Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ALPER SİNAN Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi GÖZDEGÜL KARAMIK Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi HIFZI TOZ Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi NESRİN SÖNMEZ Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi SÜLEYMAN KARATAŞ Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi YASİN ÖZKARA Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MAHMUT KAPLAN Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi DERYA YAYMAN Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MUSTAFA KOÇANCI Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ALİ ALBAYRAK Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi MUSTAFA SAMİ MENCET Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi KERİM KÜRŞAT ÇEVİK Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ENGİN DERMAN Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi RAMAZAN EREN Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi AYŞEGÜL CİĞER Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi ATİLLA KARTAL Akdeniz Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Muhammet SALMAN Kastamonu Üniversitesi Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Abdullah MELEKOĞLU Kastamonu Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Sakin Sakarya Üniversitesi

Dr. Sinan ATEŞ Türkiye Büyük Millet Meclisi

Dr. Mehmet ŞEKER Düzce Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. VEDAT GENÇ Marmara Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Atakan Akçay Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Öğr. Gör. Dr. Taner Lüleci Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Öğr. Gör. Dr. Semih ÖZ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. Ferdi BOZKURT Anadolu Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Ahu Cavlazoğlu Davulcu Selçuk Üniversitesi Türkiye

Öğr. Gör. Gökhan POYRAZ Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Muhammet Bahadır AYAS Anadolu Üniversitesi

Dr. Canan GÖNÜLLÜ TAŞKESEN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Dr. Fehim Kuruloğlu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye

Dr. Ertuğrul KAROĞLU Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Ersin BURNAZ Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Fuat Serkan SAY Mersin Üniversitesi Türkiye

Dr. Nilgün DAĞ Mersin Üniversitesi Türkiye

Dr. Bekir Şakir KONYALI Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkiye

Dr. Mustafa Aça Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Ergün Akgün Uşak Üniversitesi Türkiye

Dr. Ergün AKGÜN Uşak Üniversitesi Türkiye

Dr. Mehmet Sedat Uğur Çankırı Karatekin Üniversitesi Türkiye

Dr. İlker Yiğit Çankırı Karatekin Üniversitesi Türkiye

Dr. Tuncay Yavuz Özdemir Fırat Üniversitesi Türkiye

Dr. Yavuz Haykır Fırat Üniversitesi Türkiye

Dr. Mümin Tufan Gazi Üniversitesi Türkiye

Dr. Bahadır Kılcan Gazi Üniversitesi Türkiye

Dr. Mahmut Çitil Gazi Üniversitesi Türkiye

Dr. Hanifi Sanır Gazi Üniversitesi Türkiye

Dr. Selman Ablak Gazi Üniversitesi Türkiye

Dr. H. Kazım Kalkan Gazi Üniversitesi Türkiye

Dr. Halil Dindar Gazi Üniversitesi Türkiye

Dr. İbrahim Yüksel Gazi Üniversitesi Türkiye

Dr. Murat Karabulut Gazi Üniversitesi Türkiye

Dr. Naciye Karahan Kök Kafkas Üniversitesi

Dr. Fatih Eriş Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Dr. Araş. Gör Mustafa İçen Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Dr. Muhammet Bahadır AYAS Anadolu Üniversitesi Türkiye

BİLİM DANIŞMA KURULU – SCIENTIFIC ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Uwe Blaesing (Hollanda)

Prof. Dr. Roin Kavrelişvili (Gürcistan)

Prof. Dr. Aleksander Kadirbayev (Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Alikram Abdullayev (Azerbaycan)

Prof. Dr. Elfina Sibgatullina (Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Bernt Brendemeon (Norveç)

Prof. Dr. Fuad Memmedov (Azerbaycan)

Prof. Dr. Maria Cikia (Gürcistan)

Prof. Dr. Rüstem Şükürov (Rusya Federasyonu)

Prof. Dr. Tacida Hafız (Priştine Üniversitesi, Priştine / Kosova)

Prof. Dr. Abdülkadir Emeksiz İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Adem Sezer Uşak Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Şimşek İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Ali Ekber Akgün Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Münir Yıldırım Çukurova Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Enver Töre Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. İlyas Topsakal İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. İshak Keskin İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Kutluk Kağan Sümer İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. M. Aklif Okur Yıldız Teknik Üni. Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Delican İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Sadık Sarısaman Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Talip Yıldırım Uşak Üniversitesi TÜRKİYE

Prof. Dr. Yusuf Cerit Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Okan Veli Şafaklı Lefke Avrupa Üniversitesi KKTC

Prof.Dr. Suat Ünal Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Bülent Güven Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Adnan Baki Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Hikmet Yazıcı Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Suat Ungan Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Kemal Üçüncü Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mehmet Okur Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mustafa Şahin Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Rahmi Yamak Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Nebiye Yamak Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Seyfettin Artan Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Sadık Sarısaman Afyon Kocatepe Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Enver Töre Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mehmet Kurudayıoğlu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Yusuf Cerit Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ahmet Şimşek İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Abdülkadir Emeksiz İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mustafa Delican İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Kutluk Kağan Sümer İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. İlyas Topsakal İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. İshak Keskin İstanbul Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ali Ekber Akgün Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. M. Aklif Okur Yıldız Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Adem Sezer Uşak Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Talip Yıldırım Uşak Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Seyfettin Artan Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Gökhan Özer Gebze Teknik ÜniversitesiTürkiye

Prof.Dr. Selçuk Duman Giresun Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. İskender Askeroğlu Giresun Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Timuçin Kodaman Süleyman Demirel Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mehmet Atalan Kastamonu Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mehmet Serhat Yılmaz Kastamonu Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Cevdet Yakupoğlu Kastamonu Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ufuk Karadavut Ahi Evran Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Salahattin Bekki Ahi Evran Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Soner Mehmet Özdemir Mersin Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mustafa TALAS Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Türkiye

Prof Dr. Abdulkadir Gül Erzican Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Murat Çetin Erzican Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Salim Gökçen Erzican Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Erol Kaya Erzican Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ali Tilbe Namık Kemal Ünviversitesi Türkiye

Prof.Dr. İsmail Özçelik Kırıkkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Bilgehan Atsız Gökdağ Kırıkkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. İsa Korkmaz Selçuk Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Bünyamin Ayhan Selçuk Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mehmet Çevik Fırat Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Erdal Açıkses Fırat Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ali Rıza Gölbunar Celal Bayar Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Halil Işık Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Şerif Ali Bozkaplan Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Metin Arıkan Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Hayrettin Usul Katip Çelebi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Himmet Konur Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ali İhsan Yitik Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Nadim Macit Ege Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mustafa Daş Dokuz Eylül Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. İbrahim Atilla Acar Katip Çelebi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Enver Töre Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Nuri Yavuz Artvin Çoruh Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ufuk Karadavut Ahi Evran Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Salahattin Bekki Ahi Evran Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mustafa Arslan Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Kasım İnce Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. İbrahim Organ Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Nejdet Keleş Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Serkan Güzel Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ercan Haytoğlu Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mehmet Vefa Nalbant Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Turgut Tok Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Süleyman Solmaz Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Yusuf Kılıç Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mithat Aydın Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Fikri Gül Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Selçuk Burak Haşıloğlu Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Tahir Kodal Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Nurettin Öztürk Pamukkale Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Muzaffer Tepekaya Celal Bayar Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Selma Yel Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Nezahat Güçlü Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Fatma Açık Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ayşe Çetin Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. M. Levent Aksu Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Yücel Gelişli Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. İbrahim Kısac Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ergin Hamzaoğlu Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ali Gül Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mehmet Yılmaz Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Ali Yakıcı Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Fatma Açık Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Gıyasettin Aytaş Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Cengiz Çınar Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mehmet Güven Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Mehmet Şahingöz Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. İsmet Çetin Gazi Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Veli ATMACA Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr.Hasan BABACAN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr.Kürşad ÖZDAŞLI Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Esra DALKIRAN Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Alper DURAK İnönü Üniversitesi Türkiye

Prof.Dr. Atılla TEMUR Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Ekrem Arıkoğlu Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Hayatı Beşirli Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. İbrahim Dilek Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Fatih Kirişçioğlu Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Mermer Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Öcal Oğuz Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Ahsen Fatma Turan Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Turan Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Zeki İbrahimgil Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Süleyman Yücel Şenyurt Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Seyfi Başkan Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Ekincikli Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Pervin Ergun Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Feyzi Ersoy Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Yavuz Kartallıoğlu Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Çetin Pekacar Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Akif Tural Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Zühal Yüksel Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Naciye Yıldız Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Ayfer Yılmaz Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Süleyman Özbek Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türkiye

Prof. Dr. Bahtiyar Mehmetoğlu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Oktay Muhtaroğlu Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin YURTTAŞ Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Muhammet Hanifi Macit Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Nevzat Hafis YANIK Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Alparslan CEYLAN Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Erol KÜRKÇÜOĞLU Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Haldun ÖZKAN Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Mehmet ZAMAN Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Halit DURSUNOĞLU Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Fazlı POLAT Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Mustafa MACİT Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Zeki İŞCAN Atatürk Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. GÜLAY ÖĞÜN BEZER Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. NURİYE GARİPAĞAOĞLU Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. KEMALETTİN KUZUCU Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. VAHDETTİN ENGİN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. ALİ AKYILDIZ İstanbul 29 Mayıs Üniversite

Prof. Dr. MUZAFFER DOĞAN Eskişehir Anadolu Üniversite

Prof. Dr. AHMET KANLIDERE Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. NİHAT ÖZTOPRAK Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi

Prof. Dr. SEBAHAT DENİZ Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. OKAN YEŞİLOT Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. SÜLEYMAN BEYOĞLU Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. CEMİL ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. ACAR SEVİM Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. LEYLA COŞAN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. MUSTAFA SABRİ KÜÇÜKAŞCI Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. GAZİ OSMAN ÖZGÜDENLİ Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. TİĞİNÇE OKTAR Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. NESLİHAN OKAKIN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. CİHANGİR DOĞAN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. MESUT ŞEN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. HAMZA AKENGİN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. ZUHAL KÜLTÜRAL Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. TUBA ÇAVDAR KARATEPE Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. BAKİ ASİLTÜRK Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. SELİM YILMAZ Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. ÖMER ZÜLFE Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. GÜLDEN SAĞOL YÜKSEKKAYA Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. HAKAN TAŞ Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. NURAN TAŞLIGİL Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. BERAT BİRFİN BİR Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. AHMET OĞUZ İÇİMSOY Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. MUHAMMET GÜR Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. NESRİN SARIAHMETOĞLU Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr. ZEKERİYA KURŞUN Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi

Prof. Dr. YÜKSEL ÇELİK Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. MEHMET AÇA Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. CEMALETTİN ŞAHİN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. ERDAL ŞAHİN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. HEDİYE ERGİN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. DAVUT HUT Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. AHMET ŞİRİN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. BİRSEN GÜZEL Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. EROL BULUT Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. TAYFUN AKKAYA Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. NESRİN ÖZDENER Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. DİLEK BATIBAY Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. HANDAN MÜJDE AYAN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. ÖMER ÇELİK Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. İSMAİL SAFA ÜSTÜN Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. HASAN CİRİT Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. ALİ ULVİ MEHMETOĞLU Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. NİYAZİ GÜVEN ERDİL Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. KIVANÇ N. TÜZEL Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. CEM SEFA SÜTÇÜ Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. SERHAT ULAĞLI Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. EMİNE KOYUNCU Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. NURŞEN MAZICI Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. İLYAS KEMALOĞLU Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Prof. Dr. FEHMİ YILMAZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Nuri KAVAK Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ferruh AĞCA Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mesut ERŞAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Serkan ŞEN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KARTAL Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa ERTÜRK Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah KARAÇAĞ Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Erdoğan KÖSE Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN Akdeniz Üniversitesi

Prof. Dr. Ali MEYDAN Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ Yıldız Teknik Üniversitesi

Prof.Dr. Çavuş ŞAHİN 18 Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Ramiz ASKER Bakü Devlet Üniveristesi

Prof.Dr. İrfan Morina Hasan Prishtina Üniversitesi Kosova

Prof.Dr. Qaraşov Hüseyn Tapdıq oğlu Azerbaycan Çalışma ve Sosyal İlişkiler Akademisi Azerbaycan

Prof.Dr. Velieva Naila Tofik, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi UNEC – Azerbaycan

Doç.Dr. Tarana Khalilova, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi UNEC – Azerbaycan

Doç. Dr. Elman Nesirov (Azerbaycan)

Doç. Dr. Nazım Cafersoy (Azerbaycan)

Doç. Dr. Korkmaz Mustafayev (Azerbaycan)

Doç. Dr. Mürteza Hasanoğlu (Azerbaycan)

Doç. Bekturov Ermek Shakirovich Kırgız Devlet Üniversitesi

Doç. Eghamberdiev Sherali Mannabovich Kırgız Özbek Üniversitesi

Doç. Nagiyev Humbat Hasan Azerbaycan Çalışma ve Sosyal İlişkiler Akademisi Azerbaycan

Yrd. Doç. Aliya Kuzhabekova Nazarbayev Üniversitesi Kazakistan

Dr. Daniyar Sapargaliev Bilimsel Araştırma Merkezi Direktörü Yönetim Üniversitesi Kazakistan

Dr. İrina Kayan-Pokrovskaya (Ukrayna)

Dr. Stale Knudsen (Norveç)

Dr. Yaşar Demir (Starasbourg Üniversitesi-Fransa)

Dr. Elsev Brina Lopar Uksin Hoti Üniversitesi Kosova

Dr. Soner Yıldırım Uksin Hoti Üniversitesi Kosova

Dr. Abdrakhmanov Tolobek Abylovich Kırgız Devlet Üniversitesi

Dr. Toktogulov Almaz Asylbekovich Kırgız Cumhuriyeti Ulusal Bilimler Akademisi

Dr. Amanaliev Urmat Olzhbekovich Kırgız Ulusal Üniversitesi

Dr. Matanat Amrahova, Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi UNEC-Azerbaycan

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ vii

PROTOKOL KONUŞMALARI 9

ATASÖZÜ VE DEYİMLERİN ÇEVİRİSİ ÜZERİNE GÖZLEMLER 1
OBSERVATİONS ON THE PROVERBS AND IDİOMS
Doç.Dr. Gülhanım ÜNSAL

ALMANCA ALTYAZI ÇEVİRİSİ 13
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK Ferdiye ÇOBANOĞULLARI

TÜRK MÛSİKÎ SAN'ATINDA LA DİNİ FORMLAR VE İŞLEVLERİ 25
Öğr. Gör. Yıldırım AKTAŞ

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ SERAMİK BÖLÜMLERİNDE KULLANILAN DERS KAYNAKLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME 37
Seyhan YILMAZ

TÜRK RESİM SANATINDA MEHMET BAŞBUĞ VE RESİMLERİ 59
MEHMET BASBUĞ AND HİS PAİNTİNGS İN TURKISH PAINTING ART
Halit YABALAK

TÜKETİM ÜRÜNLERİNDE AMBALAJ TASARIMI VE İŞLEVSEL BİR TENEKE AMBALAJ TASARIMI ÖRNEĞİ ... 77
PACKAGING DESIGN IN CONSUMPTION PRODUCTS AND A DESIGN EXAMPLE OF A FUNCTIONAL TIN PACKAGING
Prof. Dr. Birsen ÇEKEN Arş. Gör. Merve ERSANÇağhan AĞCA

TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 89
Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN Yrd. Doç. Dr. Serdar ERKAN

ORTAÖĞRETİMDE GÜNCELLENEN COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA DAİR TESPİTLER VE ÖNERİLER 109
Emrah GÜÇ

DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLER ARASI YAKLAŞIM 121
*Mehmet ER

BAHAR ÇOCUK DERGİSİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 137
Salih Kürşad DOLUNAY

TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARA İLİŞKİN BİR İÇERİK ANALİZİ 173
Mehmet Nuri KARDAŞ - Raşit KOÇ- Müjgan SEVİN

TÜRKÇE OKUMA BECERİSİ ÇALIŞMALARININ EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 185
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nuri KARDAŞ Doç. Dr. Raşit KOÇ Melek UZUNYOL

TÜRKİYE'DE HAVAYOLU ULAŞIMI: TARİHSEL GELİŞİMİ VE MEVCUT DURUMU 197
Bülent AKSOY-Fatih AYDIN

PLANLI DÖNEM ÖNCESİNDE TÜRKİYE'DE SANAYİNİN GELİŞİMİ (1923-1960) 209
Fatih AYDIN - Bülent AKSOY

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN "DEMOKRASİ" KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ 223
THE INVESTİGATİON OF PRE-SCHOOL TEACHERS' PERCEPTİONS ON THE CONCEPT OF " DEMOCRACY " THROUGH METAPHORS
Dr. Öğr. Üy. Haydar DURUKAN Öğr. Gör. Ramazan ÖZTÜRK

SOSYAL BİLGİLER DEĞERLER EĞİTİMİNDE ATATÜRK'ÜN ROLÜ 237
THE ROLE OF ATATURK IN THE EDUCATION OF SOCIAL STUDIES VALUES
Elif ÇAYIROĞLU-Meryem BOZ ALTINBILEK- Nuran KILAVUZ

SULAK ALANLARIN PEYZAJ DEĞERLERİNİN SOSYAL VE KÜLTÜREL YANSIMALARI 249
SOCIAL AND CULTURAL EFFECTS of LANDSCAPE VALUES of WETLANDS
Dr . Öğr. Üyesi Feran AŞUR

SAĞLIKTA ETKİLİ OLAN İYİLEŞTİRME BAHÇELERİNİN TASARIM İLKELERİ 261
DESIGN PRINCIPLES FOR HEALING GARDENS THAT AFFECT HUMAN HEALTH
Dr . Öğr. Üyesi Feran AŞUR

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE ÇOCUKLARININ AĞAÇ MALZEME VE TEKNOLOJİLERLE MATERYAL TASARLAMALARI 271

PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES AND CHILDRENS DESIGNED WOOD MATERIALS AND TECHNOLOGIES

Dr. Volkan KANBUROĞLU -D r. Öğr. Üyesi Tosun YALÇINKAYA

İLKOKULLARDA SOSYAL ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ: UYGULAMAYA ÖĞRETMEN BAKIŞI..... 281

Mehmet Erkan AKAR- Yeşim AKAR

İLKOKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ..... 293

Mehmet Erkan AKAR - Yeşim AKAR

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI 299

SELF-EFFICACY PERCEPTION FOR READING AND WRITING OF 4TH GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ- Zehra YAŞAR Arş. Gör. Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BASİT VE DERİN ANLAMA DÜZEYLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU İLE AÇIKLANMASI..... 317

EXPLANATION OF SIMPLE AND DEEP COMPREHENSION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS BY READING MOTIVATION

Mücahit AYDOĞMUŞ-Mustafa YILDIZ

AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ 335

EFFECT OF ACTIVE LEARNİNG TECHNIQUES ON VERBAL SKILLS OF STUDENTS

Mehmet Nuri KARDAŞ-Raşit KOÇ

İLKOKULDA OKUTULAN ZORUNLU DERSLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DEĞER ÖĞRETİMİNİN YERİNİN İNCELENMESİ..... 349

INVESTIGATION OF ELEMENTARY SCHOOL COMPULSORY COURSES' CURRICULA IN TERMS OF VALUE EDUCATION

Selahattin KAYMAKCI - Hafife BOZDEMİR

ANAOKULLARINDA GERİ DÖNÜŞÜME İLİŞKİN BECERİ VE TUTUMLARIN GELİŞTİRİLMESİ..... 385

THE DEVELOPMENT OF SKİLLS AND ATTİTUDES ON RECYCLİNG İN PRESCHOOLS

Atila ÇAĞLAR Bahattin AYDINLI

İLKÖĞRETİM 8.SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ 2017 ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 395

TURKEY REPUBLİC REVOLUTİON HİSTORY AND KEMALİSM COURSE OF 2018, CURRİCULUM, TEACHER OPİNİONS

Doç.Dr. Zafer TANGÜLÜ - Elvan DORA

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN "MATEMATİK" KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ 409

AN ANALYSİS OF THE METAPHORİCAL PERCEPTİONS THİRD GRADERS HAVE ABOUT THE CONCEPT OF "MATHEMATİCS"

Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU-Öğret. Zeynep KILIÇ GERZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ OKUMA KAZANIMLARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE İNCELENMESİ: ANKARA VE GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÖRNEĞİ 429

Mustafa ULUTAŞ- Mehmet KARA

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 457

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL-Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM

ALMAN GENÇLİĞİNİN KULLANDIĞI İNGİLİZCE KELİMELERİN ALMANCA DERS KİTAPLARINA YANSIMASI 473

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK- Öğr. Gör. Dr. Aylin SEYMEN

CUMHURİYET DÖNEMİ VE GÜNÜMÜZ ÖNCÜ TÜRK GRAFİK TASARIMCILARININ AFİŞ TASARIMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME 487

Doç. Gültekin AKENGİN Arş. Gör. Kübra ÇİÇEKLİ Çağhan AĞCA

OKUL ADLARININ YANSITTIĞI KÜLTÜR: ANKARA ÖRNEĞİ 511

CULTURE THE SCHOOL NAMES REFLECT: ANKARA EXAMPLE

Fatma Süreyya KURTOĞLU

DEVLET MEZUNİYET- MATURA SINAVININ; LİSE SON SINIFLARDA UYGULANMASI VE TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISI 539

Dr. Elvin HASAN

10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İRRASYONEL SAYILAR KONUSUNDA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLER 571
Dr. Öğr. Üyesi Temel KÖSA

ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İSPAT YAPMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ ... 581
Dr. Öğr. Üyesi Temel KÖSA

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YAŞANTILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 589
SOCIAL STUDIES TEACHERS' VIEWS IN THEIR PROFESSIONAL EXPERIENCES
Adem SEZER Özlem KILIÇKAYA

DOĞRU ZAMANDA DOĞRU KİTAP: EDEBİYAT EĞİTİMİ VE BİBLİYOTERAPİ 607
THE RIGHT BOOK AT THE RIGHT TIME: LITERATURE EDUCATION AND BIBLIOTHERAPHY
Aliye USLU ÜSTTEN

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE SORU CEVAP TEKNİĞİNİN KULLANIMINA YÖNELİK BİR ÇALIŞMA 617
A STUDY ON THE USE OF QUESTION ANSWER TECHNIQUE IN GEOGRAPHY TEACHING
Dr. Öğretim Üyesi Sibel IŞIK MERCAN

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SORU SORMA BECERİLERİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA 629
A RESEARCH ON QUESTIONING SKİLLS OF TEACHERS OF SOCİAL STUDİES
Dr. Öğr. Üyesi SERDAR ERKAN, Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

OKUL ADLARININ YANSITTIĞI KÜLTÜR: ANKARA ÖRNEĞİ 641
CULTURE REFLECTED BY SCHOOLS: ANKARA SAMPLE
Doç. Dr. BÜLENT AKSOY, Prof. Dr. FATİH AYDIN

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARI İÇİN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI 667
Muammer NURLU

LENİN KÜTÜPHANESİ KAYITLARINDA YER ALAN ESKİ BİR OSMANLI PADİŞAH PORTRELERİ ALBÜMÜ 675
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN

TÜRKİYE'DE GÖÇMEN GRUPLAR VE BÜTÜNLEŞME MALİYETLERİ 683
Abdürreşit C. KARLUK

MİHNET-KEŞAN'DA TARİHÎ, EDEBÎ VE DİNÎ KİŞİLİKLER 697
HİSTORİCAL, LİTERARY AND RELİGİOUS PERSONS İN MİHNET-KESHAN
Doç. Dr. Murat ÖZTÜRK

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINDA YER ALAN ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINA KARŞILAŞTIRILMALI BİR BAKIŞ: TÜRKİYE VE OECD ÜLKELERİ ÖRNEĞİ 721
COMPARISON OF PROFESSIONAL PRACTICE STUDIES IN THE TEACHER TRAINING SYSTEMS OF THE SUCCESSFUL COUNTRIES ACCORDING TO THE PISA RESULTS WITH OUR COUNTRY
M. Arif SÖZER Hamdi KARAKAŞ

İRAN'IN YENİDEN YAPILANDIRILMASI TARTIŞILIRKEN GÜNEY AZERBAYCAN TÜRKLERİNİN FEDERAL YÖNETİM İSTEKLERİ 745
WHİLE DİSCUSSİNG THE RESTRUCTURİNG OF IRAN SOUTH AZERBAİJAN TURKS FEDERAL GOVERMENT DEMANDS
Prof. Dr. Selçuk DUMAN

AZİZ NESİN'İN 'ŞİMDİKİ ÇOCUKLAR HARİKA" ROMANINDA MİZAH UNSURLARI 765
HUMOROUS ELEMENTS IN 'ŞİMDİKİ ÇOCUKLAR HARİKA' A NOVEL OF AZİZ NESİN
Doç. Dr. Raşit KOÇ Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

TÜRKLERDE DEVLET BAŞKANLARININ KİŞİLİKLERİ 777
PERSONALITY OF STATE HEADS IN TURKS
Mehmet ÖZMENLİ

OSMANLI DEVLETİ NEZDİNDE KIRIM HANLARI'NIN KONUMU 787
POSİTİON OF THE CRİMEAN KHANS İN THE OTTOMAN STATE
Prof. Dr. Nuri KAVAK

19 YÜZYIL'DA OSMANLI DEVLETİ'NDE MEYDANA GELEN AYAKLANMALARDA VERGİLEMENİN ROLÜ 799
THE ROLE OF TAXATION ON THE REVOLTS OCCURED IN THE OTTOMAN EMPIRE IN THE 19TH CENTURY
Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR - Doç.Dr. Alparslan UĞUR

ÇAĞDAŞ TÜRK YAZININDA BİR DEV: TAHSİN YÜCEL 805
A GIANT IN CONTEMPORARY TURKISH LITERATURE: TAHSIN YÜCEL
Ali TİLBE

SUNUŞ

İnsanlığın başlangıcından günümüze kadar tarihin her döneminde bilgi en kuvvetli stratejik meta olarak birey ve toplum hayatında yer almıştır. Bilginin önemini kavrayan toplumlar onu üretmek ve sahip olmak için gerekli planlamaları yapmış, bunun neticesinde de çağdaşlarından ayrılarak çok önemli atılımlar gerçekleştirmişlerdir. Tarihin tozlu sayfalarını karıştırdığımız zaman büyük medeniyetler ortaya koyan milletlerin gıpta ile bakılan başarılara ulaşması bilgi ile olan münasebetleri ile doğru orantılı olmuştur. Bilgiye verilen önemin temel basamağı bilim insanlarına değer verilmesi ve bilgiyi üreten kurumların oluşmasının sağlanmasıdır. Bu bakış devlet tarafından da benimsendiğinde ancak sonuca ulaşabilir. Bu sayede devletin bilginin gücünü fark etmesi, devletin atılım politikalarına yönelik bilimsel çalışmaların yönlendirilmesi sağlanabilir. Bilime yapılan yatırım bazen kısa sürede netice vermese de uzak gelecekte de olsa devletin uluslararası toplum içindeki gücünü ve konumunu olumlu etkiyecektir.

Türk milletinin geçmişte kurduğu muazzam medeniyetler incelendiğinde bu başarının geri planında Türk bilim hayatına tanınan imkânların ve desteklerin çokluğu açıkça görülmektedir. Bu durum basit bir bağıntı ile şöyle ifade edilebilir; Türk devlet ve toplum hayatı, bilgiyle ve bilgi üretenlerle kurulan ilişkinin derecesine göre irtifa kazanmış ya da kaybetmiştir. Bu çerçevede dikkat çeken bir husus da başarıların ortaya çıkmasında ve sürekliliğinde, bilginin yani fikir işçilerinin emeklerinin, eğitim kurumlarına yansımasının ve toplumun her düzeyine yayılmasının en önemli koşullardan biri olmasıdır. Nitekim zanaatkâr da sanatçı da komutan da mevcut şartların daha iyileştirilmesi noktasında bilim adamlarından destek almış onların ürettiği teorik bilgiyi pratiğe aktarmaya çalışmıştır.

İçinde bulunduğumuz çağda, eğitim kurumlarının merkezî rol aldığı bir süreç olan bilgi üretme faaliyeti gelişmiş toplumlarda azamî itibar gösterilen merkezler olarak hayatını sürdürmektedir. Bu merkezler içinde de yükseköğretim kurumları ve enstitüler üretimin odak noktasını oluşturmaktadır. Çağının efendisi ve lokomotif gücü olan toplumlar, gücünü eğitim kurumlarından, özellikle de akademik kuruluşlardan aldığının farkındadır. Milletlerin yalnızca ekonomik gücü değil sosyo-kültürel canlılığı ve üretkenliği de yükseköğretim kurumlarının kapasitesiyle paralellik arz eder.

Gücünü Türk Milleti'nden alan Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği de gerek faaliyette bulunduğu saha olması gerekse içinde bulunduğumuz yüzyılda bilginin stratejik önemini idrak etmesi münasebetiyle sorumlulukların farkındadırlar. Sivil toplum alanında ve eğitim iş kolunda çalışmalar yapan bu kuruluşlar, klasik sendikacılık anlayışının günümüzde yeterli olmadığını fark etmiş ve çağımıza uygun olarak bazı yeni adımlar atmak gerektiğine inanmış emek dayanışma örgütleridir. Türk Eğitim-Sen eliyle düzenlenen akademik çalıştayların, kurultayların yanında, daha geniş bir perspektiften Türk Dünyası'nın meselelerine kafa yorma gereğini idrak etmiş olan sendikalarımız, bu durumu bir adam daha ileriye götürme kararı almışlardır. Bundan önce 2016, 2017 yılında yapılan kongre kitapları gibi elinizdeki bu çalışma da böyle bir yaklaşımın ürünüdür.

1-4 Aralık 2016 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenmiş olan Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, 7-10 Aralık 2017 de düzenlenen 1. Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik Bilimleri Kongresi ve 7-8 Aralık 2018 tarihleri

arasında Antalya'da düzenlenmiş olan 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi gibi çalışmalar stratejik öneme sahip bilginin üretimi ve paylaşılması zorunluluğu çerçevesindeki bir gayretin sonucudur. Türk Eğitim-Sen ve UAESEB tarafından düzenlenen bu kongreler, yeryüzünün her bölgesine yayılmış Türk boyları arasında akademik işbirliği yoluyla gönül köprüsü ve ülkü birliği sağlamak gibi bir amaca da hizmet etmektedir.

Öte yandan Türk Dünyası'nda ortaklıkların kurulmasında ve geliştirilmesinde, manevî önderlerin katalizör rolü oynadığı bilinmektedir. Bu bağlamda 2016 yılındaki kongremiz, Türklüğün hamurkârlarından olan Hoca Ahmet Yesevî anısına tertip edilmiş idi. 2018 yılında kongremizin teması Dede Korkut'un UNESCO nezdinde dünya kültürel mirası listesine alınması çalışmalarına bir destek olarak Dede Korkut teması ile düzenlenmişti. Kongremizden birkaç gün önce bu hedefin gerçekleştiği müjdesini almış olmanın mutluluğu ile 2. Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'ni gerçekleştirmiş bulunmaktayız. Türk kültürünün önemli bir düsturu olan "ahde vefa"nın da bu tür bilimsel etkinliklerle ifa edilmesini, kongrelerimizin hem maddî hem de manevî zenginliğe önemli bir katkısı olarak değerlendirmekteyiz. Unutmanın tükenmek olduğu günümüzde; Türk Eğitim-Sen, Türk milleti ve Türk kültürüne dair değerleri imkânları oranında gündeme taşıma gayretini sürdürecektir.

Kongremize katılmak için dünyanın ve Türk illerinin farklı bölgelerinden gelip pek çok zahmete katlanarak misafirimiz olan ve tebliğ sunan değerli akademisyenlerimiz ile eğitimcilerimize; kongredeki oturumları yöneten hocalarımıza; kongremize destek olmak için katılan UAESEB genele başkan ve temsilcilerine; bu kongrenin gerçekleştirilmesi sürecinde bizden hiçbir imkânı esirgemeyen başta Genel Başkanımız Sayın Talip GEYLAN olmak üzere Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi'nin kıymetli yöneticileri ile koordinasyonda bize destek olan Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına teşekkürü bir borç biliriz.

Yapmış olduğumuz kongrenin ve özellikle sunulan tebliğlerin, Dünya insanlığına, Türk bilim hayatına veTürk Dünyası'nın birliğine katkı sağlamasını temenni ederiz.

Kongre Genel Koordinatörü
Cengiz KOCAKAPLAN
Türk Eğitim-Sen Genel Başkan Yardımcısı

TÜRK EĞİTİM-SEN VE ULUSLARARASI AVRASYA EĞİTİM SENDİKALARI BİRLİĞİ

GENEL BAŞKANI SAYIN TALİP GEYLAN'IN AÇIŞ KONUŞMASI

Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği'nin Genel Başkan ve yöneticileri, Türk Eğitim-Sen'in genel merkez yöneticileri, şube başkanları ve üniversite temsilcileri, Türk akademisinin ve dünyanın değişik ülkelerinden gelen kıymetli bilim adamları ile değerli katılımcılar hepinizi saygı ile selamlıyorum:

Hatırlanacağı üzere Türk Eğitim Sen 2016 Yılının UNESCO tarafından Hoca Ahmet Yesevi Yılı ilan edilmesi nedeniyle, 1-4 Aralık 2016 tarihlerinde Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği (UAESEB) ile işbirliği içinde Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'ni düzenlemişti. Sendikamız, 7-10 Aralık 2017 tarihinde de Mühendislik ve Fen Bilimleri alanında, 1. Uluslararası Türk Dünyası Mühendislik ve Fen Bilimleri Kongresi düzenlemişti.

Bu sene de 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler düzenleyerek Türkiye'den ve Türk dünyasından saygın bilim insanları, üniversite şubelerinin başkanları ve şube yönetim kurulu üyeleri, üniversite temsilcileri ile bu vesile ile bir araya gelmiş olduk. Türkiye'den, Türk Dünyası'ndan ve Dünyanın farklı ülkelerinden gelerek Türk Dünyası'nın eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanındaki sorunlarının çözümüne yönelik tespit ve önerileri bilim dünyasına sunulmasına vesile olan bu organizasyonu hayata geçirmiş olduk.

Kongreye Türkiye, Azerbaycan, İran, Kazakistan, KKTC, Özbekistan, Rusya, Tataristan, Ukrayna, Kosova, Makedonya, Kırgızistan ve Irak olmak üzere toplam farklı 13 ülkeden bilimsel katılım gerçekleşti. . Kongrede; Türkiye'den 82 devlet üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görevli öğretmenler ve özel üniversitelerden; yurtdışından da 47 üniversiteden bu organizasyona katılan bilim insanı tebliğlerini sunacak. Bu kongreye 860 bildiri ile başvuru yapıldı, bunların 478'i hakem kurulu tarafından kabul edildi. Bildiri yazarları da dâhil olmak üzere kongreye toplam 739 bilim insanının kongreye katılacağı düşünüldüğünde Türk ve Dünya akademisi için önemli bir etkinliği gerçekleştirmiş olacağız.

Kongremizde her oturum tıpkı geçtiğimiz yıllarda olduğu gibi Türk dünyasına hizmet eden zirve şahsiyetlere ithaf edilmiştir. Kongre'nin açılışı Gazi Mustafa Kemal Atatürk oturumuyla yapıldıktan sonra diğer oturumlar; Dede Korkut, Mehmet Emin Resulzade, Hoca Ahmet Yesevi, Muhammet Hüseyin Şehriyar, Ali Şir Nevai, Cengiz Aytmatov, İsmail Gaspralı, Prof. Dr. Erol Güngör, Prof. Dr. Halil İnalcık ve Dr. Fazıl Küçük olarak devam edecektir.

Her oturum 10 farklı salonda devam edecek olup salonlardaki bildiri sunum oturumları da Türk kültür ve eğitimine hizmet veren tarihi şahsiyetler ile öğretmenlik görevini icra ederken PKK

terör örgütü tarafından katledilen şehit öğretmenlerimiz anısına düzenlenmiştir. Ziya Gökalp, Aşık Veysel, Piri Reis, Arif Nihat Asya, Ömer Seyfettin, Oktay Sinanoğlu, şehit öğretmenlerimiz Neşe Alten, Necmettin Yılmaz, Burçin Uysal, Aybüke Yalçın, Aynur Sarı, anısına yapılacak oturumlar bunlardan bazılarıdır.

Ayrıca kongre ile eş zamanlı olarak Üniversite Temsilcileri Eğitim ve İstişare Toplantısını gerçekleştirerek üniversitelerimizde yürütmüş olduğumuz sendikal faaliyetlerin mevcut durumu ve önümüzdeki süreçteki mecrası ile ilgili değerlendirme imkânı bulmuş olacağız.

Üniversiteler Türk akademisi ve Türk milleti için oldukça önemlidir. Üniversiteler; sadece bilimin, tekniğin, tıbbın hayat bulduğu bir mecra değil, aynı zamanda ülkemizde ve dünyada demokrasi anlayışının, hoşgörünün sosyalleşmenin de lokomotif gücüdür. Bu açıdan dar kalıplara sıkıştırılarak veya farklı gruplara teslim edilerek üniversitelerimizin gelişme ve bilimsel değer üretmesinin engellenmesi kabul edilemez buluyoruz.

Üniversitelerimizin bu önemine binaen Türk eğitim-Sen olarak her yıl en az bir kez üniversite çalışanları ile bir araya geliyoruz. Üniversitelerimiz ile üniversite çalışanlarımızın sorunlarını tespit ediyor ve çözüm arayışları ortaya koyuyoruz. Başta YÖK olmak üzere Hükümet nezdinde çözüm önerilerini gündeme getirmeye çalışıyoruz. En basitinden geçtiğimiz ay YÖK Başkanı Yekta Saraç'ı ziyaret ettiğimizde hem üniversitelerimize hem de üniversite çalışanlarına yönelik kapsamlı bir rapor sunmamız akademi kurumuna gösterdiğimiz önemin bir parçası olarak ortaya koyulabilir.

x

Üniversitelerde sipariş ile atama ya da yandaşa kadro açma anlayışı ile rektör ataması yapılamaz. Üniversitelerde demokratik bir ortamda rektör seçimi uygulamasının hayata geçirilmesini talep ediyoruz. Maalesef her geçen gün durum daha da kötüye gidiyor. Son yapılan atamaları hep birlikte gördük. Rektörler, adeta kişiye özel mevzuat düzenlemeleriyle tayin edildi. Biz bunu şiddetle reddediyoruz. Bu, Türk üniversitelerine ve dünya gerçeklerine yakışmayan çok çirkin bir tutumdur. Başta rektör atamaları olmak üzere tüm atamalar, üniversite çalışanlarının iradesi ile gerçekleştirilmelidir.

YÖK'ün hazırladığı norm kadro yönetmeliği pek çok sorunu beraberinde getirmektedir. Bu yönetmeliği hazırlayanların Türk bilim hayatının geleceğine yönelik kaygı taşımadığını düşünüyorum. Bu yönetmelik, genç akademisyenlerimizin geleceği için ortaya koyacağı hedeflere darbe vuracaktır. Yönetmeliği genel merkezimizin oluşturduğu bir komisyon ile değerlendiriyoruz. En kısa zamanda norm kadro yönetmeliği ile ilgili yargı sürecini başlatacağız. Sayın YÖK Başkanı Yekta Saraç'ı ziyaretimizde kendisinin buna çok sempatik bakmadığı izlenimini edinmiştik. Buna rağmen yönetmeliğin nasıl yayınlandığını anlamış değiliz. Acaba başka mutfaklarda hazırlanan bu yönetmelikler, YÖK'ün önüne sipariş olarak sunuluyor? Diye düşünmeden kendimizi alamıyoruz.

YÖK Kanunu'nun 13/b maddesine göre yapılan görevlendirmelerin keyfi uygulamaların mekanizması olarak kullanıldığını görmekteyiz. Bu madde özellikle idari kadro açısından demoklesin kılıcı gibi çalışanların üzerinde tutulmaktadır. 'Bize biat edersen rahat edersin, bize

biat etmez isen sürerim, mağdur olursun' anlayışı hâkim görülmektedir. Türk Eğitim Sen olarak bu anlayışı şiddetle reddediyoruz.

Ülkemizi 15 Temmuz felaketine götüren neden kamusal alanın bir gruba mensubiyet üzerinden tanzim edilmiş olmasıdır. Fetö'yü defettik ancak şimdi başka Fetöler ile karşı karşıya kalıyoruz. Üniversitelerimiz hiçbir grubun tarlası olamaz. Ülkemizin yeni bir 15 Temmuz felaketi yaşama lüksü yoktur. Başta üniversitelerimiz olmak üzere kamusal alanın her kademesinde sadakat gösterecekleri tek merci devlettir. Başta Sayın Cumhurbaşkanımız olmak üzere tüm yetkililer, üniversitelerimizde tahakküm kurmak isteyen bu yapılara izin vermemeleri çağrısında bulunuyoruz.

YÖK Başkanı Yekta Saraç, kendisini ziyaretimizde, konuyu gündeme getirmemiz üzerine, 2019 yılının ilk çeyreğinde Görevde Yükselme Sınavı Yapılsın' talimatı verdi. Zira YÖK bu sınavın Mart ayı içerinde yapılacağını da duyurdu. Türk Eğitim Sen olarak online eğitim portalı oluşturduk. Bu portalda son mevzuat düzenlemeleri ve deneme sınavları da yer almaktadır. Üniversite çalışanlarımız bu portaldan yararlanarak konulara çalışıp, deneme sınavlarına katılarak sınava hazırlanabilir.

Biz eğitim öğretim yılı başsında ödenen "Eğitim-Öğretime Hazırlık Ödeneğinin" üniversite çalışanları dâhil bütün eğitim çalışanlarına ödenmesini talep ediyoruz. Bunu her platformda dile getiriyor ve gerçekleşene kadar da gündemde tutmaya devam edeceğiz.

Türkiye Kamu Sen olarak ek gösterge oranlarının yükseltilmesini ve tüm kamu çalışanlarına ek gösterge verilmesini talep ediyoruz. Konuyla ilgili Türkiye Kamu-Sen'in hazırladığı ve Milletvekili Mustafa Kalaycı'ya sunduğu teklif komisyona getirilecek. Dilerim bütün siyasi partiler çalışanların ihtiyaçları doğrultusunda bu teklife destek verir ve hayata geçirirler.

Son toplu sözleşmede 2018 yılı için yüzde 7.5, 2019 yılı için ise yüzde 9 oranına imza atan Memur-Sen yüzünden kamu çalışanları enflasyon farkı altında ezilmektedir. Şu anda Maliye ve Hazine Bakanlığı'nın yıl sonu enflasyon hedefinin yüzde 20.8 olduğu düşünüldüğünde kamu çalışanlarının tarihinde ilk kez maaş zammının iki katı enflasyon farkı alacaktır. Sözde yetkili sendikanın attığı her imza kamu çalışanlarını mağdur etmektedir. Türkiye Kamu-Sen ve Türk Eğitim-Sen'in ek zam talebini yineleyerek yetkilileri bu konuda adım atmaya çağırıyoruz.

Sözde yetkili sendika kamu çalışanlarının temel kazanımları riske edildiğinde dahi bir performans ortaya koymadılar. Bu sendikanın üye sayısı bir milyonu geçmiştir. Bu durum mantıkla açıklanamaz. Bu hormonlu bir büyümedir. Tamamen siyasal iktidarın desteğiyle bu üye sayısına ulaştılar. Öte yandan kamu çalışanlarının temel kazanımları riske edildiğinde dahi bir performans ortaya koymadılar. Kamu çalışanlarını bu zulümden kurtaracak olan Türkiye Kamu Sen ve Türk Eğitim Sen'dir

Doğu Türkistan'da Hitler faşizmini aratmayan bir zulüm var. Müslüman soydaşlarımız çeşitli adlar altında oluşturulmuş kamplarda zulüm altındadır. Başta Türk dünyası ve BM olmak üzere bütün dünyayı Doğu Türkistan'da yaşanan işkenceye karşı dur demeye davet ediyoruz.

Bilindiği gibi Azerbaycan topraklarının yüzde 14'ü işgal altındadır. Karabağ'da 30 bine yakın can kaybı oldu. 1 milyonu aşkın soydaşımız göç etme noktasında. Ermenistan'ın Karabağ'daki işgalinin son ermesini istiyoruz. Karabağ Türk'tür ve Türk kalacaktır.

Irak ve Suriye'de yaşananları da yakından takip ediyoruz. Suriye'de yaşanan iç çekişmeden dolayı en çok mağdur olan kesim Türkmenlerdir. 12 Mayıs'ta yapılan seçimde Irak Türkmen Cephesi gayret ve dirayetli duruşunu ortaya koydu ama Irak devleti sağlıklı bir şekilde seçim yapmayı dahi beceremedi. Türkmen arkadaşlarımızın onurlu direnişi ile seçim hilesi ifşa oldu. Irak'ta Türkmenler kabine dışı bırakılmıştır. Bunu reddediyoruz. Irak Türkmenleri, Irak halkının ayrılmaz bir parçasıdır.

Resmi rakamlara göre 3.5 milyon mülteciyi misafir ettik. Türk milleti merhametli bir millettir. Zor durumda bulunan herkese kapımızı açarız. Ancak şunu da ifade ediyoruz: Suriye'de koşulları normale dönen bölgelere mültecilerin geri dönmesi sağlanmalıdır.

Kazakistan'ın çok kıymetli Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev Türk dünyası birliği noktasında gayret ortaya koyan devlet adamlarının başında geliyor. Kazakistan, Latin alfabesine geçilmesi, ortak Türk tarihinin müfredata konulması gibi birçok hususta öncü adımlar atıyor. Bunun tüm Türk dünyasına örnek teşkil etmesini istiyoruz.

Öğrenci Andı ile ilgili olarak İDDK'nın, Danıştay 8'inci Dairesi'nin verdiği hukuki kararı onamasını bekliyoruz. Bu kararın bu şekilde çıkmaması durumunda sendikamız, Öğrenci Andı'nı okullarda öğrencilerimize öğretmeye devam edecektir.

Türk Eğitim-Sen ve UAESEB işbirliği ile düzenlenen bu kongrenin Türk dünyasının iş birliğine önemli katkılar sunduğunu düşünüyorum. UAESEB Türk dünyası birliğinin vücut bulmuş halidir. Bu sebeple UAESEB'e katkı sunan Azerbaycan Tahsil İşçileri Azad Hemkarlar İttifakı, Kazakistan İlim ve Eğitim Çalışanları Sendikası, Kırgızistan İlim ve Eğitim Çalışanları Sendikası, Kıbrıs Türk Memur-Sen, Kosova Türk Öğretmenler Derneği, Makedonya Ufuk Derneği, Irak Türkmen Eğitimcileri Öğretmen Örgütü'ne ve değerli genel başkanlarına teşekkür ediyor, bilimsel çalışmaları ile kongremize katılan bilim insanlarına şükranlarımı sunuyor, kongremizin hayırlara vesile olmasını diliyorum.

KOSOVA TÜRK ÖĞRETMENLER DERNEĞİ GENEL BAŞKANI AKİF GAŞİ'NİN AÇILIŞ KONUŞMASI

Sayın Başkanım, sayın Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği'ne üye sendika başkanları ve temsilcileri, değerli hocalarım ve çok kıymetli katılımcılar. Sizlere Kosova'dan Evlad-ı Fatihan diyarından selamlar getirdim.

Sizlere Kosova'da Türkçe Eğitim ve Kosova Türk Öğretmenler Derneği hakkında bilgileri arz ederim.

Kosova'da Türkçe Eğitim Osmanlı'nın Kosovayı fethetmesiyle başlamış, ikinci dünya savaşı sonrası kısa bir dönem kesintiye uğramış, sonrasında verilen önemli mücadeleler ile günümüze kadar varlığını devam ettirmektedir.

Kosva'da Türkçe Eğitim Anaokulunda Ünivesiteye kadar devam etmektedir. Kosova'da 5 belediye (Prizren, Mamuşa, Priştine, Gilan ve Mitroviça) ve bir köyde (Doburçan) Türkçe eğitim yapılmaktadır. Ayrıca Priştine Üniversitesi ve Prizren Üniversitesinde çeşitli bölümlerde Türkçe eğitim verilemktedir.

Kosova'da Türkçe eğitim oradaki varlığımızın yegane var olma nedenidir. Türkçe eğitimde çalışan öğretmenlerimizin çıkarlarını korumak, öğrencilerimize destek olmak adına 12 Haziran 1994 yılında Kosova Türk Öğretmenler Derneğini kurmuştur. Derneğimizin merkezi Kosova'da buram buram Osmanlı kokan ve Türkçe'nin en yoğun konuşulduğu şehir olan Prizren'dir.

Derneğimizin amacı Eğitimde yaşanan ve hızlı bir şekilde değişim gösteren yeniliklere öğretmenlerimizi adapte etmek ve bunun sonucunda öğrencilerimize sunacağımız eğitimin kalitesini arttırarak onları daha iyi bir geleceğe hazırlamaktır.

Belirlediğimiz hedeflere ulaşmak amacıyla dernek olarak öğretmenlerimize yönelik mesleki gelişim programları düzenlemekteyiz. Derneğimizin temel felsefesi olan "Eğitimin kalitesi Öğretmenlerin kalitesine bağlıdır" düşüncesiyle öğretmenlerimizi eğitimde hızlı bir şekilde yaşanan yeniliklere entegre etmeye çalışıyoruz.

Derneğimizin Türk dünyası coğrafyasında tanıtılması için en büyük katkıyı Türk Eğitim-Sen sunmuştur. Bu bağlamda sizlere sunmuş olduğunuz desteklerden dolayı teşekkür ederiz.

Ancak vurgulamamız gereken en önemli nokta Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin Kosova'ya ve özellikle Türk toplumuna olan desteklerinin devam ettirilmesi gerektiği yönündedir.

Kosova'da faaliyet gösteren Türkiye Cumhuriyeti kurum ve kuruluşları başta T.C Priştine büyükelçiliği, T.C Prizren Başkonsolosluğu, T.C Başbakanlık Türk İşbirliği ve Kalkına Ajansı,

Yunus Emre Enstitüsü, Kosova Türk Taburu Görev Kuvvet Komutanlığı ve sayamadığımız diğer kurum ve kuruluşlara huzurunuzda vermiş oldukları desteklerden dolayı teşekkürü bir borç biliriz.

Türkiye Cumhuriyetine olan bağlılığımızı ve minnet duygularımızı ifade ederken bizleri davet ettiğiniz için sizlere canı gönülden teşekkür ederiz.

KIRGIZİSTAN CUMHURİYETİ EĞİTİM VE BİLİM ÇALIŞANLARI SENDİKASI GENEL BAŞKANI ASYLBEK TOKTOGULOV'UN KONGREMİZE GÖNDERDİĞİ MESAJ

Дорогие друзья и коллеги!

Примите мои искренние поздравления в связи с проведением международного Конгресса ученых в области образовательных и социальных наук.

Я благодарю руководство профсоюза образования Турции за приглашение и за предоставленную возможность расширить дружеские и партнерские отношения между нашими организациями и обменяться опытом работы.

Я хотел бы поблагодарить лично генерального секретаря турецкого профсоюза образования - Талипа Гейлана, вице-президента Ченгиза Коджакаплана за то, что они собрали участников конгресса вместе на это важное и своевременное мероприятие в одном из прекрасных мест Турции - Анталии А всех участников конгресса, я благодарю за то, что они приехали сюда, чтобы поддержать эту инициативу и принять участие в работе конгресса.

За сравнительно небольшой срок конгресс заслуженно приобрел репутацию авторитетного и представительного международного форума.

70-ой Генеральной ассамблеей ООН были приняты 17 глобальных целей устойчивого развития (ЦУР), утвердившей Повестку дня в области устойчивого развития до 2030 года, которая дала оценку современного состояния образования в мире и ориентировала на решение проблем перехода цивилизации к устойчивому развитию и которая нацелена на выполнение важной роли образования в качестве основной движущей силы достижении других предлагаемых ЦУР. Устойчивое развитие требует изменений в мышлении и способах действия, причём ключевую роль в обеспечении таких изменений играет образование. Образование в интересах устойчивого развития (ОУР) оказывается не только предпосылкой достижения устойчивого будущего, но и приоритетным и опережающим его средством, т.е. переход к УР начинается со становления образования в интересах устойчивого развития и формирования нового глобально-устойчивого сознания.

В связи с этим профсоюзы наших стран сталкиваются с новыми вызовами, которые несет глобализация экономики. Появляются новые формы организации труда, трудовых отношений, новые обязательства. В настоящее время необходимо начать реализацию новой стратегии мирового образовательного процесса, способного ускорить и расширить масштабы движения к «глобальной устойчивости».

Перед правительствами наших стран и перед профсоюзами стоят задачи преодоления бедности, борьбы с безработицей, повышения конкурентоспособности в глобальной

экономике и на рынке труда. Большая роль в этой работе отводится профсоюзам, как массовым представительным организациям работников.

Наши профсоюзы приложат усилия для продвижения общих целей учителей и работников образования на международном уровне, будут лоббировать важные политические решения и выработку обоснованных предложений по изменению и дополнению действующего законодательства стран в области образования , труда, свободы совести и прав работающих.

Стремясь в условиях всемирной глобализации к обеспечению взаимного сотрудничества и с целью повышения престижа профсоюзного движения, мы вместе, как Члены Евразийского международного объединения профсоюзов образования, предпримем необходимые меры по формированию согласованных подходов к осуществлению принципов и идеалов социальной справедливости, демократии и прав человека. Имея в виду концепцию «универсальной социальной справедливости», мы будем поддерживать наши цели и бороться за устойчивое развитие и всеобъемлющие права и обычаи социального обеспечения и принципы достойной работы. Профсоюзное движение активно в борьбе за сохранение и соблюдение прав человека и профсоюзных прав и свобод, за качественное образование, права женщин, академическую свободу, самостоятельность университетов, за главенство закона и правосудие, а также за человеческое достоинство.

Этот конгресс будет очень важен для вклада ученых из тюркских республик и других стран в обсуждение вопросов турецкого мира в области социальных наук и образования. Я надеюсь, что Международный конгресс в области образовательных и социальных наук внесет свой вклад в развитие науки и сможет выработать политику в направлении единства и солидарности тюркского мира.

Пользуясь случаем, хотел бы пожелать всем гостям и участникам Конгресса интересных дискуссий и полемик. Уверен, что конгресс пройдёт в конструктивном, плодотворном ключе, а его рекомендации и предложения будут воплощены в жизнь.

Желаю вам успехов.

Председатель профсоюза работников

образования и науки Кыргызской Республики Асылбек Токтогулов

AZERBAYCAN TAHSİL İŞÇİLERİ AZAD HEMKARLAR İTTİFAKI GENEL BAŞKAN YARDIMCISI MİRZA CAFERZADE'NİN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

Çox hörmətli Talib bəy!

Çox hörmətli və dəyərli elm adamları, xanımlar və cənablar!

İlk növbədə bizi-qardaş Azərbaycanın nümayəndə heyətini Türkiyənin səfalı guşələrindən birində keçirilən bu möhtəşəm konqresə dəvət etdiyinizə görə başda dəyərli və əziz qardaşımız, sendikamızın yaxın dostu və silahdaşı türk Kamu Sen, Türk Eğitim Sen və Avrasiya Təhsil İşçiləri Beynəlxalq Həmkarlar İttifaqları Birliyinin başqanı Talib bəy Geylana və bu sendikadan dəyərli əməkdaşlarının hər birinə sendikamızın başqanı, millət vəkili doktor-professor Səttar Möhbalıyevin və nümayəndə heyətimizin adından təşəkkürümüzü bildirir, konqresə uğurlar arzulayıram.

Çox dəyərli konqres iştirakçıları, əziz qonaqlar!

Artıq üçüncü ildir ki, Türk Eğitim-Senin Genel Merkezi qardaş Türkiyənin dilbər guşələrindən biri olan Kəmərdə Avrasiya Təhsil İşçiləri Beynəlxalq Həmkarlar İttifaqları Birliyi ilə Beynəlxalq Konfrans keçirir. Birinci konfrans Xoca Əhməd Yasəvinin xatirəsinə həsr edilmiş pedaqogika və ictimai fənlər üzrə, ikinci konfrans Uluslararası Türk Dünyası Mühəndislik və Fen Bilimlərinə həsr edilmişdisə, bu konfrans egitim və sosial bilimlərə həsr edilmişdir.

Bu gün Azərbaycan və Türkiyə region üçün çox əhəmiyyətli strateji layihələr həyata keçirir, inkişafın yeni istiqamətlərini müəyyənləşdirirlər.

Bu konfransın əhəmiyyəti ondan ibarətdir ki, böyük Türk dünyasını və türkdilli dövlətlərin elm adamlarının egitim və sosial Bilimlərlə əlaqədar fikirləri dinlənilecək, səslənən fikir və ideyalar dəyərləndiriləcək və yeni tədqiqatların əsası qoyulacaqdır.

Möhtərəm konfrans iştirakçıları!

Türkiyə və Azərbaycan xalqlarını bir-birinə bağlayan qədim tarixi köklər var. Dünən də, bu gün də, gələcəkdə də münasibətlərimizi, onun xarakterini, inkişaf yollarını şərtləndirən əsas amil iki qardaş xalqın eyni soykökə, dilə, dinə, mədəniyyətə mənsub olmasıdır. Əlaqələrimizin, qardaşlığımızın, dostluğumuzun inkişafı üçün əlverişli zəmin var və bu əlaqələrin genişləndirilməsi bu gün də uğurla davam etdirilir.

Türkiyənin güclü olması Azərbaycanın, Azərbaycanın güclü olması isə Türkiyənin marağındadır. Bu mənada həm Azərbaycanda, həm də Türkiyədə əlaqələrimizin və münasibətlərimizin inkişafına daim yüksək diqqət və qayğı göstərilir. Elə buna görə də Azərbaycanın Ümummilli lideri, Heydər Əliyev deyirdi: "Azərbaycan-Türkiyə dostluğu və qardaşlığı əbədidir, sarsılmazdır. Biz çalışacağıq ki, bu dostluğu, qardaşlığı günü-gündən möhkəmlədək və yüksəklərə qaldıraq".

Qardaş Türkiyə qədim dövlətçilik ənənələrinə malikdir. Türk xalqı öz azadlığı, ərazi bütövlüyü, suverenliyi uğrunda mübarizədə ağır sınaqlardan keçərək bugünkü dövlətçiliyini qoruyub saxlamiş, inkişaf etdirmişdir.

Müasir geosiyasi şəraitdə isə Azərbaycanın etibarlı strateji tərəfdaşı olan Türkiyə ilə münasibətlərin möhkəmləndirilib daha da genişləndirilməsi ölkəmizin xarici siyasətinin mühüm tərkib hissəsidir. Hər iki ölkənin dövlət və hökumət başçılarının, eləcə də siyasi, iqtisadi, ticarət, elm, təhsil, mədəniyyət və digər sahələr üzrə aidiyyəti qurumlarının rəhbərlərinin qarşılıqlı səfərləri ikitərəfli əməkdaşlığın inkişafında əhəmiyyətli rol oynamış və bütün sahələrdə əlaqələr uğurla inkişaf edərək ölkələrimiz arasında strateji tərəfdaşlıq münasibətlərinin yüksək səviyyəyə qalxmasına səbəb olmuşdur.

Elə bunun bariz nəticəsidir ki, bu gün qardaş Türkiyəmizin yüzlərlə elm adamı, doktor, professoru Azərbaycan Universitetlərində, Azərbaycanın yüzlərlə elmi işçisi, doktor, professoru Türkiyənin universitetləri və liseylərində, xəstəxanalarında, elmi-tədqiqat müəssisələrində çalışır.

Eyni zamanda yüzlərlə türk öyrəncilər Azərbaycan Universitetlərində, yüzlərlə azərbaycanlı öyrəncilər Trükiyə universitetlərində öz təhsillərini davam etdirirlər.

Müstəqilliyimizin ilk illərində Türkiyə iki qardaş ölkə arasında qarşılıqlı faydalı əməkdaşlıq prinsiplərini əsas tutaraq dövlət quruculuğu yolunda respublikamızın səylərini daim dəstəkləməklə hərtərəfli əlaqələrin inkişafına geniş yardım göstərmişdir.

Azərbaycanın dünya birliyinə inteqrasiyasında, regional təhlükəsizliyin qorunmasında, ümumiyyətlə, ölkəmizin siyasi-iqtisadi və elmi-mədəni maraqlarının reallaşmasında Türkiyə dövləti ilə hərtərəfli əməkdaşlığın genişlənməsinə xüsusi əhəmiyyət verilmişdir. Buna parlaq misal olaraq Bakı-Tbilisi-Ceyhan əsas ixrac boru kəmərinin, Bakı-Tbilisi-Qars dəmir yolunun təntənəli açılışını, eyni zamanda Bakı-Tbilisi-Ərzurum qaz kəmərlərinin çəkilişini, Trans-Anadolu (TANAP) təbii qaz boru xəttinin çəkilişini və bu yaxınlarda "Star" neft emalı zavodunun açılış mərasimini göstərə bilərik ki, bu layihələr iki qardaş dövləti bölgədə söz sahibinə çevirmişdir.

Bütün dövrlərdə Türkiyə-Azərbaycan münasibətləri həm iki ölkə üçün, həm də region üçün çox önəmli rol oynamışdır. Bu gün ölkələrimiz arasında strateji tərəfdaşlıq münasibətləri mövcuddur və bütün sahələrdə əlaqələrimiz uğurla inkişaf edir. Bu səbəbdən Azərbaycanın dövlət başçısı cənab İlham Əliyev bəyan edib ki, bölgədə Türkiyə-Azərbaycan əməkdaşlığı, işbirliyi olmadan heç bir təşəbbüs, heç bir layihə həyata keçirilə bilməz. Bununla yanaşı, Türkiyə və Azərbaycan regional əməkdaşlıq prosesinin fəal və əsas söz sahibi olan iştirakçılarıdır. Hər iki dövlət özünün iqtisadi və enerji imkanlarından, eləcə də geosiyasi mövqeyindən ikitərəfli və regional əməkdaşlığın genişlənməsi istiqamətində səmərəli surətdə istifadə edir. Bu gün bölgənin uzunmüddətli inkişaf strategiyasının müəyyənləşdirilməsində aparıcı rol oynayan və iki ölkə arasındakı münasibətlərin çox vacib elementlərindən olan neft və qaz kəmərləri təkcə regionda deyil, eləcə də bütün dünyada dövlətlərimizin nüfuzunu əhəmiyyətli dərəcədə artırıb. Bu layihələr Azərbaycanın, Türkiyənin, eləcə də digər ölkələrin enerji təhlükəsizliyi üçün böyük təminat verir.

Eyni zamanda, iki dövlət arasında genişlənən əməkdaşlıq və strateji tərəfdaşlıq regionda sabitliyin göstəricisinə çevrilib. Bütün bu uğurların başında isə elm, elmi tərəqqi, yüksək texnoloji biliklər, müasir texnologiyanı yaratmaq və ondan düzgün istifadə etmək durur. Elə ona görə də bu gün keçiriləcək konfransın əhəmiyyəti daha vacibdir. Əlbəttə bu gün iştirakçısı olduğunuz Beynəlxalq konfransın təşkilində və təşəbbüsündə xüsusi rolu və zəhməti olan dəyərli dostumuz və qardaşımız Talib bəy Geylana, onun rəhbərlik etdiyi sendikaların genel mərkəzlərinin əməkdaşlarına və bu konqrelərin işində zəhməti olan dəyərli qardaş və

bacılarımızın hər birinə kəndim və nümayəndə heyətimiz adından bir daha təşəkkürümüzü bildirirəm.

Dəyərli konfrans nümayəndələri! Qeyd etmək istəyirəm ki, toplaşdığımız bu konfrans bir daha türkdilli dövlətlərin nümayəndələrinin elm sahəsində, xüsusən də egitim və sosial elmlər sahəsində əldə etdikləri uğurları bölüşməklə yanaşı bizləri daha da yaxınlaşdıracaq, münasibətlərimizin inkişafına, dostluq və qardaşlığımızın möhkəmlənməsinə, elmimizin inkişafına öz layiqli töhfəsini verəcəkdir.

Bir daha konfransa uğurlar arzulayıram. Qoy uça tanrım böyük türk millətini qorusun!

Diqqətinizə görə təşəkkür edirəm, sağ olun!

Azərbaycan Təhsil İşçiləri

Azad Həmkarlar İttifaqı

Respublika Komitəsinin sədr müavini: ***M.H.Cəfərzadə***

MAKEDONYA UFUK DERNEĞİ GENEL BAŞKANI DR. ELVİN HASAN' IN AÇILIŞ KONUŞMASI

Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongremiz in İkincisinde de birlikte olmanın gurur ve mutluluğu yaşamaktayız.

UAESEB ve Türk Eğitim Sen Genel Başkanımız Sayın Talip GEYLAN' Beyi, UAESEB Üye Kuruluş ve Genel Başkanlarını, Değerli Yönetici ve Değerli Üyelerini, Kıymetli Bilim İnsanlarımızı; Eğitimcilerimizi, Kongremizin Yapı Taşı Katılımcılarımızı saygıyla selamlıyorum.

İki yıllık aradan sonra Türk Dünyası'nın farklı bölgelerinden katılım sağlayan, Eğitim ve Sosyal Bilimcilerimizle Antalya da yeniden bir aradayız.

Bizlere Ne Mutlu Ki! Köklü tarihlere sahip, büyük devletler kurmuş bir milletin seçkin parçalarıyız.

Kültür Medeniyetimiz de; eğitim ve öğretimin önemsenmesi; içinde yetiştirdiği birbirinden eşsiz Âlimleri ile devlet yönetimlerinin en önemli unsuru haline gelmiştir. Geçmişten günümüze uzanan bu anlayışla Âlimlerimiz; Her alanda önderlik rolünü üstlenerek, Türk Devlet Yapısını ve Yönetimini güçlendirmişlerdir.

Bu hedeflerle; kültürel birikimlerimizi kıtadan kıtaya taşıyan Değerli Âlimlerimizin ve Büyük Önder Mustafa Kemal Atatürk ün Türk Birliğinin sürdürülebilir olması; kuşaktan kuşağa aktarılan kültür ve dil birliğimizin korunması hepimizin ortak paydasıdır düşüncesindeyim.

Kıymetli Katılımcılar,

Makedonya Devleti Türk Katılımcısı olarak Makedonya Eğitim Bilimlerini temsil etmenin onuru taşıyorum. Makedonya Türkleri'nin eğitimleri hakkında bilgi paylaşımın da bulunmak istiyorum.

Geniş coğrafya ya sahip Osmanlı' nın; Balkan Topraklarındaki Türk Hâkimiyetini yitirmesi ile başlayan süreçte; Balkan Türklerinin toplumsal sorunları da zamanla boy göstermiştir.

Balkan Makedonya Türkleri;

Aradan geçen yüzyıllarda dahi! Türklüğünü, Türk Dilini korumayı ve günümüze taşımayı başarmıştır. Devlet Politikaları, toplumsal tutumlar bile Makedon Türklerini; Türk Dilini kullanma ve eğitimlerini Türkçe tamamlama konusunda vazgeçirememiştir. Evet! Makedonya da Türkçe eğitim dilidir.

Ancak, bu kısıtlamalar; Soydaşlarımızı ciddi sıkıntılarla karşı karşıya da bırakmıştır.

Ufuk Derneği Yöneticileri olarak;

Türkiye Kamu Sen ve Türk Eğitim SEN in Değerli Yöneticilerinin rehberliğinde eğitim çalışmalarımıza katkılar sağladık. Makedonya Devleti'nin Kurumlarında şahsım ve çalışma arkadaşlarımla görev aldık. Soydaşlarımızın eğitim sorunlarının çözülmesi için paylaşımcı ve işbirliğine dayanan mücadelemiz kararlılıkla sürmektedir.

Eğitim İnavasyon Çalışmalarını; en geniş yelpaze ile takip etmeye olağanüstü gayret gösteriyoruz. Soydaşlarımızın, "Türkçe Dili Eğitiminde", yeniliklere uyum sağlaması ve verimli çalışmalar yapabilmesi en temel hedefimizdir. Bu hedefimize katkıda bulunmak isteyen sizleri de her daim işbirliği içinde olmaya davet ediyorum.

Kongremizin Türk Dünyasının Eğitim Anlayışına, üstün katkılar sağlayacağına olan inancımı yineliyor, hayırlı olmasını temenni ediyorum.

Büyük Önder Mustafa Kemal ATATÜRK ün; " Bir Millet irfan ordusuna sahip olmadıkça, muhabere meydanlarında ne kadar parlak zaferler elde ederse etsin, O zaferlerin kalıcı sonuçlar vermesi ancak irfan ordusuna bağlıdır. " sözleri ile hepinizi selamlıyor, saygılar sunuyorum.

Türk Dünyasının Kıymetli Çocuk ve Kıymetli Gençlerinin; eğitim kalitelerinin arttırılması adına yapacağımız nice çalışmalarda görüşmek umuduyla!

IRAK TÜRKMEN EĞİTİMCİLER ÖĞRETMEN ÖRGÜTÜ BAŞKAN YARDIMCISI ALİ GÜLBOY'UN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

RAHMAN OLAN ALLAHIN ADIYLA

Uluslararası Avrasya eğitim sendikaları birliği,

Kıymetli kamu-sen üyeleri ve yöneticileri,

Değerli hocalarım,

Kıymetli eğitimciler,

Saygıdeğer basın mensupları,

Hepinizi en içten sevgi ve saygıyla selamlıyorum kongremizin hayırlı ve uğurlu olmasını cenabı- haktan niyaz ederim sözlerim başlıyorum hoş geldiniz şeref getirdiniz

Iraktan Türkmenliden aziz Kerkük'ken milli sevdamız ve milli dava arkadaşlarımdan size selam getirdim

Biz ve dava arkadaşlarımız Türkmenlide kırk milyon nüfusun içinde Türk dilini temsil ediyor ve Türklüğe karşı sorumluluklarımızı biliyoruz bu idrakle faaliyetlerimizi gerçekleştiriyoruz Türk tarihinden aldığımız ilhamla ve şanlı ecdadımızın bize miras bıraktığı kutlu bir misyonla yeni nesiller için her alanda daha güçlü, daha mutlu ve daha yaşanılır bir Türk dünyasına katkı yapmak için her türlü sıkıntıya rağmen bu yolda devam ediyoruz' ki bu bizim milli görevimizdir

Bizim Irak Türkmen eğitimciler öğretmenler örgütü 2003 Saddam rejiminden sonra anayasada bize verilen ana dilimizi okuma hakkı verildikten sonra bizim örgütümüz açılmıştır.

Örgütümüz üyelerden müteşekkil bir sivil toplum kuruluşudur

Temel düsturlarımızdan biride" Dilini en çok seven, görevini en iyi yapandır" bu düstura göre eğitim –öğretim alanındaki sivil toplum kuruluşu olarak sorunları tespit etmekle ve çözüm üretmekle meşgulüz

Şimdiye kadar Türkmenlinde 300 civarında okullarımız var bu okullar dada öğrencilerimiz Türk dilini okumaktadırlar

Ama ırak hükümetinin bize hiçbir katkısı yok ister kitaplarımız ister okul malzemelerimiz olsun hepsini kendimiz ve Türkiye'den aldığımız destek sonucunda ihtiyaçlarımızı gideriyoruz şuan bizim tüm öğretmenlerimizin ve okul müdürlerimizin destek kurslarına ihtiyacı var özellikle branş alma konusunda

Bundan önceki kurs ihtiyacımızda sağ olsun kamu-sen yöneticileri bizim müfettişlerimiz ve öğretmenlerimiz için kurslar açmış ve desteklerini bize her daim sürdürmüştür

Umarız bu destek her daim sürer.

Yaşasın Türk dünyası yaşasın Türkiye'miz.

KAZAKİSTAN EĞİTİM VE BİLİM ÇALIŞANLARI SENDİKASI GENEL BAŞKANI MAİRA AMATEYEVA'NIN KONGRE AÇILIŞ KONUŞMASI

**Қазақстандық салалық білім
және ғылым қызметкерлері кәсіподағының
төрайымы Майра Тұрғанқызы Амантаеваның
алғысөзі**

Қазақстан Егемендігін алғалы өзінің әлем елдерімен ынтымақтастықта, яғни сыртқы саясатын салиқалы түрде дамытып, ашық бейбітшілікті сүйетін мемлекет екенін дүниежүзі елдеріне паш етіп отыр. Оған елімізде бейбітшілік пен келісімге ұмтылған көптеген келіссөздер мен әлемдік шаралардың Астана төрінде өтіп жатқандары айғақ. Қазір Қазақстан экономикасы мен мәдениеті дамыған елдермен терезесі тең мемлекет екенін дәлелдеп отыр.

Қазақстан Тәуелсіздік Декларациясын жариялағаннан соң бас-аяғы бір сағаттың ішінде бірінші болып Қазақстанның Тәуелсіз мемлекет екенін мойындаған Түрік мемлекеті болды. Себебі, бұл екі мемлекет өзара жақын туыс: діні мен тілі бір, мәдени құндылықтары ортақ мемлекеттер. Міне, содан бері, егемен елдің көркеюіне түрік халқы да атсалысып келеді.

Еліміздің сан алуан саласында түрік елінен келген құрылысшылар, бизнес өкілдері, оқытушылар мен сан алуан мамандықтың иелері елімізде қызмет атқаруда. Қ.А.Йасауи атындағы Қазақ-Түрік халықаралық университетінде қаншама мамандар оқып білім алуда. Сол секілді Қазақстанның көптеген студент жастары мен қызметкерлері Түркияда еңбек етіп, білім алуда. Мұның бәрі Еліміздің Тұңғыш Президенті Н.Ә.Назарбаевтың салиқалы саясаты мен екі елдің халықтары арасындағы ұмтылыс.

Осындай ұмтылысты Қазақстандық салалық білім және ғылым қызметкерлерінің кәсіподағы да өздерінің әріптестері Түрік білім және ғылым қызметкерлері «Egitim Sen» кәсіподақтарымен өзара ынтымақтастық байланыста болуының айғағы.

Осыдан он шақты жыл бұрын Қазақ, Қырғыз, Әзірбайжан, Түрік мемлекеттерінің білім қызметкерлері кәсіподағының басшылары өзара келісіп, неге бізге өзімізге бір ортақ ұйым құрмасқа деген оймен Еуразиялық білім қызметкерлерінің халықаралық кәсіподақ ұйымын құрып, оны заңды түрде тіркеуден өткізіп, құжаттарын қолымызға алғалы талай біріккен мемлекетаралық кәсіподақ шараларын өткіздік. Сол кезде біздер тек төрт мемлекет болсақ, қазір санымыз сегізге жетті.

Біздің қатарымызға Косово, Кипр, Македония, Иран сеияқты мемл екеттердің білім кәсіподағы да мүше болып кірді.

Қазір біздің кәсіподақ ұйымы мен Түрік кәсіподақтарының байланысы күннен күнге көркеюде. Екі елдің кәсіподақ басшылары, облыстық, қалалық, аудандық деңгейдегі көшбасшыларымен делегациялар алмасып, өз тәжірибелерімен бөлісті. Түрік делегациясы Астана, Алматы, Түркістан қалаларында болып, киелі Түркістанда көптеген тарихи жерлермен танысып қайтты.

Сол секілді біздің елдің де білім саласының делегациясы көне түрік тарихымен, кәсіподақ қозғалысы және білім жүйелері жұмыстарымен танысты.

Көптеген екі жақты мәселелер талқыланды. Аталған екі мемлекеттердің кәсіподақтары ынтымақтастығына Түрік мемлекетінің білім кәсіподағы көшбасшысы Исмаил Конджук басқарған ұжымның атқарған еңбектері ерекше. Қазір оны осы ұжыммен әрі қарай жүйелі түрде жалғастырып отырған Талип Гейлан сияқты азаматтарды атамай кетуге болмайды. Тек соңғы жылдың ішінде желтоқсан айының бірінші жартысында ғылыми-практикалық конференциялар мен симпозиумдардың өтуі соның куәсі. Оған түркі тілдес мемлекеттермен бірге басқа да әлемнің көптеген ғалым-делегацияларының қатысып, ортақ тақырыпта көптеген ғылыми баяндамалар жасалып, жинақ болып басылып таратылуда. Міне, биыл да сол шара әрі қарай жалғасын табуда.

Түрік елінің қоғамдық ұйымының тек қана ұстаздардың, яғни білім саласы қызметкерлерінің құқығын қорғаумен ғана шектелмей, еліне, өз Отанына сүйіспеншіліктің асқақ рухы бар азаматтар екенін көрсетуде.

Бұл өткізіліп отырған кезекті ғылыми-практикалық конференцияға да біздің елдің ғалымдары мен қоғам қайраткерлері қатысып, өз пікірлерін ортаға салмақшы.

2. ULUSLARARASI TÜRK DÜNYASI EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER KONGRESİ SONUÇ BİLDİRİSİ

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği tarafından düzenlenen 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, dünyanın değişik coğrafyalarından gelen bilim adamlarının katılımıyla Antalya'da toplanmıştır. Bu organizasyon, Türk Dünyası'ndaki gelişmelere çok yönlü yeni bakış açıları getiren çalışmaların sunulduğu, üretilen bilgilerin tanınmasını sağlayan bir işlev ifa etmiştir. Ayrıca Türk Dünyası'nın muhtelif coğrafyalarına ve boylarına mensup bilim adamları arasında yeni işbirliği imkânları sunması bakımından da ciddi bir kazanıma hizmet etmiştir.

Kongrede, eğitim bilimlerine ve sosyal bilimlere ait alt disiplinlerde bildiriler sunulmuş ve tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Birçok yeni mesele gündeme getirilmiş, tespitler yapılmış ve çözüm teklifleri geliştirilmiştir. Stratejik bilgi üretiminin hayatî öneme sahip olduğu bu yüzyılda, Türk kültürünün zaman ve mekân genişliğinin stratejik sonuçlara yol açabileceği, bir kez daha anlaşılmıştır. Öte yandan akademik düzeyde üretilen bilgilerin bir sivil toplum kuruluşu eliyle bilim dünyasına aktarılması ve bunun da geleneksel bir tavır hâlini almaya başlaması, takdir edilmesi gereken bir husus olarak dikkat çekmiştir.

Bilindiği üzere küreselleşme olgusu, pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu çerçevede millî kültürlerin de bu etkinin dışında kalmadığı açıktır. Sibirya'dan Avrupa'ya, Kuzey Buz Denizi'nden Güney Türkistan'a kadar oldukça geniş bir coğrafî alanı yayılmış olan Türk kültür sahası da çeşitli boyutlarıyla birlikte aynı olumsuzluklarla karşı karşıyadır. Bu kongreyle Türk kültür değerlerinin korunmasına ve geliştirilmesi yönünde bir adım atıldığı gibi Türk kültürünün kadim dönemden itibaren insanlık için de faydalı bir boyuta hizmet ettiği gerçeği, bir kez daha perçinlenmiştir.

2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, aşağıda belirtilen hususlar çerçevesinde alınan kararların Türk Dünyası'na ve bütün insanlığa hizmet bakımından önem taşıdığının altını çizmiştir:

1- Asırlar boyunca varlığını koruyan kadim Türk kültürü, bütün unsurlarıyla korunmalı ve gerek kendi doğal mecrası içinde gerekse içinde bulunduğumuz çağın gerekleri çerçevesinde

geliştirilmelidir. Bu bağlamda, Türk kültür coğrafyasının her bölgesinde özellikle de bağımsız Türk devletlerinde, gereken hassasiyet resmî düzeyde ve bütün zeminlerde gösterilmelidir.

2- Türk kültürünün korunmasında ve geliştirilmesinde yerel, bölgesel ve millî gayretlerin yanı sıra uluslararası toplum nezdinde de gereken çaba gösterilmelidir. Bu çerçevede, Türk Dünyası'nın ortak bir unsuru olarak Türklüğün belleğinde canlılığını koruyan Dede Korkut'un, UNESCO Dünya Somut Olmayan Kültürel Mirası Temsil Listesi'ne girmesi oldukça önemlidir. Türk kültürünün diğer sözlü kültür varlıkları da kayda alınmalı, uluslararası toplum zemininde gereken çalışmalar yapılmalıdır.

3- Türk Dünyası'nın birliği yolunda atılacak her zemindeki adımların temelinde, iletişim dili yer almaktadır. Yazı dili birliği, ortak alfabe ve ortak imla, vb. konularda bugüne kadar yapılan çalışmalar derinleştirilmeli ve artık bir sonuca kavuşturulmalıdır.

4- Bağımsız Türk devletlerinin her seviyedeki eğitim-öğretim müfredatlarında, ortak ders kitaplarının okutulması hayatî önem taşımaktadır. Ortak ders kitaplarıyla ilgili yaşanan ümit verici gelişmeler bir an önce tamamlanmalı ve uygulamaya geçirilmelidir. Ayrıca ortak ders kitaplarının özerk devlet niteliği taşıyan Türk yurtlarında da okutulması için gereken resmî çalışmalar yapılmalıdır.

5- Türk Dünyası'nda eğitim-öğretim alanındaki değişim programları, etkinleştirilmelidir. Bilim adamı, öğretmen ve öğrenci değişim programları daha verimli hâle getirilmelidir. Özellikle Kazakistan'da kurulmuş olan Uluslararası Türk Akademisi, resmî bir politika olarak daha cazip kılınmalıdır.

6- Bağımsız Türk devletleri başta olmak üzere bütün Türk Dünyası'nda, "Dilde, Fikirde, İşte Birlik" ilkesine uygun olarak sosyal, ekonomik, siyasal, kültürel, vb. alanlarda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları desteklenmelidir. Bu kuruluşlar içinde, "Türk Dünyası eksenli ve gençlik odaklı" çalışmalar yürütenler, özellikle teşvik edilmelidir.

7- Türk Dili Konuşan Ülkeler İşbirliği Konseyi (Türk Keneşi)'nin kurucu belgesinde belirtilen amaçlar ve işbirliği alanları, üye devletlerin resmî dış politikası hâline getirilmelidir. Mevcut üyelerinin yanına Özbekistan ve Türkmenistan, bir an önce katılmalı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ise en azından, Türk Keneşi üyelerinin de üyesi olduğu İslam İşbirliği Teşkilatı'ndaki gibi "gözlemci" statüsü kazanmalıdır.

8- Yeryüzünün muhtelif coğrafyalarında insan hakları ihlâllerine maruz kalan soydaşlarımızla ilgili resmî düzeyde girişimlerde bulunulmalıdır. Özellikle Doğu Türkistan, Ahıska, Kırım, Karabağ, Irak ve Suriye başta olmak üzere Dünya'nın her bölgesinde yaşanan drama kayıtsız kalınmamalıdır. Temel insan hakları ihlâlleri karşısında, uluslararası hukukun imkân tanıdığı bütün siyasî girişimler, eksiksiz olarak yerine getirilmeli; bu hususlar, uluslararası yargı organlarına taşınmalıdır. Bu çerçevede Türkiye Cumhuriyeti Devleti başta olmak üzere bütün Türk Cumhuriyetleri, gereken teknik desteği sağlamalıdır.

9- Türk yurtlarının gündeminde yer alan güncel meselelerle ilgili resmî düzeyde ve sivil toplum kuruluşları nezdinde, etkin bir dayanışma sağlanmalı ve işbirliği gerçekleştirilmelidir. Bu çerçevede Türk Eğitim-Sen'in bizatihi takipçisi ve tarafı olduğu, yargıya intikal etmiş olan "Andımız konusu"nda gereken duyarlılık sergilenmelidir. "Türk adı"nın geçtiği her metin gibi tarihî öneme sahip olan "Andımız"ın yeniden okutulması yönünde Türk kamuoyu, meşru bütün yollarla harekete geçirilmelidir.

2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi katılımcıları, yukarıdaki hususların uluslararası topluma duyurulmasına, oybirliğiyle karar vermişlerdir.

2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Katılımcıları Adına Prof.Dr. ÇİĞDEM ŞAHİN BAŞFIRINCI Tarafından Okunmuştur.

xxx

ATASÖZÜ VE DEYİMLERİN ÇEVİRİSİ ÜZERİNE GÖZLEMLER

OBSERVATİONS ON THE PROVERBS AND IDİOMS

Doç.Dr. Gülhanım ÜNSAL[♣]

Özet: Atasözü ve deyimler, nesiller boyu aktarılarak, önceki kuşakların gelenek-görenekleri, yaşam tarzları, hayat şartları, hayal güçleri, olaylara bakış açıları ve duyarlılıklarını yansıtır. Bir topluma ait atasözü ve deyimler, o toplumun dilsel imgeleri ve düşünüş biçimleri hakkında bilgi verir. Atasözü ve deyimler toplum düzeyinde bir düşünce ürünüdür, kültürel mirastır. Bu bakımdan kültür tarihi açısından önemi yadsınamaz. Atasözü ve deyimler, iki ayrı düzlemin, düz anlam ve yan anlam düzlemlerinin yapısal bileşimine dayanır. Tek başlarına doğru anlamak ve yorumlamak güç olabilir. Bunun için mutlaka bir bağlam içinde, tümce ya da metin içinde kullanmanın yerinde olacağı düşüncesindeyiz. İçerdikleri imgelemin sıra dışı olması nedeniyle erek dile eşdeğer çevirmek bazen imkânsız olabilir. Dilimiz atasözü ve deyim cennetidir. Bu yaratıcılığın bir göstergesidir. Somut ve soyut düşünce gücümüzü, gönül zenginliğimizi, değerlerimize verdiğimiz önemi ve saygıyı gösterir. Ancak kaynak dil ve kültürün düşünce biçimini yansıtan atasözü ve deyimlerin çevirilerinde bir takım güçlüklerle karşılaşılır. Bu bakımdan sadece erek dil bilmek yeterli olmaz, erek kültürü de çok iyi bilmek ve üst-bilişsel bir yeti geliştirmek gerekir. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada, Fransızca-Türkçe dil çifti üzerinden atasözü ve deyim çevirilerinde karşılaşılan güçlükler belirlenmiş, kullanılan çeviri stratejileri saptanmıştır. Bu bağlamda iki dil ve kültür arasında benzerlik ve farklılıklara dikkat çekilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Atasözü ve Deyimler, Çeviri, Çeviri Stratejileri.

Abstract: Proverbs and idioms reflect the generations' traditions-customs, lifestyles, living conditions, imaginations, perspectives and sensitivity of previous generations. The proverbs and idioms give information about the linguistic imagery and form of thinking of a society. Proverbs and idioms are a product of thought, a cultural heritage. From this perspective, the importance in terms of cultural history cannot be denied. They are based on the structural composition of two separate planes, the denotation and connotation. It may be difficult to understand and interpret correctly. For this, we think that it is inevitable to use it in a context. It can be impossible to translate equivalent to the target language because the imagery is unusual. Our language is paradise of adage and idiom. This is a sign of creativity. It shows our concrete and abstract thinking power, heart richness, importance and respect for values. However, some difficulties are encountered in their translation. In this respect, it is not enough to know only the target language, but also to know the

♣ Marmara Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Fransızca Mütercim Tercümanlık ABD, e-mail: gulhanim.unsal@marmara.edu.tr

target culture and to develop a metacognitive ability. From this point, in this study, the difficulties encountered in translation of the proverb and the idiom over the French-Turkish pair have been determined and the translation strategies used have been detected. In this context, similarities and differences between the two languages, cultures have been emphasized.

Key Words: Proverbs and Idioms, Translation, Translation Strategies.

1.GİRİŞ

Dil, sosyal ve kültürel bir olgudur. Her dil kendi sınırları içinde kuralları olan toplumsal bir oluşumdur. Belirli bir topluluğun kültürü aracılığıyla oluşturulur. Dil ile kültür özce birbirine bağlıdır. Çünkü biri diğerini zorunlu varsayar. Bu ilişki özel bir ortak-yaşarlılık meydana getirir. İçerik ve biçimce son derece zengin bir iç içe-örülmedir (Akarsu, 1998: 15).

İnsan bir kültür varlığıdır. Gerçekte insanın anadilini öğrenmesi kültür ediminden başka bir şey değildir. Kültürün sınırı dile bağlıdır, dilce belirlenir. Kültür gözlemlenebilen bir olgu değil, bir soyutlamadır. Toplumsaldır, topluluğun ürünüdür ve eğitimle kazanılır. Kültür, insanın ortaya koyduğu, içinde insanın var olduğu tüm gerçeklik demektir (Uygur, 1996: 17-22). İnsan dil içinde düşünür. Düşünme dile bağlı bir erdemdir; bu arada en özel, en içten, en tez bir dil olarak anadile son derece büyük bir rol düşer (Uygur, 1996: 45). İnsanın anadili alınyazısıdır (Uygur, 1994: 19).

Dillerin çeşitliliği ve birbirinden farklı oluşu ses ve kullanış biçimindeki farlılıktan kaynaklanır (Aksan, 1995: 51). Humboldt (2000)'a göre, 'ayrı ayrı dillerin sözcükleri aynı kavramı gösterseler dahi, hiçbir zaman gerçek eşanlamlı değillerdir.' Her dilde özel bir dünya görüşü vardır. Dillerin çeşitli oluşları yalnızca onlardaki ögelerin, göstergelerin, seslerin çeşitli olmasından değil, dünya görüşlerinin çeşitliliğinden kaynaklanır. Bu durum, dillere ayrı bir karakter verir ve onları çeşitli yapar (Cassirer, 1989: 41).

Her ne kadar insanlığın kültür tarihi düşünce, algı, kavrayış, özümseme, vb. olgularda benzerlikler gösterse de, her dil kendi dünya görüşünü yansıtır. Bu yansımanın en yalın biçimiyle atasözü ve deyim kullanımında ortaya çıktığı kanısındayız.

1.1.Atasözü ve Deyimler

Atasözleri ve deyimler bir dilin söz varlığı içinde yer alır. Atasözleri bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözlerdir (Aksan, 1996: 33). Deyimler ise, dili konuşan toplumun anlatımındaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini gösteren ögelerdir (Aksan, 1996: 31). Atasözü ve deyimler bir dilin anlatım yollarını, o dili konuşan toplumun geçmişini, yaşam biçimini, geleneklerini ve çeşitli özelliklerini belirten önemli ipuçları sağlarlar (Aksan, 1995: 360).

-*Biçimsel özellikleri*: Atasözleri ve deyimler kalıplaşmış sözlerdir. Her atasözü, belli bir kalıp içinde, belli sözcüklerle söylenmiş olan donmuş bir biçimdir (Aksoy, 1984). Deyim ise, bir kavramı belirtmek için bulunmuş bir özel anlatım kalıbıdır. Atasözü kısa ve özlüdür; az sözcükle

çok şey anlatır; genelde bir kaç sözcükten oluşur, uzun olanların sayısı sınırlıdır; çoğunlukla bir tümce biçimindedir; kimi zaman sesletim açısından daha etkilidir. Deyim ise, üretilebilir, biçimi değişebilir, bölgelere göre değişiklik gösterebilir, özel bir amaçla uzatılabilir, sözcük çeşidi gibi türlerine rastlanabilir.

-*Kavramsal özellikleri:* Sosyal, doğa, gözlem, öğüt, töre, gelenek, görenek, inanış, vb. durum ve olaylarda kullanılan atasözlerinin kavram alanı oldukça geniştir. Pazarkaya (2011: 63)'a göre, 'atasözü anlaşmazlıklarda yargı sözüdür, yol göstericidir. Ancak bu yargı niteliği kutsal değil, bu dünyaya ait ve yaşamsaldır. Atasözü çağa ve ortama göre değişim gösterebilir.' Her atasözü genel bir kuralı yansıtır nitelikte iken deyim genel kural niteliği taşımaz. Bu yönüyle atasözünden ayrılır. Atasözü ders, öğüt vermek, ibret almak amaçlı kullanılırken, deyim anlatımı hoş ve çekici kılmak için kullanılır (Aksoy, 1984).

Atasözleri *temsili sözler* olarak tanımlanır (Aksoy, 1984). Atasözü ve deyimlerin içinde benzetme, eğretileme, ad değişimi, tezat, cinas, seci, vb. söz sanatları bulunur. Atasözlerinde ustaca bir biçem ve anlatış söz konusudur. Bunun için her zaman diri kalırlar.

Türkçe olayları, durumları ve duyguları somut nesnelere dayanarak dile getirir; yani somutlaştırma yoluna gider (Aksan, 1995: 360). Türkçede düşünme biçiminin somutluğu, soyut şey durumlarını somut sözcüklere başvurarak açıklama eğilimi, dilin sözcük mantığında kendini gösterir (Uygur, 1996: 46). Örneğin, ölüm haberi → kara haber; düzen, tutum, yöntem, dizge → yol; kadın-erkek birlikteliği → evlenme; yas tutma → karalar giyme; derin düşüncelere dalmak → Karadeniz'de gemileri batmak; güçlü olmak → eli, bileği, arkası kuvvetli olmak; kızmak → ateş püskürmek, pire için yorgan yakmak; imrenmek → kedinin ciğere baktığı gibi bakmak; kalabalık →iğne atsan yere düşmez; çalışkanlık → karınca; kurnazlık → tilki; inatçılık → keçi; uysallık → kuzu; büyüklük → dev; uzunluk → sırık; güzellik → ayın on dördü; mütevazılık → toprak; hayat → su, vb. ifade ve benzetmelerle somutlaştırılır.

Deyimler bazen sözcüğün gerçek anlamıyla; iyi gün dostu (un ami du beau temps)/ dilini tutmak (tenir sa langue)/ özü sözü bir olmak (en avoir l'air et la chanson)/ etten kemikten (en chair et en os)/ güzel/eski günlerin hatırına (pour le bon vieux temps)/ ağızdan ağıza yayılmak (passer de bouche en bouche)/ iki yakayı bir araya getirmek (joindre les deux bouts)/ bitpazarı (marché aux puces)/ karaborsa (marché noir)/ vb.; bazen de gerçek anlamı dışında; devede kulak (une goutte d'eau dans la mer)/ ömür törpüsü (la mer à boire)/ diken üstünde oturmak (être sur la braise)/ bıkmak (en avoir pied)/ suya sabuna dokunmadan her iki tarafı da idare etmek (nager entre deux eaux)/ vb. kullanılır. Deyimler imgeseldir. Deyimi oluşturan sözcükler tek tek değil, bir bütün olarak anlam içerirler. Bir başka deyişle, deyimler sözcük sözcük değil, anlamlarıyla bir bütün olarak bellekte yer alırlar; sözlüksel unsurlar değil, kavramlarla ilişkilidirler. Bu nedenle bağlam içinde kullanıldığında anlamları daha kolay kavranabilir (Yavuz, 2010: 12).

Atasözü ve deyimlerin çevirisi, başka bir ulusun, başka bir kültürün, hatta başka bir kuşağın nasıl düşündüğü, dilin yaratma gücünü nasıl kullandığı, dünyayı nasıl algıladığı, yaşadığı çevreyle nasıl bir ilişki kurduğu hakkında bir farkındalık yaratır kanısındayız. Bu farkındalığın ise başka bir ulusa, başka bir kültüre yakınlaşma ve duygudaşlık kurmayı sağladığı kanısındayız.

1.2. Atasözü ve Deyimlerin Çevirisi

Çeviri, diller ve kültürlerarası bir iletişim aracıdır. Çeviri kaynak dildeki bir iletinin anlamını bozmadan erek dilde eşdeğerliğini yeniden üretmektir (Boztaş - Okyayuz Yener, 1999: 29). Vardar (1998: 60), çeviriyi bir dilde düzenlenmiş bildirileri anlam ve biçim bakımından eşdeğerlik sağlayarak bir başka dile aktarma işlemi, bu işlemin gerçekleşmesiyle ortaya çıkan ürün olarak tanımlar.

Eşdeğerlik kavramını Nida (1964) biçimsel ve devingen eşdeğerlik olmak üzere ikiye ayırır. Biçimsel eşdeğerlikte kaynak dildeki sözcükler doğrudan çevrilir; devingen eşdeğerlikte ise iletişimsel etkiyi yaratmak için erek kültür, erek kitle, erek etki, erek dile odaklanılır. Ancak, çeviri açısından bu odaklanma, kaynak kültürün bütün farklılıklarını ortadan kaldırma, erek alıcısında yanlış bir algı yaratarak, yanıltıcı bir rahatlığa düşürme tehlikesi doğurabilir. Bununla beraber, kaynak metnin özgün dil alıcısı üzerinde yarattığı etkinin aynısını erek metnin alıcısı üzerinde yaratmak amacıyla erek dildeki atasözü ve deyimlerin çevirisinde devingen eşdeğerliğe başvurulduğu söylenebilir.

Özünde ‘insan dünyayı içinde yaşadığı topluma göre görür’ düşüncesinden kaynaklanan ‘dil içi dünya görüşü’, beraberinde tüm dillerin temelinde ortak bir düzenek olup olmadığının araştırılmasına yol açmış ve dilin kültürel bağlamda ele alınmasına neden olmuştur. Dillerin kültürel bağlamda ele alınması ise, çeviride erek odaklı yöntemin benimsenmesine yol açmıştır (Yazıcı, 2005: 71). Bu amaçla erek odaklı çeviri yöntemlerinde en sık uygulanan çeviri yönteminin uyarlama olduğu söylenebilir. Vinay ve Darbelnet (1958) *Stylistique comparée du français et de l’anglais* adlı eserinde doğrudan (ödünçleme, öykünme, sözcüğü sözcüğüne) ve dolaylı (yer değiştirme, başkalaştırma, uyarlama ve eşdeğerlik) olmak üzere yedi strateji belirler. Bunlar içinde altıncı sırada yer alan uyarlama, tiyatro, reklam, vb. metin türlerine göre tamamen bir yöntem, diğer metin türlerine göre kısmen bir yöntem sayılabilir.

Uyarlama, özgün metne gönderim yapan bağlam erek kültürde olmadığı zaman yapılır. Amaç kültürel sözcüklerin uyuşmadığı durumda bir tür durum eşdeğerliği sağlamaktır (Vinay - Darbelnet, 1958: 4). Gudière (2008: 86), uyarlamanın en güncel biçimlerini üç temel işlem altında toplar: Silme, ekleme ve ikame etme. Çevirmen metne göre bu işlemlerden birini kullanır. İkame etme işlemi özgün metnin kültürel ögesinin yerine onun eşdeğeri sayılan bir başka ögeyi yerine koymaya dayanır. İkame biçimleri arasında, özgün metnin sadece fikir ve işlevlerini koruyarak metni yeniden yazmaya dayanan yeniden yaratma söz konusudur. Bu işlemde atasözü, deyim, ağızsıl kullanım, kalıp söz, söz sanatları, vb. bulunur.

Delisle (2003), çevirmenin iki dilin sınırında çalıştığını söyler. Darbelnet (1952: 106) ise, erek dil bakımından çevirmenin görevinin basit dilbilgisi hatalarını düzeltmek olmadığını söyler. Bir çeviriden istenen şey, doğru ve deyimsel olmasıdır; bir başka deyişle, mümkün olduğu ölçüde sadece anlamın değil, ama çevrilen dili ihmal etmeyen bir sadakatle, metnin ince ayrıntılarının da verilmesidir. Çevirmen için, çalıştığı iki dilin gereklilikleri, eğilimleri, olanak ve olanaksızlıklarını bilmesi sadece kuramsal ilgi değil, yararlı bir uygulama da sunar. Aslında çevirmenden ilk önce

doğru çevirmesi beklenir, ama onun da ötesinde deyimsel olarak çevirmesi beklenir (Darbelnet 1978: 136). O halde, erek dilin bütünlüğüne uymak esastır.

İnsanın deneyim, bilgelik ve benzetme gücünden kaynaklanan atasözleri dünyanın her dilinde vardır ve o toplumun kültür tarihiyle ilgili önemli ipuçları verir (Aksan, 1995: 362). Bu bakımdan, Aksoy (2010: 310)'a göre, atasözleri başka dile çevrilebilir. Çünkü birçok ulusta aynı anlamı taşıyan atasözleri vardır. Bu çeviride anlam değil, sadece biçim özellikleri kaybolur. Deyimlerde her ne kadar gösteren ile gösterilen arasındaki ilişki nedensiz gibi görünse de, benzetmelerdeki imgelerin arkasında çoğu kez bir toplumun yaşam ve düşünce biçimiyle, kültürüyle ilgili ipuçları gizlidir. Ancak, tüm kültürel farklılıklarına karşın, deyimlerde ortak özelliklere, ortak benzetmelere rastlamak da olasıdır (Topçu, 1999: 174). Bu bakımdan Aksoy (2010: 320)'a göre, gerçek anlamlarıyla kullanılan deyimler de başka dile çevrilebilirler. Bu durumun *dillerarası ortaklık* görüşüyle örtüştüğü söylenebilir. Dillerarası ortaklık görüşüne göre, toplumların yapıtaşı olan 'insan' bir tek yaratık türü olduğundan, beyin yapısı ve düşünce biçimleri açısından insanlar ve toplumlar arasında temelde bir ayrılık olmaması gerekir. Yüzey yapıda diller ayrı görünse de, temelde aynı yalın ortak kavramlara indirgenebilirler. Sonuçta, ortak bir insan unsurunun ürünüdür. Bu görüş çeviriyi olanaklı, hatta doğal kılar (Başkan, 1978: 29). Ancak, gerçek anlamları dışında özel bir anlama gelen deyimler aynı sözcük ve dilbilgisi biçimleriyle başka bir dile çevrilmezler (Aksoy, 2010: 320). Bu durumun ise *dillerarası ayrılık* görüşüyle örtüştüğü söylenebilir. Dillerarası ayrılık görüşüne göre, toplumların yaşama düzenleri ve dünyayı algılayış biçimleri ayrı olduğundan bunları yansıtan sözcüklerin oluşturduğu anlamlar düzeni de ayrıdır. Bu anlayışa göre çeviri olanaksızdır (Başkan, 1978: 29). Koller'e göre, çeviride eşdeğerlik kapsamındaki çevrilemezlik sorunu içinde yer alan kültürel farklılıklar değişik biçimlerde ortaya çıkar. İki ayrı toplumda yer alan kültürel özelliklerin tamamen çakışması, kısmen çakışması ya da hiç çakışmaması söz konusudur (Ateşman: 2001). Bozkurt (1982: 15) ise, davranış biçimleri, kuralları, gelenekleri, görenekleri, alışkanlıkları, vb. birbirinden farklı olan toplumlara ait kültürel öğelerin çevirisinde birebir karşılık ve eş anlamlarını aramaktan çok benzerlik, çağrışım ve andırmaları yakalamak gerektiğini ifade eder. O halde, atasözü ve deyimlerin çevirisine bir ayrıma gidilebilir. Deyim çevirisi erek dilde karşılık arama ve yorumlama becerisi gerektirirken, atasözü çevirisi iki dil arasında ortak kültürü, yaşam şeklini iyi bilmeyi gerektirir (Yalçın – Büyüksaraç, 2017: 819).

1.3. Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacını, Fransızca-Türkçe dil çifti üzerinden atasözü ve deyimlerin çevirilerinde karşılaşılan güçlükleri belirlemek, kullanılan çeviri yöntem ve stratejilerini saptamak, bu bağlamda iki dil ve kültür arasında benzerlik ve farklılıkları bulmak oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Çalışmanın amacı Fransızca-Türkçe dil çifti üzerinden atasözü ve deyimlerin çevirilerinde karşılaşılan güçlükleri belirlemek, kullanılan çeviri yöntem ve stratejilerini saptamak, bu bağlamda iki dil ve kültür arasında benzerlik ve farklılıkları bulmak olduğundan, çalışmanın yöntemi tarama modelinde betimsel bir nitelik taşımaktadır. Atasözü ve deyimlerin çevirisi kaynak ve erek dilde yakın ya da eş olması bakımından; uzak ya da eş olmaması bakımından; erek dile kısmen çevrilmesi

bakımından gruplandırılmaya çalışılmış ve çevirilerinde geliştirilen yöntem ve stratejiler saptanmaya gayret edilmiştir. Ayrıca, çalışmada veri toplama aracı olarak Galisson (1984), Timur Ağıldere (2011), Yurtbaşı (2007), Saraç (1985) ve Yurdakul (2011)'un sözlüklerinden faydalanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1.Kaynak ve Erek Dilde Yakın ya da Eş Olan Atasözü ve Deyimler

Atasözlerinde (ve deyimlerde) insanoğlunun belli durumlarda belli yargılara varması, kimi gerçekleri belirleyerek bunları bir özdeyiş biçiminde kesinleştirmek istemesi ve birbirine yakın ya da eş benzetmelere gitmesi sonucunda, dilden dile benzerlik ve eşlikler doğmuştur (Aksan, 1995: 363). Ancak birçok dilde birbirine eş ya da yakın biçimde yaşayan atasözlerinin ilk kez hangi dilden alındığının kestirilmesi güçtür. Dilden dile benzerlik gösteren atasözleri ve deyimlere şu örnekler verilebilir:

Kaynak Dil	**Erek Dil**
Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fit.	Kendine yapılmasını istemediğini başkasına da yapma.
L'amour fait parler et la peine pleurer.	Aşk söyletir dert ağlatır.
Chien qui aboie ne mord pas.	Havlayan köpek ısırmaz.
Le plus bel âge de l'amitié est la vieillesse.	Bir dost kırk yılda kazanılır.
Ajourd'hui à moi, demain à toi.	Bugün bana ise yarın sana.
Écoute beaucoup, parle peu.	Az söyle öz söyle, iki dinle bir söyle.
La langue est la meilleure et la pire des choses.	Dil var bal getirir, dil var bela getirir.
Tel père, tel fils; telle mère telle fille.	Oğlan babaya, kız anaya çeker.
Dans le malheur, on se sert de la monnaie blanche.	Ak akçe kara gün içindir.
Agir dans la colère, c'est s'embarquer durant la tempête.	Öfke ile kalkan zararla oturur,
Au surnom connaît-on l'homme.	Yiğit lakabıyla anılır.
Demain, il fera jour.	Gün ola harman ola.
Dis-mois qui tu hantes, je te dirai qui tu es.	Bana arkadaşını söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim.
Abondance de biens ne nuit pas.	Fazla mal göz çıkarmaz.
À cheval donné on ne regarde pas à la dent .	Bahşiş atın dişine bakılmaz.
Un clou chasse l'autre.	Çivi çiviyi söker.
Les chiens aboient, la caravane passe.	İt ürür, kervan yürür.
Le temps, c'est de l'argent.	Vakit nakittir.
L'habit ne fait pas le moine.	Kürk ile börk ile adam olunmaz.
Qui cherche un ami sans défaut reste sans ami.	Hatasız dost arayan dostsuz kalır.

Le sage ne dit pas ce qu'il sait, le sot ne sait pas ce qu'il dit.	Akılı adam bildiğini söylemez, aptal adam ne söylediğini bilmez.
La raison ne vient pas avec l'âge, elle est dans la tête.	Akıl yaşta değil baştadır.
Il n'y a pas de fumée sans feu.	Ateş olmayan yerden duman çıkmaz.
Il n'y a pas de rose sans épines.	Gülü seven dikenine katlanır.
Qui cache son chagrin n'en trouvera pas le remède.	Derdini söylemeyen derman bulamaz.
On fait du neuf avec du vieux.	Eskisi olmayanın yenisi olmaz.
Qui sème le vent récolte la tempête.	Rüzgâr eken fırtına biçer.
Rira bien qui rira le dernier, etc.	Son gülen iyi güler, vb.

Tablo 1: Dilden dile benzerlik gösteren atasözleri

Kaynak Dil	**Erek Dil**
Amour de tête	Mantık evliliği
Tête à tete / Nez à nez	Baş başa / Yüz yüze
Avoir la tête froide	Serinkanlı olmak
Avoir la tête lourde	Kafası kazan gibi olmak
Avoir tête en l'air	Aklı bir karış havada olmak
Avoir les yeux de chat:	Geceleyin çok iyi görmek
Loin des yeux, loin du coeur:	Gözden ırak, gönülden ırak olmak
Œil pour œil, dent pour dent	Göze göz, dişe diş
Avoir l'eau à la bouche	Ağzının suyu akmak
Prêter l'oreille	Kulak vermek
Rougir jusqu'aux oreilles	Kulaklarına kadar kızarmak, vb.
Avoir le nez creux	İleriyi görmek
Y tenir comme à la prunelle de ses yeux	Çok önemli olmak
Tâter le pouls	Nabız yoklamak
Tirer les vers du nez à qqn	Birinin ağzından ustalıkla laf almak
Du coin de l'oeil	Göz ucuyla
Jeter un coup d'oeil sur	Göz atmak, şöyle bir bakmak
Des gouts et des couleurs, on ne discute pas	Zevkler ve renkler tartışılmaz
Trembler de la tête aux pieds	Baştan aşağı (tepeden tırnağa) titremek
Suer sang et eau	Kan ter içinde kalmak
Fourrer son nez dans qqch	Bir şeye burnunu sokmak
Repartir à zéro	Baştan başlamak
Jouer avec le feu	Ateşle oynamak
Faire une tempête dans un verre d'eau	Bir bardak suda fırtına koparmak
Se lever du pied gauche	Sol tarafından kalkmak
Jeter de l'huile sur le feu	Yangına körükle gitmek
Voir tout en rose	Dünyayı tozpembe görmek

Tourner de l'oeil, etc.	Bayılmak, vb.

Tablo 2: Dilden dile benzerlik gösteren deyimler

3.2. Kaynak ve Erek Dilde Uzak ya da Eş Olmayan Atasözü ve Deyimler

Atasözleri ve deyimleri doğru anlamaya engel olan unsurlardan biri de kültürel boyuttur (Serre, 2011: 142). İki dil ve kültür arasındaki uzaklık, her iki toplumun düşünce, anlama, dünyaya bakış açısı, vb. farklılıklar gösterir. Dilden dile benzerlik göstermeyen atasözleri ve deyimlere şu örnekler verilebilir:

Kaynak Dil	**Erek Dil**
Il faut que mars sèche les balcons et qu'avril les mouille.	Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır.
Jeune saint, vieux démon.	Kendinden büyüğe danışmadan iş görme
Qui veut la fin veut les moyens.	Hamama giren terler.
Éveillant le chien qui dort, s'il te mord, il n'a pas tort.	Uyuyan yılanın kuyruğuna basılmaz.
Chat échaudé craint l'eau froide	Sütten ağzı yayan, yoğurdu üfleyerek yer
Comme on fait sont lit, on se couche.	Ne ekersen onu biçersin.
On ne donne rien pour rien.	Muhabbet iki baştan, değirmen iki taştan olur.
A petit présent, petit merci.	Güne göre kürk giymek gerek.
Brebis qui bèle, perd la goulée.	Vakitsiz öten horozun başını keserler.
La mort est un sommeil sans rêves.	Uyku ölümün kardeşidir.
Désir ne peut mourir.	Horoz ölür gözü çöplükte kalır.
Il ne faut pas se déshabiller avant se coucher.	Dereyi görmeden paçayı sıvama.
Il faut mieux voir avant qu'après.	Bir mıh bir nal, bir nal bir at, bir at bir er, bir er bir memleket kurtarır.
Tout vient à point à qui sait attendre.	Sabreden derviş muradına ermiş.
A vaincre sans péril on triomphe sans gloire.	Cefasız sefa olmaz.
Faute avouée est à demi pardon-née, ect.	Eğilen baş kesilmez, vb.

Tablo 3: Dilden dile benzerlik göstermeyen atasözleri

Kaynak Dil	**Erek Dil**
Découvrir le pot aux roses	İşin iç yüzünü öğrenmek
Savoir sur le bout des doigts	Avucunun içi gibi bilmek
Vivre comme un pacha	Paşa gibi yaşamak, hali vakti yerinde olmak
Prendre la lune avec les dents	Ağzıyla kuş tutmak
Pleurer à chaudes larmes	İki gözü iki çeşme ağlamak
Battre le chien devant le lion	Kızım sana soyluyorum gelinim sen anla
Avoir une langue de serpent (vipère)	İftiracı olmak
À belles dents	Açgözlülükle
L'échapper belle	Ucuz kurtulmak

Ventre affamé n'a point d'oreilles	Aç ayı oynamaz
Chauffer aux oreilles de qqn	Birini azarlamak
Faire la manche	Mendil açmak
Monter sur ses grands chevaux	Sinirlenmek/ Küplere binmek
Rire jaune	Acı acı (zoraki) gülmek
La tête de Turc	Günah keçisi
La vallée de larmes/de misère	Yeryüzü, dünya
L'empire/le royaume du Pluton	Cehennem
Le talon rouge	Saray adamı/ soylu kişi
L'époux de l'Eglise	İsa
Métro-boulot-dodo	Metro-iş-uyku
L'œil de Moscou, etc.	Gizli gözetleme, vb.

Tablo 4: Dilden dile benzerlik göstermeyen deyimler

3.3 Kaynak Dilden Erek Dile Kısmen Çevrilmiş Deyimler

Bir kısım deyimler de günün modasına uyarak yabancı dilin etkisiyle kaynak dilden erek dile yarı, kısmen çevrilmiştir. Genelde deyimin iki sözcüğünden birisi çevrilmeden bırakılmıştır.

Kaynak Dil	**Erek Dil**
Battre un record	*Rekor* kırmak
Marquer à la culotte	Yakın *markaja* almak
Suivre un régime	*Rejim* yapmak
Faire la cour	*Kur* yapmak
Avoir des tabous	*Tabuları* olmak
Briser les tabous	*Tabuları* yıkmak
Faire du zapping	*Zaping* yapmak
À la turque	*Alaturka* /Türk usulü
À la française	*Alafranga*/ Fransız usulü
Parler net	*Net* konuşmak
Flirter, etc	*Flört* etmek, vb.

Tablo 5:Yarı çevrilmiş deyimler

Görüldüğü gibi, Tablo 1'de kaynak ve erek dil arasında benzerlik gösteren atasözlerinin çevirisinde sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisi uygulandığı dikkat çekerken; Tablo 2'de gerçek anlamda kullanılan deyimlerin çevirisinde öykünme (calque) stratejisinin uygulandığı gözlemlenmiştir. Tablo 3 ve Tablo 4'te atasözü ve değişmeceli anlamda kullanılan deyimlerin çevirisinde uyarlama yönteminin ikame etme işleminin uygulandığı gözlemlenmiştir. Tablo 5'te bazı deyimlerin dilimize ödünçleme stratejisiyle çevrildiği gözlemlenmiştir. Bu tür deyimlerin erek dile yarısı çeviri, yarısı ödünçleme yoluyla girdiği saptanmıştır.

4.SONUÇ

Bu çalışmada atasözü ve deyimlerin özellikleri biçimsel ve kavramsal açısından incelenmiştir. İki ayrı topluma ait kültürel özelliklerin kısmen çakışması ya da hiç çakışmaması söz konusu olduğundan çevirilerinde bir takım güçlüklere rastlanmıştır. Bu güçlükler kaynak dildeki atasözü ve deyimlerin erek dildekine yakın ya da eş olması, uzak ya da eş olamaması bağlamında irdelenmiş ve çevirilerinde geliştirilen yöntem ve stratejiler araştırılmıştır. Erek odaklı çeviri bağlamında, erek dilde de aynı etkiyi yaratmak amacıyla, atasözü ve deyimlerin düz anlam ya da yan anlam içermelerine göre, çevirilerinde farklı yöntem ve stratejilerin uygulandığı saptanmıştır. Buna göre, düz anlam içerenlerin sözcüğü sözcüğüne çeviri, ödünçleme ve öykünme stratejileri ile yan anlam içerenlerin ise, uyarlama yönteminin ikame etme işlemiyle çevrildiği gözlemlenmiştir.

Delisle (2001)'e göre, anadilin ve yabancı dilin etkin kullanımı için dilbilgisi ya da sözcükleri iyi bilmek yeterli değildir; önemli olan o dildeki deyim ve özel oluşumları da bilmektir. Aksan, (2000)'a göre, bir dilin söz varlığının önemli bir bölümünü oluşturdukları ve çeşitli özelliklerini yansıttıkları için deyimler öğrenilmedikçe, dil öğrenimi çabası eksik kalır.

Bu eksik kalma, sadece dil öğrenimi ve öğretiminde değil, çeviri eğitiminde de kendini hissettirecektir. Bu nedenle, her iki dil ve kültüre tamamen egemen olabilmek için atasözü ve deyimlerin öğrenimi/öğretimi ve çevirisinde en doğru yerde ve en doğru şekilde kullanımının teşvik edilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

Akarsu, Bedia (1998). Wilhelm von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı, İstanbul: İnkılâp Yayınları.

Aksan, Doğan (1996). Türkçenin Sözvarlığı, Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, Doğan (1995). Her Yönüyle Dil- Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: Levent Ofset ve Mat. Yayınları.

Aksoy, Ömer Asım (2010). Türk Dili Ders Notları, 3. Baskı, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Aksoy, Ömer Asım (1984). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü, Cilt 3, Ankara: TDK Yayınları.

Ateşman, Ender (2001). Kültürel Farklardan Kaynaklanan Çeviri Sorunları ve Çözüm Önerileri, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt:18, Sayı: 2, s.29-35.

Başkan, Özcan (1978). Dilde Çeviri İşlemi, Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Çeviri Sorunları Özel Sayısı, Sayı: 322, s.26-36.

Bozkurt, Bülent R. ve diğ. (1982). Çeviri, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Boztaş, İsmail - Okyayuz Yener, Şirin (1999). Açıklamalı Çeviri Terimleri Sözlüğü, Ankara: Siyasal Kitapevi.

Cassirer, Ernst (1989). Essais Sur le Langage, Paris: Minuit Yayınları.

Darbelnet, Jean (1978). Systèmes Oppositionnels en Français et en Anglais (Contrastive Systems in French and English), Babel: International Journal of Translation, Volume 24, 3 p.136-38.

Darbelnet, Jean (1952). La Traduction en Citations: Florilège, in Jean Delisle, Deuxième Édition, Canada: Les Presses de l'Université d' Ottawa.

Delisle, Jean (2013). La Traduction Raisonnée: Manuel d'Initiation à la Traduction Professionnelle del'Anglais vers le Français, 3e Édition, Collection Pédagogie de la Traduction, Québec: Les Presses de l'Université d' Ottawa.

Delisle, Jean (2001). Çeviri Yöntemleri İçin Söylem Çözümlemesi, (Çevirmen J. Ümran Derkunt), İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Galisson, Robert (1984). Dictionnaire des Expressions Imagées, Paris: CLE International.

Gudière, Mathieu (2008). Introduction à la Traductologie, Bruxelles: De Boeck.

Humboldt, von Wilhelm (2000). Sur le Caractère National des Langues, Paris: Seuil Yayınları.

Nida, Eugene (1964). Principles of Correspondence, Ed. Lawrence Venuti, The Translation Studies Reader, London: Routledge, p.141-156.

Pazarkaya, Yüksel (2011). İnsan Dilden Yeter Dilden Biter, Atasözlerinde Dil Felsefesi, İstanbul: Kanes Yayınları.

Saraç, Tahsin (1985). Büyük Fransızca Türkçe Sözlük/Grand Dictionnaire Français-Turc, İstanbul: Adam Yayınları.

Serres, de Linda (2011). Tendances en Enseignement des Expressions Idiomatiques en Langue Seconde: de la Théorie à la Pédagogie, Revue Canadienne de Linguistique Appliquée, Numéro hors-série: 14 (2), p. 129-155.

Timur Ağıldere, Suna (2011). Fransızca-Türkçe Deyimler Sözlüğü, Ankara: A Pegem Akademi.

Topçu, Nazmiye (1999). Fransızca ve Türkçede Rakamlı Deyimlerin Karşılaştırmalı İncelemesi ve Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15, s. 173 – 180.
Erişim adresi: http://www. egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/1999. [10.11. 2018].

Uygur, Nermi (1994). Dilin Gücü, İstanbul: Kabalcı Yayınları.

Uygur, Nermi (1996). Kültür Kuramı, İstanbul: YKY Yayınları.

Vardar, Berke (1998). Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vinay, Jean Paul - Darbelnet, Jean (1958). Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais, Paris: Didier.

Yalçın, Perihan - Büyüksaraç, Zeynep (2017). Atasözü ve Deyim Çevirilerinin Mona Baker Çeviri Stratejilerine Göre İncelenmesi, International Journal of Languages' Education and Teaching, Volume 5, Issue 4, p. 817-829.

Yavuz, Nilgün (2010). Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi İçin Bir Araç Geliştirme Denemesi, Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi, Sayı: 147, s.7-21.

Yazıcı, Mine (2005). Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yurdakul, Doğan (2011). Fransızca Türkçe Büyük Sözlük, Ankara: Kurmay Yayınları.

Yurtbaşı, Metin (2007). Proverbes Turcs et Français, Fransız ve Türk Atasözleri, İstanbul: Barış Matbaası.

ALMANCA ALTYAZI ÇEVİRİSİ[1]

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK♣ Ferdiye ÇOBANOĞULLARI♣♣

Giriş

Günümüzde filmler, sıklıkla kullanılan önemli etkileşim araçları arasında yer almaktadır. Globalleşmenin etkisiyle filmler üretildikleri ülkelerin dışında, daha birçok ülkede gösterime girmektedir. Bu sebeple de büyük ölçüde film çevirisine ihtiyaç duyulmaktadır (Mencütekin, 2009, s.197). Çeviribilimin alt dallarından biri olan film çevirisinin temelleri 1960lı yıllara dayanmakla birlikte, film çevirisi 1990lı yıllarda hız kazanmıştır (Şahin, 2015a, s.971). Film çevirisi yazılı metnin yanı sıra, ses ve görüntü gibi teknik unsurları da bünyesinde barındırmasıyla diğer çeviri türlerinden ayrılmaktadır (Tahir Gürçağlar, 2014, s.58).

Film çevirisinde kullanılan başlıca çeviri yöntemlerinden biri ise "altyazı" yöntemidir. Altyazı kendine has bir takım kuralları, prensipleri ve özellikleri olan bir süreç olmakla birlikte, görsel-işitsel çevirinin en eski yöntemidir (Aktaş & Oğuz, 2014, s.4) ve özellikle İskandinav ülkelerinde dublaj yönteminden daha çok tercih edilmektedir (Gottlieb, 2001b, s. 244). Altyazı çevirisinin yanlış yapıldığı durumlarda izleyicilere yanlış bilgilerin aktarılması yanı sıra, yapılan bu yanlış çeviriler birçok yanlış anlaşılmaya ve kafa karışıklığına sebebiyet verebilir. Böylelikle izleyicinin filmden kopması, izlenilenden keyif alınamaması gibi durumlar ortaya çıkabilir. Bu noktada da çevirmenin çeviri yeteneği ve bilgisi sorgulanmalıdır.

Altyazının Türkiye'deki durumuna bakılacak olursa, Türkiye'nin uluslararası film endüstrisinde önemli bir pazara sahip olmasına rağmen, film altyazısı ve çeviri tekniği açısından standartların gerisinde kaldığı söylenebilir. Özellikle Türkiye'de altyazı yerine dublaj yönteminin tercih edilmesi ve profesyonel olmayan kimselerin altyazı çevirisi ile ilgilenmesi altyazı çeviri kalitesini olumsuz yönde etkilenmektedir (Mencütekin, 2009, s.198). Türkçe filmlerdeki Almanca altyazı çevirisi değerlendirilecek olursa, Türk filmlerinin de Almanya'da gösterime girmesine rağmen, Almanca altyazı kalitesinin İngilizce altyazı seçeneği kadar kaliteli olup olmadığı tartışılır durumdadır. İngilizcenin daha ön planda oluşu, İngilizce altyazı çevirisine verilen önemi arttığını

[1] Bu makalede Ferdiye Çobanoğulları tarafından yazılan "Übersetzungsprobleme der deutschen Untertitel in türkischen Filmen: Eine Analyse zum Film "Babam ve Oğlum" başlıklı yüksek lisans tezinden faydalanılmıştır.

♣ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, muhammetkocak@gazi.edu.tr

♣♣ Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Almanca Öğretmenliği Bilim Dalı, ferdiye92@gmail.com

söylemek yanlış olmayacaktır. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada ise altyazı çevirisinin özellikleri, prensipleri, türleri, aşamaları ve Almanca altyazı çevirisinde yaşanan problemlere örnekler ile değinilerek Almanca altyazı çevirisi alanına katkıda bulunulmaya çalışılacaktır.

1. Görsel-İşitsel Çeviri

Yazılı çeviri kapsamında yer alan görsel işitsel çeviri, bünyesinde başta film çevirisi olmak üzere birçok çeviri türü barındırmaktadır. Film çevirisi dışında dizi, animasyon filmi, reklam, belgesel, haber, video çevirisi gibi birçok çeviri türü görsel-işitsel çeviri kapsamına girmektedir.

Görsel-işitsel çevirinin ilk örnekleri, sessiz filmlerin çekildiği zamanlara kadar dayanmaktadır. Sesli filmlerin çekilmeye başlanmasıyla görsel işitsel metinler yabancı seyirciler için çevrilmeye başlanmıştır (Günay Köprülü, 2016, s.160). Özellikle teknoloji alanında yaşanan gelişmeler görsel işitsel çeviri alanında yapılan çalışmaların kapsamını genişletmiş ve olumlu yönde gelişmeler yaşanmıştır. Blu-Ray ve DVD teknolojileri görsel işitsel çevirinin daha fazla ön plana çıkmasına katkı sağlamıştır. Bugün DVD'ler izleyicilere 8 farklı dublaj ve 32 farklı altyazı seçeneği sunabilmektedir (Şahin, 2015b, s.303).

İyi kalitede bir film çevirisi için çevirmenin sadece hedef ve kaynak dili bilmesi yeterli değildir. Kaynak ve hedef dil hâkimiyetinin yanında, teknik bilgi ve alan bilgisi de gereklidir. Ayrıca film hakkında da yeterli bilgiye sahip olunmalıdır (Günay Köprülü, 2016, s.161). Tüm bunların dışında çevirmen, izleyici kitlesinin yaş grubu, filmin türü ve amacını da göz önünde bulundurarak çeviri esnasında kullanacağı yöntem ve stratejileri belirlemelidir.

2. Altyazı Çevirisi

Altyazı, yazılı bir metnin ekranın alt kısmında gösterilmesi ile gerçekleşen bir çeviri uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Diaz Cintas & Ramael, 2014, s.8). Altyazı, sadece filmde geçen diyalogların çevirisinden öte, karmaşık yapıya sahip bir kavramdır. Gottlieb (2001a, s.16) altyazı yöntemini yazılı, eklemeli, eş zamanlı, doğrudan ve çoğul ortamlı bir çeviri eylemi olarak yorumlamaktadır. Ayrıca altyazının birçok farklı boyutundan bahsetmektedir. Bu boyutlar arasında altyazının dilsel, zamansal, semiyotik, pragmatik ve teknik boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan aşağıda sırasıyla şöyle bahsedilebilir:

- Dilsel Boyut

Dilsel açıdan değerlendirilirse altyazı çevirisi dil içi çeviri (intralingual), diller arası çeviri (interlingual) ve çok dilli çeviri (bilingual) olmak üzere 3 farklı şekilde sınıflandırılabilir.

Dil içi çeviri ile kastedilen, yapılan çevirinin iki dil arasında değil de, tek dilde yapılmasıdır. Bu tür çeviriler daha çok işitme güçlüğü çeken veya işitme engelli izleyiciler için yapılmaktadır. Yerli programlarda kullanılan dil için yine aynı dilde altyazı oluşturularak, bahsi geçen izleyicilerin izlediklerini anlamaları sağlanmaktadır. İşitme engelliler dışında bu tür çeviriler yabancı dil öğrenmek isteyenler, karaoke ya da bir dilin farklı ağız ve şiveleri için de yapılmaktadır. Senkron

Dijital Hiyerarşi (SDH) ve Teleteks teknolojileri ile işitme engelliler özel bir dil içi altyazı seçeneği ile televizyon programlarını izleyebilmektedir. Filmde konuşan her karakteri farklı bir renk temsil etmekte ve konuşan karaktere göre ekranın rengi de değişmektedir. Dil içi altyazı çevirisi sadece diyalog çevirisi içermemektedir. Ayrıca altyazı, sözsüz iletişim unsurlarını da (alkış, zil sesi, telefon sesi vb.) içermektedir. Diller arası çeviri ise, dil içi çevirinin aksine gerçek anlamda bir çeviriyi içeren iki farklı dil arasında yapılan çeviri türüdür. Filmde geçen diyaloglar, altyazı yöntemiyle farklı bir dilde izleyiciye aktarılmaktadır. Çok dilli altyazı çevirisi ise birden fazla dil konuşulan ülkelerde kullanılmaktadır. Örnek vermek gerekirse Belçika'da birçok etnik grup yaşamakta ve sinemalarda kullanılan altyazılarda Flamanca ve Fransızca dilleri kullanılabilmektedir. Ayrıca uluslararası film festivallerinde de çok dilli altyazılarla karşılaşılmaktadır (Gottlieb, 2001b, s. 247; Diaz Cintas & Remael, 2014, s. 14,18).

- Zamansal Boyut

Zamansal açıdan altyazı çevirisi "hazır ve canlı" olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Hazır altyazı (vorbereitete Untertitel/offline subtitling) program veya filmler çekildikten sonra, çevirmen tarafından yeterli bir zaman dilimi içerisinde hazırlanan altyazı çevirisidir. Önceden hazırlanan bu tip altyazılarda bir takım ekleme veya eksiltmeler görülebilir. Canlı altyazı (Live-Untertitel/online subtitling), hazır altyazının aksine program çekilmeye devam ederken hazırlanmakta ve çevirmenin çeviri için fazladan vakti bulunmamaktadır. Canlı altyazılara özellikle spor programlarında, canlı bir şekilde gerçekleştirilen röportajlarda, haberlerde vb. rastlanmaktadır. Konuşma hızı ve farklı sesleri tanımada güçlük yaşama, bu altyazının çevirmeni zorlayan bazı unsurları arasında yer almaktadır (Diaz Cintas & Remael, 2014, s.19-20).

- Semiyotik Boyut

Her çeviri metni, türüne göre farklı iletişim kanalları kullanmaktadır. Resimsiz kitap gibi tekli semiyotik (monosemiotisch) metinler çeviride iletişim için tek kanal kullanırken, çoklu semiyotik (polysemiotisch) metinler görsel ya da işitsel kanallar da kullanmaktadır. Eğer bir çeviri, iletişim için aynı kanalı aslı gibi kullanıyorsa burada eş semiyotik (isosemiotisch) çeviri söz konusudur. Bu çeviri türüne örnek olarak dublaj yöntemi verilebilir. Ancak altyazı çevirisi, eklemeli yapısından dolayı farklı kanallı semiyotik (diasemiotisch) çeviri grubuna girmektedir. Farklı kanalla anlatılmak istenen dilsel kanala yazı kanalının eklenmesi durumudur. Alt yazı, çoklu ve farklı kanallara (poly-diasemiotisch) sahip bünyesinde konuşma, görüntü, müzik, film efekti ve yazı bulundurmaktadır (Gottlieb, 2001b, s. 245-246). Altyazının bu çoklu yapısı onun sanılandan daha karmaşık bir çeviri yöntemi olduğunu göstermektedir.

- Pragmatik Boyut

Altyazının pragmatik boyutunda, çevirinin izleyici üzerinde bırakacağı etki ön plana çıkmaktadır. Bu yüzden altyazı çevirisinde diyaloglarda geçen kelimelerin çevrilmesinden çok, içeriğin etkisinin ve hedeflenen anlamın aktarılması daha önemlidir. Altyazının bu boyutu çevirmene sözcük seçimi açısından özgürlük tanımaktadır (Gottlieb, 2001b, s. 247). Ancak çevirmen istenilen etki ve duyguyu vermek için çeviride ekleme ve değişikler yaparken, aşırıya kaçılmaması gerektiğini de unutmamalıdır.

- Teknik Boyut

Teknik açıdan altyazı, açık altyazı (offene Untertitel/ open subtitles) ve kapalı altyazı (geschlossene Untertitel/ closed subtitles) olarak iki şekilde sınıflandırılabilir. Filmlerdeki veya televizyon programlarındaki altyazılar, filmin veya programın bir parçası olarak veya ayrı bir şekilde filme ve programa aktarılmışsa, burada kullanılan altyazı teknik açıdan "açık" altyazıdır. Açık altyazılı film ve programlarda, altyazı seçeneği seyircinin kontrolünde değildir. Altyazı seyirci tarafından aktif edilmez veya kapatılamaz. Sinema filmleri açık altyazılara örnektir. Kapalı altyazılarda ise altyazı seçeneğini açma ve kapatma seyircinin kontrolündedir. DVD altyazıları, işitme engelliler için hazırlanan ve dekoderler tarafından sağlanan altyazılar vb. kapalı altyazılara örnektir (Gottlieb, 2001b, s. 247).

3. Filmin Altyazılanma Süreci

Altyazılama sürecinde öncelikle çevirmene filmin bir kopyası ve diyalog listesi gönderilir. Ancak çoğunlukla, çeviri kalitesini olumsuz etkileyecek olsa bile filmin yasal olmayan yollarla kopyalanması endişesi yüzünden çevirmene sadece diyalog listesi kopyası veya sadece film kopyası gönderilmektedir. Altyazı çevirisinde çevirmen sadece filmde geçen diyalogların değil, tüm görsel işitsel unsurların (müzikler, gazete başlıkları, arka plan sesleri vb.) çevirisini de yapmak zorundadır. Altyazı çevirisinden önce çevirmenin tüm filmi izlemesi önerilmektedir. Çeviri işlemi tamamlandıktan sonra çevirmen, altyazı çevirisini filme ekleyecek kişiye veya firmaya gönderir. Filme altyazı eklenirken altyazı ve sesler arasındaki senkronizasyonu sağlayacak "Zaman Kodu" (Time Code) teknolojisini içeren bir altyazı programı kullanılır. Bu teknoloji ile birlikte altyazının kalitesi ve profesyonelliği artmaktadır. 1970 yılında geliştirilen zaman kodu teknolojisi, 1980 yılının ortasında altyazılama sürecinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. "Longitudinal Time Code" (LTC) ve Vertical Interval Time Code (VITC) zaman kodu teknolojisinin en sık kullanılan formatlarıdır (Diaz Cintas & Remael, 2014, s.93-95). Altyazının kontrol edilmesi ise altyazılama sürecinin son basamağıdır. Altyazıların kontrolü iki şekilde yapılabilir. İdeal kontrol yöntemlerinden biri, tamamlanmış altyazının filmi izlemeden, hedef dili anadili olarak konuşan biri tarafından kontrol etmesidir. Ancak bu kontrol yöntemi küçük altyazı firmaları için her zaman mümkün olmayabilir. Diğer bir kontrol yöntemi ise altyazının film şirketine gönderilmeden önce film ile birlikte izlenmesi ve hataların düzeltilmesidir (Sanchez, 2004, s.10). Altyazı hataları, altyazılama işlemini gerçekleştiren kimse tarafından düzeltilmelidir. Bazen düzeltme sürecinde çevirmenin desteğine de ihtiyaç duyulabilir.

4. Başlıca Altyazı Çeşitleri

Altyazılama işlemi genel olarak aynı yöntemlerle gerçekleştirilse de, altyazı hazırlandığı iletişim aracına göre farklılık göstermektedir. Diller arası altyazı çevirisinin başlıca kullanıldığı sinema, televizyon ve DVD'lerde altyazı birtakım farklılıklar göstermektedir.

- Sinema altyazılarında altyazı, ekranın alt ve orta kısmında bulunmaktadır. Bazen sola dayalı sinema altyazılarına da rastlanmaktadır. Altyazı için ekranda en çok iki satır ve karakter arası boşluklar dahil her satır için 40 karakter kullanılmaktadır. Sinemalarda her bir saniyelik görüntüde 24 kare bulunmaktadır. Bu değer perdenin büyüklüğüne ve ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir. 90 dakikalık bir filmde normalde yaklaşık olarak 900 altyazı bulunmaktadır (Diaz Cintas & Remael, 2014, s. 24-25; Gottlieb, 2001b, s.245).

- Televizyon altyazılarında da sinemada olduğu gibi çoğunlukla altyazı için iki satır kullanılmaktadır. Her satır, karakterin arasındaki boşluklar da dahil olmak üzere 28-37 arasında karakter içermektedir. Ekran boyutunun sinemaya oranla çok daha küçük olması altyazı satırlarının daha kısa olmasına ve altyazı içeriğinin daha az olmasına sebep olmaktadır. Televizyonlarda bir saniyelik görüntüde 25 kare bulunmaktadır. 90 dakikalık bir film ise yaklaşık olarak 650 altyazı içermektedir. Televizyonlarda da altyazı ekranın alt kısmında ve ortada bulunmaktadır. Eski zamanlarda ise çoğunlukla televizyonlar için sola dayalı altyazı tercih edilmekteydi (Diaz Cintas & Remael, 2014, s. 24, 87).

- DVD'ler için hazırlanan altyazılar televizyon ve sinemadan farklı olarak DVD ana dosyasına (DVD Master Datei) kaydedilir. PAL (Phase Alternating Line) renk kodlama sisteminde her saniye 25 kare içerirken, NTCS (National Television Standarts Commitee) renk kodlama sisteminde her saniye 30 kare içermektedir. Her altyazı satırı, karakterler arası boşluklar dahil olmak üzere 40 karakter içermektedir. 90 dakikalık bir DVD film yaklaşık olarak 750 altyazı içermektedir (Ivarsson & Carrol, 1998, s.31; Diaz Cintas & Remael, 2014, s. 25, 84).

Yukarıdaki açıklamalara dayanarak, DVD ve televizyonlardaki sınırlı alanın çeviriyi olumsuz etkilediği ve altyazı içeriğini azalttığı söylenebilir. Bu da çevirmenin sinema altyazısında daha avantajlı olduğunu göstermektedir. DVD ve televizyon için yapılan çevirilerde içeriğin anlamlı bir şekilde aktarımda çevirmenin daha dikkatli olması gerekmektedir.

5. Almanca Altyazı Çevirisinde Yaşanılabilecek Zorluk ve Problemler

Altyazı çevirisi önceden de bahsedildiği diğer çevirilerden farklı olarak ses ve görüntü gibi unsurları da bünyesinde barındırdığından bu alanda yaşanan problemler sadece dilsel açıdan sınırlı değil, ayrıca teknik açıdan da bir takım problemler mevcuttur. Bu sebeple sadece Almanca değil, diğer tüm dillerdeki altyazılarda da mevcut olan bu problemlerden de bahsedilmelidir.

5.1.Teknik Zorluk ve Problemler

Dilsel olarak iyi hazırlanmış bir altyazı çevirisi, teknik açıdan ekrana iyi bir şekilde aktarılamazsa, altyazının amacına ulaşması beklenemez. Özellikle görünürlük, okuma hızı ve senkronizasyon altyazı kalitesini etkileyen en önemli teknik unsurlardandır.

- Okuma Hızı: İzleyicilerin altyazıyı okumak için yeterli zamanı olmalıdır. Altyazılar okunurken görsel içerik gözden kaçırılmamalı, okunan ile görünen arasında bağ kurulmalıdır (Seymen, 2011). Okuma hızını hesaplamak için ise bazı firmalar "altı saniye kuralı" olarak

adlandırılan bir yöntem kullanmaktadır. Ortalama bir televizyon izleyicisi için altyazı altı saniye boyunca ekranda kalmalıdır ve altı saniye içerisinde izleyicinin okuyabileceği karakter sayısı 70-74 arasında değişmektedir. Televizyon için hazırlanmayan altyazılarda okuma süresi değişiklik gösterebilir. Örnek vermek gerekirse sinema için hazırlanmış daha uzun satırlı ve daha çok karakter içeren altyazı, küçük televizyon ekranı için çok hızlı kalmaktadır. Bu yüzden çevirmen ve altyazıyı filme eklemeden sorumlu kişi, altyazının okuma hızını medya aracına göre uydurmalıdır. Sinemanın daha büyük ekrana ve daha uzun satırlara sahip olmasından ötürü, izleyiciler okuma hızı bakımından daha avantajlıdır. Ancak farklı yaş grubuna ve eğitim seviyesine sahip heterojen izleyici kitlesi için, her zaman uygun bir okuma hızı bulmak zor bir iştir (Diaz Cintas & Remael, 2014, s. 23-24, 95-96).

- Senkronizasyon: Altyazının diğer bir önemli teknik prensiplerinden biri de konuşma ritmi, sesler, görüntüler ve sahne geçişleri arasındaki senkronizasyondur. Daha önceden bahsedildiği gibi zaman kodu teknolojisi, altyazı için en iyi senkronizasyonu sağlamaktadır. Buna rağmen filmlerde yine de bazı senkron problemleriyle karşılaşılabilir. Eğer altyazı konuşmalardan önce, erken ekrana gelirse, altyazının hangi oyuncuya ait olduğunu anlamak zorlaşabilir. Ses ve altyazı hem anlam hem de zaman bakımından birbiriyle senkron olmak zorundadır. İzleyici kaynak dili iyi bilse bile, altyazı söylenenden farklı bir şey anlatıyorsa bu izleyicide kafa karışıklığına sebep olabilir. Altyazı, kime ait olduğu görünmeyen ses ve görüntülerin bulunduğu sahnelere denk geldiğinde ortaya önemli sorunlar çıkmaktadır. Bu tür problemlerle karşılaşıldığında, altyazıların sahneye uygun bir şekilde bölünmesi önerilmektedir. Ayrıca telefon görüşmesi gibi farklı mekanlarda geçen sahnelerde de görüntü ve altyazı arasında senkron sağlamak zorlaşabilir. Bunun dışında altyazılar sahne geçişleri ile birlikte görünmeli ve kaybolmalıdır. Herhangi bir sahne geçişindeki eksik altyazı izleyici tarafından hemen algılanmaktadır. Her sahne geçişi izleyiciye yeni bir altyazının geldiğinin işaretini vermekte ve gözler altyazının başına doğru kaymaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, altyazı ve geçişler arasındaki senkron sağlanmaya çalışılırken, daha önemli olan okunabilirlik, diyaloglar ve altyazılar arasındaki senkronun bozulmamasıdır (Ivarsson & Carroll, 1998, s. 72-76).

- Görünürlük: DVD ve televizyonlar için hazırlanan altyazılar küçük bir ekranda gösterildiğinden altyazı için bir satır kullanılması tercih edilmektedir. Sinemada ise büyük ekranda çok uzun bir satır yerine, iki kısa satır kullanılması daha uygundur. Daha uzun satırlı altyazılarda göz hareketlerinin azaltılması gerekmektedir. Gözler aynı noktada hareket ettiği için, ortalı altyazılarda satır uzunluğu önemli bir sorun teşkil etmemektedir. Ancak sola yaslı altyazılarda gözler farklı noktalara hareket ettiği için, birinci satırın ikinci satırdan daha kısa olması, gözün altyazıyı daha rahat takip edebilmesi için daha uygundur. Görüntü kalitesi medya aracına göre değişmektedir. Sinema altyazıları televizyondaki gibi bir kutu veya çerçeve içerisine yerleştirilemediği için harflerin netliği olumsuz etkilenmektedir. Altyazılar en iyi tek renkli ve koyu bir arka planda okunmaktadır. Renkli bir arka plan altyazıların okunmasını zorlaştırmaktadır. Eskiden düşük çözünürlüklü ekranlar görüntü kalitesini bozarken, günümüzde yüksek çözünürlüklü ekranlar görüntü kalitesini önemli ölçüde arttırmıştır. Kullanılan yazı tipi ve harflerin boyutu da görüntü kalitesini etkilemektedir. İtalik yazı tipi veya tamamı büyük harflerden oluşan bir altyazıyı okumak zordur. Ayrıca harflerin arasında geniş boşluklar bulunuyorsa bu da okumayı zorlaştırmaktadır. Bu yüzden altyazıda geniş aralıklı yazı tipi yerine orantılı yazı tipi kullanılarak,

daha rahat altyazı okuma imkânı yanında, yaklaşık olarak yüzde yirmi daha fazla karakter kullanma şansı da elde edilmektedir. Görünürlüğün diğer bir önemli unsuru da altyazının rengidir. Altyazı için en uygun renk beyazdır. Diğer renklerdeki altyazıların özellikle televizyonda okunması zordur. Öte yandan görüntüsü kalitesini kötü etkilemesine rağmen çoğunlukla estetik nedenlerden dolayı, altyazı tek renkli bir arka plan yerine, desenli, renkli ve hareketli arka planlarda da yer alabilmektedir. Kötü görüntü kalitesini gidermek için altyazı metni büyütülebilir, ancak bunun içinde daha büyük bir alana ihtiyaç duyulmaktadır. İyi bir görüntü kalitesi için altyazı metni görüntülerin üzerinde durmamalı, çok büyük veya çok küçük harf kullanılmamalıdır. Diğer önemli bir problem ise altyazı kaymasıdır. Bu kaymalar izleyicinin görüntüye odaklanmasını zorlaştırıp, görüntüleri kaçırmasına sebep olmaktadır (Ivarsson & Carroll,1998, s. 39-41, 76-77).

5.2. Dilsel Açıdan Zorluk ve Problemler

Teknik sorunların yanında, altyazı çevirisinde dilsel açıdan da birçok problem ve zorluklar yaşanabilmektedir. Dillerin farklı yapılara sahip olmaları, kelime oyunları, mecazi anlamlar, deyimler, dilin farklı şive ve ağızlara sahip olması vb. çeviriyi zorlaştıran etkenler arasındadır. Çeviri farklı dil ailelerinden gelen diller arasında yapıldığında özellikle dilbilgisi, sözcük yapısı ve söz dizimi ile ilgili unsurların çeviriyi daha da zorlaştırması muhtemeldir. Aşağıda eklemeli dil yapısına sahip Türkçe ile çekimli dil yapısına sahip Almanca dillerinden verilen örneklerle, farklı dil yapılarının çeviriyi nasıl etkileyeceği gösterilmektedir:

- Geldim- ich bin gekommen

Yukarıdaki örnekte görüldüğü üzere aynı cümle Almancada karakterler arası boşluklar dâhil toplamda 16 karakter sahipken, aynı cümle Türkçede 6 karaktere sahiptir. Türkçenin sondan eklemeli yapısından kaynaklı olarak cümlenin tüm öğelerinin sadece yüklemde toplanabilmesi, yer ve zaman gibi unsurların önemli olduğu altyazı çevirisinde avantaj sayılabilir. Öte yandan Almanca altyazı çevirisi bu bakımdan daha az avantajlı gözükmektedir. Ancak söz dizimi açısından Türkçenin Almancaya göre daha dezavantajlı olduğu bazı durumların olduğu söylenebilir. Bilindiği gibi Türkçenin söz dizimi "özne-nesne-yüklem" şeklindeyken, Almancanın sözdizimi "özne-yüklem-nesne" şeklindedir. Türkçede yüklem cümlenin sonunda yer aldığından, izleyici olayı anlamak için cümleyi sonuna kadar okumak zorundadır. Bu açıdan Almanca altyazı çevirisinin zaman zaman daha avantajlı olduğu söylenebilir.

Kelime yapılarının farklılıkları da iki dil için hem avantaj hem de dezavantaj sağlamaktadır. Almancada farklı kelimelerin bir araya gelerek oluşturduğu yeni anlamlı kelimelere sıklıkla rastlanmaktadır. Aşağıdaki örnek cümleler (Deveci, 2011, s.32) kelime yapısının çeviriyi nasıl etkileyeceğini göstermektedir:

- *Die Mitarbeiterin* hilft schreiben.
- *Çalışmaya katılan bayan* yazmaya yardım ediyor.

Normalde kendi anlamları olan "mit" ve "Arbeiterin" kelimeleri bir araya gelerek yeni bir anlama sahip kelime oluşturmuştur. Alman dili bu tip yeni kelimeler üretmeye eğilimli bir dil

olmakla birlikte, Türkçe de aynı kelimenin tek karşılığı bulunmadığı için kelimenin karşılığı, 3 kelime ile verilmiştir. Bu kombine edilmiş kelimeler şu şekliyle altyazı çevirisinde yer ve zaman bakımından avantaj sağlayabilir, ancak ikiden fazla kelimenin bir araya gelerek oluşturduğu çok uzun kelimeler okuma açısından zorluk çıkarabilir. Örneğin (Duden Online, 2018):

- Bundesausbildungsförderungsgesetz
- Lebensversicherungsgesellschaft
- Behindertengleichsstellungsgesetz

Filmde geçen şarkılar da çevirmeni zorlayabilen unsurlar arasında sayılabilir. Eğer filmde geçen şarkılar filmin içeriği ile bağlantılıysa, italik yazı formunda çevrilmelidir. Eğer şarkının filmin içeriği ile ilgili bir bağlantısı yoksa çevrilmesine gerek yoktur. Şarkı çevirisinin en zor yanlarından biri de kelimelerin çevirisinden çok, kelimelerin şarkının ritmine ve notalarına uydurulmasıdır. Çeviride ritim ve kafiye uyumunu yakalamak zor olduğundan, çevirmen çeviride dil kayıplarını en aza indirmeye çalışmalıdır (Şahin, 2015b, s. 306; Diaz Cintas & Remael, s. 127-128). Eğer şarkılar filmin dili dışında bir dilde ise, bu da çeviride engel oluşturacaktır. Bunun dışında filmde geçen uygunsuz sözcüklerin de çevirisi problem yaratabilmektedir. Devlet sinemaları, Kültür ve Turizm Bakanlığı, televizyonlar ise Radyo ve Televizyon Üst Kurulu denetimi altında bulunduğundan, çevirmenler bu tarz kelimelerin çevirisi için daha uygun karşılıklar bulmalıdır (Şahin, 2015b, s. 304, 307). Filmin türü, çekildiği şehir, bölge, ülke ve hangi izleyici kitlesine hitap ettiği gibi unsurlar, filminde kullanılan dili etkileyebilir ve standart dil dışına çıkılabilir. Bu da çevirmene zorluk yaratabilir. Aşağıda verilen örnek cümleler Almancanın ülkeye göre nasıl farklılaşabildiğini göstermektedir (Siebenhaar & Voegeli, 2010, s.83):

- Standart Almanca: Ich komme essen und gehe dann einen Film anschauen.
- Zürih Almancası: Ich chumm cho ässe und gang dänn go en Film aaluege.

5.3. Kültürel Problemler

Günümüzde herkesçe kabul edildiği üzere, her dil içinde bulunduğu kültürü yansıtmaktadır. Dil ve kültüre ait tüm unsurlar iç içe geçmiştir (Göktürk, 2016, s.15). Her kültürün kendine has özelliklere sahip olması, toplumlar arasında farklılıklar yaratmaktadır. Kültürel farklılıklar çeviri alanında çevirmenlere zorluk çıkaran önemli etkenler arasında sayılmaktadır. Bazı kelimeler sadece kullanıldıkları ülkede bir anlama sahip olduğundan, başka bir dilde karşılığını bulmak olanaksız olabilir. Aşağıda "Babam ve Oğlum" filminin Almanca altyazısından (bkz. https://www.opensubtitles.org/tr/subtitles/6187017/babam-ve-oglum-de) verilecek bazı örneklerle kültürel farklılıkların çeviriyi nasıl etkilediği gösterilmiştir:

- Kaynak dil: Fatma abla, biz gidiyoruz.
- Hedef dil: Fatma, wir gehen. (00:11:46,740 --> 00:11:49,652)

- Kaynak dil: Ellerinden öperler.
- Hedef dil: Ja, so ist es. (01:26:18,213 --> 01:26:19,931)

Bu örneklerde görüldüğü üzere çevirmen "Abla" ve "Ellerinden öperler" kelimelerinin karşılıklarını bulamamıştır. Alman kültüründe yaşça büyük birine adıyla hitap etmek, Türk kültüründe olduğu gibi hoş karşılanmayan bir durum değildir. Bu sebeple de Alman kültüründe, yukarıdaki anlamıyla "Abla" kelimesinin karşılığını bulmak mümkün değildir. Yine el öpmek Türk kültürüne has bir davranıştır. Cümlenin direkt çevirisi bir Alman için anlamsız olacağından, çevirmen cümleyi "Evet, öyle işte" diye çevirerek sahneye uygun olabilecek başka bir karşılık bulmaya çalışmıştır.

5.4. Çevirmenden Kaynaklı Problemler

Dillerin farklı yapılara sahip olmasından kaynaklanan sorunlar ve farklı kültürlerin çeviriyi zorlaştırmasının yanı sıra çeviride çevirmenlerden kaynaklı birçok sorunla da karşılaşılmaktadır. Yabancı dil bilgisinin yetersizliği dışında çevirmenin kendi anadiline yeterince hâkim olmaması, çeviride yaşanan sorunların en önemli nedenleri arasında yer almaktadır (Boztaş, 2013, s. 29). Ayrıca çevirmenlerin kaynak metne çok fazla sadık kalması, yabancı dilde düşünememesi ve kendine çok fazla güvenerek sözlük kullanmaması yaptıkları önemli hatalardandır (Yücel, 2004, s. 115, 118). Tüm bunların dışında çevirmenin altyazı çevirisinin inceliklerini bilmemesi ve bu alanda uzman olmayışı da çeviri kalitesini önemli ölçüde etkileyecektir. Yine "Babam ve Oğlum" filminden verilecek bazı örneklerle çevirmenlerden kaynaklı bazı hatalar gösterilmiştir:

- Kaynak dil: Kızartmayı yapayım ben.
- Hedef dil: Lass mich dein Essen holen. (00:12:24,220 --> 00:12:28,054)

Görsel işitsel çeviri söz konusu olduğunda kelime seçimi açısından çevirmenlerin daha özgür olduğundan önceden bahsedilmişti. Ancak çevirmen kelime seçiminde her ne kadar özgür olsa da anlamı değiştirecek ve kaynak metinden uzaklaşacak bir çeviri yapmamalıdır. Ancak bu örnekte görüldüğü üzere çevirmen kaynak cümleye bağlı kalmayarak "Yemeğini getireyim" şeklinde yanlış bir çeviri yapmıştır. Görüntüde yemeğin hazır olmadığı da açıkça görülürken, görüntü ve altyazı arasında bu tür bir yanlış çeviri ile anlamsal açıdan senkron bozulmuştur.

- Kaynak dil: Dedeme, o beni sevene kadar „dede" demeyeceğim.
- Hedef dil: : Ich nenne meinen Großvater erst nicht „Großvater", wenn er mich mag. (00:16:21,420 --> 00:16:23,934)

Bu örnekte çevirmen çeviri için genel olarak doğru kelimeleri seçmiş olsa da önemli bir dilbilgisi hatası yapmıştır. Çeviride hedef dilin dilbilgisi kurallarına da dikkat edilmelidir. Kaynak cümlede geçen "kadar" kelimesinin anlamı, "eğer, dığı zaman" gibi anlamlara gelen "wenn" bağlacı ile verilmeye çalışılmıştır. Ancak yanlış kullanılan bağlaç sonucu verilmek istenen anlamın dışına çıkılmıştır. "Kadar" anlamı "bis" bağlacı ile verilmeliydi. Yani doğru çeviri "Ich nenne meinen Großvater erst nicht „Großvater", bis er mich mag." şeklinde olmalıydı. Yapılan bu tip hatalar yabancı dile yeterince hâkim olunmadığını ya da çeviriye gereken dikkatin ve ciddiyetin verilmediğini göstermektedir.

Almanca Altyazı Çevirisi

- Kaynak dil: Hadi, yorgunsunuzdur siz.
  Soyunun dökünün.
- Hedef dil: Zieh dich um und komm zum Essen.
  Du musst müde sein. (00:22:42,300 --> 00:22:46,179)

Verilen bu örnekte ise çevirmenin kaynak cümlede olmayan bir cümleyi çeviriye eklediği görülmektedir. Yemeğe gel anlamındaki "komm zum Essen" görüldüğü gibi kaynak cümlede yer almamaktadır. Zaten yer ve zaman açısından dezavantajlı olan altyazı çevirisinde fazladan çeviri eklemek pek mantıklı değildir. Bunun dışında çevirmen "siz" zamirini çeviride "sen" olarak çevirmiştir. Kaynak dilde iki kişiye hitap edilirken çeviride, bu tek kişiye indirgenmiştir.

- Kaynak dil: Geçmiş olsun Sadık.
- Hedef dil: Hoffentlich bist du bald wieder gesund. (01:24:53,813 --> 01:24:56,247)

Bu örnekte anlamsal açıdan herhangi bir yanlışlık bulunmamaktadır. Ancak çevirmen yer ve zaman açısından avantaj sağlayacak, en kısa şekilde çeviri yapmaya yönelmelidir. Bu yüzden ekranda daha az yer kaplayacak olan ve "geçmiş olsun" cümlesini tam olarak karşılayacak "gute Besserung" cümlesini çeviri için tercih etmesi daha uygun olabilirdi.

- Kaynak dil: Napacağım ben seninle.
- Hedef dil: çeviri yok (00:18:25-00:18:30)

Bu örnekte sahnede zaman ve yer açısında sıkıntı olmamasına rağmen çevirmen kaynak cümleyi çevirmemiştir. Yer ve zaman açısından sıkıntı yok ise, çevirmen her cümleyi çevirmek zorundadır.

Sonuç

Görsel işitsel çevirinin en sık kullanılan yöntemlerinden biri olan altyazı yöntemi Türkiye'de dublajdan sonra en çok tercih edilen çeviri yöntemlerindendir. Ancak altyazı çevirisinin kalitesi ve bu alana verilen önem tartışılır durumdadır. Bu çalışmada genel olarak Almanca altyazı çevirisi üzerinde durularak, bu alan hakkında bilgiler ve yaşanılan problemler hakkında bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır.

Altyazı çevirisi dilin yanında ses ve görüntü gibi unsurları da bünyesinde barındırdığından, diğer çeviri türlerinden ayrılmaktadır ve kendine has incelikleri bulunmaktadır. Ses ve görüntü gibi teknik boyutun getirmiş olduğu teknik zorluk ve sıkıntılar, altyazı çevirisini daha da zorlaştırmaktadır. Çevirmen kelimelerin en uygun karşılıklarını bulmaya çalışırken, okuma hızı, satır uzunluğu, karakter sayısı vb. unsurları da göz önünde bulundurmak zorundadır. Kısacası dilsel bilginin yanında, alan ve teknik bilgi de gereklidir.
Farklı dil ailelerine ait Türkçe ve Almanca dilleri birçok açıdan farklılık göstermektedir. Çevirmenin kelime bilgisi yanında, iyi bir çeviri için Almancanın dilbilgisi, sözdizimi vb. kurallarına da hâkim olması gerekmektedir. Bunun yanında kaliteli bir altyazı çevirisi için çevirmenin sadece yabancı dili değil, aynı zamanda anadilini de çok iyi derecede öğrenmiş olması

gereklidir. Çalışmada verilen örneklerde, çeviride sadece yabancı dil değil, hedef dilin mensubu olduğu kültürün de tanımasının önemli olduğu görülmektedir. Kültürel farklılıklar çevirmenin, uygun bir karşılık bulmasını zorlaştıran en önemli etkenler arasında yer almaktadır.

Herkesçe bilinen "Babam ve Oğlum" filminden seçilmiş bazı Almanca altyazı örnekleri, Almanca altyazı kalitesinin standartların oldukça gerisinde olduğunu göstermektedir. Yapılan incelemede çevirmenin hem görüntü ile uyuşmayan çeviriler yaptığı, kaynak cümleye sadık kalmadığı, başka bir bölümde ise çeviriye kaynak cümlede olmayan keyfi eklemelerde bulunduğu görülmüştür. Bunun aksine bazı bölümlerde ise yer ve zaman sıkıntısı olmamasına rağmen diyalogları çevirmemiştir. Altyazı çevirisinin en önemli inceliklerinden biri de, yer ve zaman sıkıntısı göz önüne alınarak, mümkün olabilecek en kısa çeviriyi yapmaktır. Ancak bu da bazı çevirilerde göz ardı edilmiştir. Karşılaşılan diğer önemli sorunlar arasında, altyazıda dilbilgisi kurallarına dikkat edilmemesidir. Altyazıda var olan tüm bu problemler çevirinin ciddiyetle yapılmadığının, altyazı çevirisinin inceliklerinin yeterince bilinmediğinin ve yabancı dile yeterince hâkim olunmadığının bir göstergesidir. Çıkarılacak diğer bir sonuç ise altyazı çevirisinin bir uzman veya Almancayı anadil olarak konuşan biri tarafından kontrol edilmediğidir. Almanca altyazı kalitesini standartların üzerine çıkarmak için öncelikle, çevirinin alanın uzmanı çevirmenler tarafından yapılması ve muhakkak ortaya konulan çevirinin uzman kişilerce kontrol edilmesi gerekmektedir.

Kaynaklar

Aktaş, T. & Oğuz, D. (2014). Film çevirisinde altyazı. *Kafkas Universitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*, 3-16. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sbedergi/article /view/5000120248/5000110923 adresinden erişilmiştir (10.09.2018).

Babam ve oğlum Almanca altyazılar (2005). https://www.opensubtitles.org/ tr/subtitles/6187017/babam-ve-oglum-de adresinden erişilmiştir (10.09.2018)

Boztaş, İ. (2013). *Çeviri el kitabı: Belge çevirileri.* Ankara: Siyasal.

Deveci, T. (2011). *Örneklerle Almanca çeviri tekniği.* İstanbul: Fono.

Díaz Cintas, J. & Remael, A. (2014). *Audiovisual translation: Subtitling.* London-Newyork: Routledge.

Duden Online (2018). *Bundesausbildungsförderungsgesetz, Lebensversicherungsgesellschaft Behindertengleichsstellungsgesetz*. https://www.duden.de/ adresinden erişilmiştir (12.09.2018).
Gottlieb, H. (2001a). *Texts, translation and subtitling in theory, and in Denmark.* http://www.sub2learn.ie/downloads/gottlieb_2001c.pdf adresinden erişilmiştir (12.09.2018).

Gottlieb, H. (2001b). Subtitling. M. Baker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies içinde* (s. 244-248). London-Newyork: Routledge.

https://www.academia.edu/5675952/Routledge_Encyclopedia_of_Translation_Studies adresinden erişilmiştir (12.09.2018).

Göktürk, A. (2016). *Çeviri: Dillerin dili.* İstanbul: Yapı Kredi.

Günay Köprülü, S. (2016). Görsel işitsel çeviri. *International Journal ofLanguages Education and Teaching*, *4*(1), 160-170. http://ijlet.com/Makaleler/1073348224_12%20SEVTAP%20G%C3%9CNAY%20K%C3%96PR%C3%9CL%C3%9C.pdf adresinden erişilmiştir (10.09.2018).

Ivarsson, J. & Carroll, M. (1998). *Subtitling*. Sweden/Simrishamn: TransEdit.

Mencütekin, M. (2009). Film altyazısı çevirisi esasları ve Türkiye'de popüler uygulama örnekleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 22*, 197-214. http://sefad.selcuk.edu.tr/sefad/article/view/308/285 adresinden erişilmiştir (10.09.2018).

Sánchez, D. (2004). Subtitling methods and team-translation. P. Orero (Ed.), *Topics in audivisual translation* içinde (s. 9-18). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. http://npu.edu.ua/!e-book/book/djvu/A/iif_kgpm_Orero%20P..pdf adresinden erişilmiştir (15.09.2019).

Seymen, A. (2011). Multidimensionale Translation am Beispiel von Untertiteln. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, *1*, 49-58.

Siebenhaar, B & Vögeli, W. (2010). Mundart und Hochdeutsch im Vergleich. *Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg*, 75-85. http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/14130 adresinden erişilmiştir (17.09.2019).

Şahin, A. (2015a). Film çevirilerinde artı ve eksileriyle altyazı yöntemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(37), 971-976. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi37_pdf/6isletme_iktisat_kamu_iletisim/sahin_ayhan.pdf adresinden erişilmiştir (17.09.2018).

Şahin, A. (2015b). Film çeviri türü olarak dublaj: Kısaltmalar ve zorluklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(38), 302-309. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt8/sayi38pdf/1dil_edebiyat/sahin_ayhan.pdf adresinden erişilmiştir (17.09.2018).

Tahir Gürçağlar, Ş. (2014). *Çevirinin ABC'si.* İstanbul: Say.
Yücel, O. (2004). *Çevirinin yeri ve önemi*. Ankara: Yelken.

TÜRK MÛSİKÎ SAN'ATINDA LA DİNİ FORMLAR VE İŞLEVLERİ

NON-RELİGİOUS SPECİES İN TURKİSH MUSİC ART

Öğr. Gör. Yıldırım AKTAŞ♣

Özet: Tüm müzik türlerinde olduğu gibi beste yaparken uyulması gereken kalıplar ve diğer türlerden ayırt edilmesine imkân verecek olan kurallar ile disiplin altına alma ihtiyacı, formların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Form, tür ve biçim, yapısal özellikler anlamına da gelmektedir. Türk Musikisi zengin repertuvarı, eserlerin kuruluş biçimi ve yapısal özelliklerindeki çeşitliliği ile dünya müzik türleri içerisinde yüksek bir itibara sahiptir. Bu form zenginliği, teorik olarak musiki âlimleri tarafından birbirinden farklı birçok tanım ile anlatılmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Bu yönde kaynak olarak az sayıda ve genelde aynı bilgilerin sergilendiği bir durum mevcuttur. Literatür tarama, fulltext ve citation verilerine bakıldığında konu ile ilgili kaynakların; şahsi yayınlar, ders notları, yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve makalelerden ibarettir. Türk Müziğindeki Form ya da yapısal kuralları anlatan kaynaklar, birbirini desteklemeyen, içerik olarak oldukça karmaşık haldedir. Bu durum bilgiyi algılamadaki zorluk, ifade etme ve uygulamada eksiklikleri ortaya çıkarmaktadır. Konu ile ilgili, özellikle la dini form üzerine eğitime, icraya ve bestelemeye yönelik güncellenmiş yeni fikirler, yeni formlar hakkında yapılmış herhangi bir çalışma yoktur.

Bu çalışmada; konu ile ilgili kaynaklar taranmış, konu ile ilgili kişilerin ortak görüş ve önerileri değerlendirilmiş, sınıflandırılmış, bu yönde la dini formların yapısal işlevleri güncellenmiştir. Çalışma Türk Müziğinin özellikle eğitim alanında çeşitliğini öğrenme, yapısını algılama, beste yapma, icrada kolaylık, türler arasındaki farklılıklar, yeni tür ve biçimlerin empoze edilmesi ve kazanılmasını hedeflenmiştir. Ayrıca eğitimde ilk defa konu ile ilgili düzenli, sistemi olan, güncel bir kaynak teşkil etmesi gibi özel amaçlar da taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Musikisi, Formlar, Tür ve Biçimler, La Dini Formlar

Abstract: As in all musical genres, the need to discipline with rules, which would allow them to be distinguished from patterns and other genres that must be followed when composing, has led to the emergence of forms. Form, type and form also come to mean structural features. The Turkish music has a high reputation among the world musical genres with its rich repertory, diversity in the

♣ Afyon Kocatepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Türk Sanat Müziği bölümü Ses Eğitimi ASD Başkanı, yldrmaktas@gmail.com

form and structural features of the works. This form richness has been explained and explained with many definitions that are theoretically different from each other by music scholars. There is a small number of sources in this area and generally the same information is displayed. When we look at the literature screening sources; personal publications, lecture notes, academic theses and articles. The sources describing the form or structural rules are incompatible, content is quite complex. This situation reveals the difficulties in perceiving knowledge, the shortcomings in expression and practice. There is no new work on the subject, especially on non-religious forms, new ideas for teaching, performance and composing, and new forms.
In this study; resources related to the subject were searched, common opinions and recommendations of the persons concerned were evaluated, classified, and the structural functions of non-religious forms were updated. The aim of the study is to learn Turkish music in particular, to perceive its structure, to make compositions, to make it easier, to make differences between species, to impose and acquire new types and forms. It also carries special aims such as establishing a regular, systematic and up-to-date resource on the subject for the first time in education.

Keywords: Turkish Music, Forms, Types and Forms, Non-Religious Forms

GİRİŞ

Türk mûsikisi sözel bir türdür. Dolayısıyla yapının büyük bir kısmı söz unsuru üzerine inşa edilmiştir. Makamsal çeşitliliği, ritimsel zenginliği ve diğer müzik türlerinden farklılık gösteren genel yapısı ile de, çok zengindir. Özellikle icrâsının (seslendirilmesi) ince, hassas ve dikkat gerektiren, ayrıcalıklı yönleri vardır.

Türk mûsikisi'nin makam ve ritim zenginliğinin yanında, şaşırtıcı bir form çeşitliliği de vardır. Yüzyıllardan beri kullanılan çeşitli özellikler kazanan ve birçoğu bugünde kullanılan geleneksel kuralları; Rauf Yekta Bey, Dr. Suphi Ezgi, Ruşen Kam gibi ve diğer ünlü mûsikî bilginlerimiz tarafından tespit edilmiş, değişik çalışmalarda vardır. Bu geleneklerin sürekliliği 19. Yüzyıl sonuna kadar bir ölçüde sağlandığı için hem çok sayıda örnek günümüze gelebilmiş, hem de bestekârlar birbirinden güzel eserler besteleyebilmişlerdir (Özalp, 1992:11).

Aslında form (tür, biçim) üretilen bu eserleri, bir nevi disiplin altına almış, türlerin bestelenişini, icrasını, eğitimini daha sistemli hale getirmiştir. Teorik olarak da kolay tanımlanmasına olanak sağlamıştır. En önemlisi de belli bir düzen içerisine sokmuştur. Bu konu üzerine yapılan çalışmalarda Türk mûsikîsinde kullanılan 30'u aşkın türün sınıflandırılması yönünde farklı görüşler de olmuştur.

Söz mûsikîsi ve saz mûsikîsi şeklindeki ikili ana tasnif en çok kullanılmış olandır. Bütün bu guruplar kendi içlerinde küçük bölümlere ayrılmışlardır. (dinî mûsikî-la dinî mûsikî) gibi (Öztuna, 1990:342).

En fazla eser *"söz musikisi"* ana başlığında yer alan la dini (din dışı) formlar da üretilmiştir. Çalışmada la dini formların neler olduğu, sınıflandırılmasındaki farklılıkların nedenleri, kaynaklarda yer alan görüş ve tanım çeşitliliği ve sonuçları araştırılmıştır.

1. FORM (TÜR, BİÇİM)

Sözlük anlamı şekil, biçim demektir. Şekil (Biçim) bilgisi anlamında kullanılmaktadır. Güzel san'atların her dalında farklı bir görünüm kazanmış, maddiliğin yanında sübjektif bir karakterle de kendini göstererek, heykelden mimarlığa, mimarlıktan resim'e, resimden şiir'e ve mûsikîye doğru maddeden kurtularak mânevi çizgisine ulaşmıştır (Koray, 1957: 7).
Her formun kendine özgü bir kuruluş düzeni vardır. San'at eserleri bu form düzeni içinde kendini bulur ve bir değer kazanır. Mûsikîde makam, ritim, ezgi, seyir içyapıyı, eserin biçimi (Kâr-Beste-Ağır Semai vd.) ise dış yapıyı yani Forum'u oluşturur. (Çangal, 2008: 1-2)

Mûsikîdeki formun gelişip günümüz noktasına kadar gelmiş olması, pek tabii ki büyük bir süreci ve tecrübeyi gerektirmiştir. İnsanoğlunun ilk zamanlarda, daha konuşmayı bilmezken, çıkardığı seslerin pestlik ve tizliğinden yararlanarak, anlatmak istediğini bu yolla başarmaya çalışmasını tahmin etmek zor değildir. Yine bu yoldan hareketle, sessizliği gerektiren durgun ve heyecansız duygularını pest seslerle, coşkulu ve sevinçli duygularını ise tiz ve kuvvetli seslerle ifade etmesi ne kadar normal ve doğaldır. Bu gerçek bizi "form" düşüncesinin başlangıcına götürmektedir. İlk insanların heyecanlarını bir "med-cezir" gibi pest-tiz seslerle ifade tarzının temel esprisi günümüzde de değişmemiştir. Diyebiliriz ki bu espri yani (sessizlik-heyecan-tekrar sessizlik) olayı form 'un ilk çatısını oluşturmuştur. Biraz daha müziksel ifade ile (Başlangıç-Gelişme-Karar) olarak ifade edebileceğimiz hatta biraz daha ileri giderek (Zemin-Miyan-Karar) şekline dönüştürebileceğimiz bu görünüm, bir bakıma mûsikînin tabiatında mevcut olan hâkikati sergilemektedir. Günümüzde bile bütün gelişmiş formların temelini bu üçlü oluşturmaktadır. Bu üçlü karakteri serbest ve doğaçlama icralardan olan "Durak, N'at, Mevlîd, Gazel, Kasîde, v.s. gibi okuyuşlarda da görmekteyiz. Hepsinde hemen hemen; Başlangıç-Gelişme-Karar çizgisini tâkip etmekte, önce pestten başlayıp, tiz seslerde genişlemeyi tamamladıktan sonra, tekrar başlangıca dönmektedir. Mûsikînin de ses dünyası ile ilgili hayâli faaliyetlerin gün yüzüne çıkabilmesi için, elbette böyle bir şekli unsura kesinlikle ihtiyacı vardır. Bu fikri düzene ve disipline de form diyebiliriz. Bu anlamlarıyla formları temel olarak iki ana bölümde toplayabiliriz. Bunlar;

1. *Mevcut Form Çeşitleri:* Günümüze kadar geniş bir uygulama alanı bulmuş ve kabul görmüş formlardır.

2. *Yeni form çeşitleri (Form denemeleri):* Mevcutlarından farklı yeni ve değişik düşüncelere imkân verebilecek kabiliyette görülen fakat yaygınlaşmamış yeni arayışlardır (Hatipoğlu, 1996:4).

2. TÜRK MÛSİKÎSİNDE FORMLAR

Türk mûsikîsinde formlar üç ana başlık altında toplanmıştır.

A. Saz Mûsikîsi Formları

B. Söz Mûsikîsi Formları

C. Sözlü ve Sazlı Mûsikîsi Formları

Bu guruplar kendi içlerinde çok çeşitli ve zengin formlara sahip bulunmaktadır. Saz mûsikîsi, sazlı ve sözlü mûsikîsi guruplarıyla başlayıp kendi içinde çok çeşitli dallara ayrılan formları, toplu halde ve bir sınıflama düşüncesiyle görmeye çalışılırsa güncel olarak şöyle bir tablo ortaya çıkar;

TÜRK MÛSİKÎSİ FORMLARI					
SAZ MÛSİKİSİ FORMLARI	**SÖZ MÛSİKİSİ FORMLARI**			**SAZ VE SÖZ MÛSİKİSİ FORMLARI**	
	DİNİ MÛSİKİ		**LA DİNİ MÛSİKİ**	**DİNİ**	**LA DİNİ (Eğlence Mûsikisi)**
	Cami Musikisi	***Tekke Musikisi***			
Peşrev Medhal Saz semaisi Saz eseri Havalar a. Oyun Havası b. Longa c. Sirto d. Mandra e. Çifte Telli f. Zeybek Taksim Diğerleri (Eğitim Müziği) Aranağme Beylik Aranağmeler Koda Raksiye	Durak Miraciye İlahi Tevşih Şuğul Ezan Kâmet Mahvel Sürmesi Temcîd Tesbih Tebir Salat-ı Ümmiye Münâcaat Mevlid Salât-i Kemâliye Salalar Kaside Mersiye Savt Tardiyye Tehlil Telbiye Kıraat/Tilavet İstiğfar	Naat Durak Zikir İlahisi Tevşih Tesbih Şuğul Münacâat Esma Salât-ı Kemâliye Salalar Kaside Mersiye Savt Gülbank Nefes Nevbe	Kâr Kârçe Kâr-ı Nâtık Beste Ağır Semai Yürük Semai Şarkı Türkü Bando (Marş) Gazel Fantezi Şarkılar Film Şarkıları Çocuk Şarkıları	Mevlevi Ayini Ayini Cem	Bazı Kâr-ı Nâtıklar Köçekçe Tavşanca Kanto Operet Vodvil Fars Bahariye Film Müzikleri Orta Oyunu Karagöz Mûsikîsi Mehtabiye Fasıl Mûsikîsi Mehter

Türk Mûsikîsi Genişletilmiş Form Tablosu

3. SÖZ MÛSİKÎSİ FORMLARI

Sözlü mûsikî eserleri bir ya da birden fazla saz eşliğinde icrâ edilen eserlerdir. Türk mûsikîsinin geçirdiği evreler içinde türlü san'at endişesi ve anlayışıyla pek çok sözlü mûsikî formu ortaya çıkmıştır. En eski sözlü eserin Safiyüddin Abdülmümin Urmevi'nin Nevrûz makamındaki Remel Beste olduğu söylenmektedir (Özalp: 1992:11).
Bu mûsiki, daha önce de söz edildiği gibi eser icrasında insan sesine ağırlık vermiştir. Saz'dan ziyade bir söz (şiir) mûsikisi yönünde gelişmiştir (Tanrıkorur, 2003: 16).
Türk mûsikîsi formları üzerine ilk kapsamlı çalışmayı yapan bestekâr ve mûsikî bilgini Dr. Suphi Ezgi, söz mûsikîsi tanımını şu şeklide yapmıştır. "Söz mûsikîsi güfteli eserlere tahsis edilmiş olan ikinci sınıfın ismidir. Bu da dini ve gayrı (la) dini olmak üzere talî iki sınıfa ayrılmıştır (Ezgi, 1940:54).

4. LÂ DİNÎ MÛSİKÎ

Lâ dinî mûsikî, din dışı mûsikî ya da gayrı dinî mûsikî isimler ile ifade edilmiştir. Bu başlık altında yer alan tüm formların büyük çoğunluğu hacim olarak büyük ve terennümlü, alt türlerinde ise benzerlik gösteren eserlerdir. Sadece Kâr-ı Nâtıklar eğitim amaçlı yapılan eserlerdir. (Kâr, Kâr-ı Nâtık, Kârçe, Murabba Beste, Nakış Beste, Ağır Semâî, Yürük Semâî)
Kuramsal kaynaklardaki sınıflandırmalarda fikir birliğine varılamayan veya farklılık gösteren alt tür din dışı formlar bölümüdür. Bazı araştırmacılar yalnızca din dışı formlar başlığı altında çeşitli formlar sıralarken bazı araştırmacılar ise büyük ve küçük formlar olarak iki başlık altında formları incelemiştir. Fakat bu farklı başlıklar altında verilen formlar çoğunlukla benzerdir (Bol, 2016: 21)

Tüm form (tür,biçim) çalışmalarındaki yapılan sınıflandırmalarda la dini formlar başlığında; (Kâr, Kâr-ı Nâtık, Kârçe, Murabba Beste, Nakış Beste, Ağır Semâî, Yürük Semâî, Şarkı, Türkü, Gazel, Marşlar, Fantezi Şarkılar ve Film müzikleri) sıralaması daha çok kullanılmıştır.

Kâr

Bu form hakkında mûsikî bilginleri tarafından çeşitli açıklamalar ve tanımlar yapılmıştır. En kapsamlı çalışma Nazmi Özalp'e aittir. Özalp'e göre; Din dışı Türk mûsikîsinin en büyük beste formu olan "kâr" kelime olarak iş, güç, ekip biçmek gibi çeşitli mânâlara gelir. Kâr'ın tarihimizde 500 yıllık bir geçmişi vardır. Kârların beste yapıları genellikle; Bend, miyanhane, terennüm denilen kısımlara ayrılır. Bend sayıları ikiden beşe kadar değişen Kâr'lar vardır. Yapısı içinde tekrar edilen (terennüm) kısmına veya bunlara eklenen diğer (terennüm) kısımları vardır. Makam ve usûl değişiklikleri bu formun sân'at değerini arttıran en büyük özelliklerdendir. Kâr'ların sözleri genellikle sevgiye, övmeye, düşünceye bazen hicve dair yazılmış dört-sekiz mısralı şiirlerdir. Kâr'lar güfte arasında geçen amacı en iyi belirten bir kelime ile adlandırılmıştır (Özalp, 2000: 135-136).

Sözel bir türdür. Bu türü belirten temel öğeler; birden fazla terennüm bölmesini içermesi yanında istisnalar vardır. "*Rast Kâr Gözümde daim hayâl-i cânâ*" büyük usûller ile yazılmış olmasıdır. Zamansal olarak uzun sürelidir (Akdoğu, 2003:313).

Kâr tanımına ek olarak Yavaşça'nın Kâr bestelenmesi üzerine ifadeleri şu şekildedir.
Kârların kuruluşları genel bir yapı göstermez. Bu nedenle bestekârlar, geniş bir serbesti içinde san 'attaki hünerlerini makam ve usûl geçkileri ile süslemişlerdir. Fasıl icrâlarında Peşrev'den sonra, Beste'den önce yer alır. Birkaç bestekârın bir araya gelerek besteledikleri Kârlar vardır ki, bunlara "Kâr-ı Müşterek" adı verilmiştir (Yavaşça, 2002:403-404).

Kâr-ı Nâtık

Bu form için özel olarak yazılmış güftesi içinde yer alan makam ve varsa usûl adlarının geçtiği yerde bestecinin o makamın çeşnisini –seyr'ini göstermesi, güftede usûl adları da geçiyorsa, her usûl adının geçtiği yerde derhal o usule geçmesidir. Adının verilişi, kâr formu ile ilgili değil kelimenin Farsçadaki anlamından dolayıdır. Nitekim *"kâr-ı nâtık"* konuşan*, "kendi kendini anlatan eser"* demektir. Ve bestecinin, sân'at ilhamından ziyade öğreticiliği ve ustalık göstergesini ön plana aldığı bir *"müzikli beyin jimnastiğidir."*15'ten 119'a kadar değişen sayılarda makam (Bazen hem makam, hem usûl) tarifini ameli olarak veren Kâr-ı Nâtık'lar bestelenmiştir (Tanrıkorur: 2003:50).

Kârçe

Bu form için çok fazla ayrıntıya girilmeden yapılan tanımlar vardır. Genelde küçük Kâr, ya da Kâr'ın küçüğü şeklinde ifade edilmiştir. Yavaşça'ın yaptığı anlatım ise şöyledir.
Yapı bakımından kârların küçüğüdür. Bestekârlarımız bu türe fazla itibar etmemişlerdir. Bünyesinde terennümlü ve terennümsüz olma özeliği taşır. Daha çok Fahte, muhammes, Devr-i Revân, Nîm Hafif, Devr-i Hindi usûlleri tercih edilmiştir. Usûl değişmeli türleri de vardır (Yavaşça, 2002:468).

Kârçe hakkında bir başka tanım da ise Akdoğu'nun ifadeleri dikkat çekicidir.
Kârların çok büyük soluklu olanlarına kârçe denilmiştir. Aslında bir bakıma kâr türünün yozlaşmış şekli olan kârçe, bir tür olmadığı gibi, kâr türünün büyük usûl kullanma ve zamansal uzunluk öğeleri, dolayısıyla, kâr türünü ortadan kaldırdığı için kâr'ın küçüğü olarak da nitelendirilmesi yanlıştır. (Akdoğu, 2003:317)

Beste

Farşça "Bağlanmış" demektir. Genel anlamda ve kullanımda her çeşit mûsikî eserine beste denilmiş olsa da, aslında bu isim Türk mûsikîsi'nde başlıca bir formun ismidir. Bestelerin güftesi her zaman gazel tarzından alınmıştır. Genellikle vezinli ve kafiyelidir. Klasik fasıllarda kâr'dan sonra yer alır. (Öztuna, 1990:86).

Şarkı formundaki gibi güfte tekrarı yoktur. I. Ve II. Beste olarak kullanılmışlardır). (Tanrıkorur, 1996:50)

Çoğu zaman ikaî (anlamsız), ve lafzî (anlamlı) terennümlerle donatılmış (az da olsa terennümsüz olanları da vardır) büyük usüllerle ölçülen bir formdur. (Yavaşca, 2002:474).
Bu özelliklerin dışında ciddi, ağırbaşlı ve san'atlı eserlerdir.

Genel olarak İcrâ edilişindeki sıra şu şekildedir.

1. Mısra ZEMİN ve TERENNÜM

2. Mısra ZEMİN ve TERENNÜM

3. Mısra MEYÂN ve TERENNÜM (Geçki Bölümü)

4. Mısra ZEMİN ve SONUM TERNNÜM (Çelikkol, 2000:377)

"Murabba ve Nakş" olmak üzere iki türü vardır.

Ağır Semâi

Türk mûsikî'nde semâî formunun ayrıldığı iki şekilden birisidir. Şarkı formunun gelişmesine zemin hazırlamıştır.

Klasik fasıllarda ikinci besteden sonradır. Her bakımdan Beste'ye benzer. Tek farkı; Ağrı semâîler'in 6/4, Sengin Semâî, 6/2 Ağır Sengin Semâî 10/8 Aksak Semâî, 10/4 Ağır Aksal Semâî usüllerinden biriyle ölçülme mecburiyetidir. Mutlaka bu dört usülden biriyle bestelenmek zorundadır. Nakş Ağır Semâî (Öztuna: 1196:90). Bu eserlerde zaman zaman usül değişikliği yapılabilir. Sözleri dört mısra murabbadır. Nakş olarak da icra edilebilmektedirler. En çok kullanılan şeklin teknik yapısı genelde şöyledir.

1. Mısra ve TERENNÜM AB

2. Mısra ve TERENNÜM AB

3. Mısra ve TERENNÜM CB

4. Mısra ve TERENNÜM AB (Özalp, 1992:17).

Yürük Semâi

Türk mûsikîsinin en çok kullanılan, hareketli formlarından biridir. Klasik takım sıralamasında saz semâîsinden önce icra edilen güfteli eserlerdir. Güftesi murabba (dörtlü) olup 6/4 Sengin Semâî ve kısmen de 6/8 Yürük Semâî usülleriye ölçülür. 1.2. ve 4. Mısraları aynı olup miyan teşkil eden 3. Mısra'nın bestesi diğer mısralardan ayrıdır. (Çıpan, 1999:163)
Bir başka anlatım da yürük semâî formu Yavaşça tarafından şöyle tanımlanmıştır. Ritim ve melodik yapıların gidişi itibari gidişi itibariyle akıcı ve coşkulu bir vasıf taşır. Yapı bakımından Beste ve Ağır Semâîlerdeki gibi "Murabba ve Nakş olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Güfte olarak "Gazel" tarzından dörtlükler kullanılmıştır. Nadir de olsa iki güfteli ve altı mısralı Yürük Semâîler de vardır. (Yavaşça, 2002:544).

Yürük Semâîlerin icrasında bazı detayların olduğu ve bu detaylara göre seslendirilmesi gerektiği huşunda nazariyatça Ekrem Karadeniz şu bilgileri vermiştir.

Gerek ağır, gerek yürük semâîlerin kısaltma amacıyla sadece birinci ve üçüncü mısralarının okunduğu görülmektedir. Oysa bilhassa yürük semâîler de dördüncü mısranın öbürlerinden daha hızlı okunması ve karara iki-üç usül kala yine eski ağırlığa dönülmesi ayrıca son usülün son darbında saz semâîye girilmesi adettir. Hele dördüncü mısra asla ihmal edilmemelidir. En uygun şekil tam olarak icra edilmeleridir (Karadeniz, 1995:173)

Şarkı

Şarkı formu günümüzde kullanılan en yaygın sözlü formdur. II. Selim döneminden başlayan bir hareketle ilgi görmeye başlamış ve Hacı Arif Bey ile form özelliklerini kazanmıştır. Batı mûsikînde genellikle Lied'in karşılığıdır. Halk müziğinde ise Türk'dür. Şarkılarda eserin kendisine ait aranağmeleri vardır. Tarihsel olarak geniş bir anlatım ve tanım literatürü vardır. Suphi Ezgi şarkı ile ilgili şu tespit ve tanımda bulunmuştur.

Özellikle Türk mûsikî'nde dört, beş, altı mısralı şiirlerin genellikle terennümsüz olarak yapılan ezgilerine şarkı adı verilmiştir. Esi zamanlarda büyük usüllerde şarkıların yapılmış olduğu mecmualarda görülmüş ise de bu gün elimizde mevcut şarkılar ufak usüllerle ölçülmüşlerdir (Suphi Ezgi, 1940:221).

Bir başka anlatım ile de Öztuna Şarkı formu hakkında şu bilgileri vermiştir. 4, 5, 6, 7, ,8, mısralı kıtaların bestelenmesinden meydana gelmiştir. Terennümsüzdür. Küçük usüller ile bestelenmiş olup, Beste, Ağır Semâî, Yürük Semâî'lerden Üslüp ve gidiş bakımından çok farklıdır. Üslüp büyük formda esreler göre daha hafiftir. Şarkılar farklı şekillerde kullanılmışlarsa da yapı bakımından en çok aşağıdaki şekil kullanılmıştır.

1. Mısra A (Zemin)
2. Mısra B (Nakarat)
3. Mısra C (Miyan)
4. Mısra B (Nakarat) Genel görünüm ise *A+B+C+B'* dir (Öztuna, 1990:87).

Yukarıdaki sınıflandırmanın dışında daha fazla mısralı şarkılar da vardır. Bunlar genel şemayı bozmayan çalışmalardır.

Türkü

Türkülerin bölgelere göre özellik gösteren pek çok çeşidi vardır. Bunlar arasında mayalar, uzun havalar, bozlaklar, halay havaları, âşık türküleri sayılabilir. Bestelerinde her kıtadan sonra

tekrarlanan iki kısa musiki cümlesinden ibarettir. Çoğunda sadece zemin ve zaman kısımları bulunur. Kıtalar arasında terennüm yerine geçen "hey aman, canım, of, ah vb." sözlerde söylenir. Usulleri genellikle Türk Aksağı, Curcuna, Çifte Sofyan, Yürük Semâî olan bu havaların güfteleri 4,6 ve 8 mısralı kıtalardan ibarettir. Makam olarak Hüseyni, Hicaz, Uşşak, Karcığar, Rast kullanılmıştır (Karadeniz,1995:183-184).

Türkü hakkında genel ifadelerin yer aldığı anlatıma göre;

Türk'e ait halkın sözel ezgilerinin tümüne verdiği addır. Daha çok hece vezni, az da olsa aruz vezni ile yazılmış geleneksel Türk Halk Edebiyatı'na ait sözlerin genel olarak anlaşılabilir ve küçük soluklu ezgilendirilmesi sonucu oluşur. Sözel içerikli türküler, sözel türlerine göre türküler, ezgilendiriliş amacına ve seslendirildiği ortama göre türküler, makamlara göre türküler ve yörelerine göre türküler olmak üzere çeşitli türleri vardır (Akdoğu, 2003:164).

Gazel

İslam san'atında çok kullanılmış olan beyitlerden oluşan bir yazım biçimidir. Mûsikî de ise ses ile doğaçlama yapılan taksimlerdir. Genellikle gazel tarzında şiirlerden seçildiği için Türk mûsikîsinde bu ismi almıştır.

Divan edebiyatımızda, şairlerimizin itibar ettikleri bir şiir tarzıdır. Bu tür şiirlerden genellikle iki beyit alınır. Bir sazla karşılıklı doğaçlama, serbest, uşşak, hicaz, rast, mahur gibi makamlardan birini esas alarak ustalıklı ve sürprizli geçkiler yaparak bir anlamda musikiyle sohbet edilerek yapılır. Bu tarz bir an içinde ortaya çıkan bir mûsikî san'atıdır. Bir saz bir sesle yapılan bu tarz "Gazel" veya "Taksim" ismini alır. Gazel icra edenlere Gazelhan denir. Her ne kadar bazı gazel örnekleri notalanmış olsa da aslında doğaçlama olmaları en önemli özelliklerindendir (Yavaşça, 2002: 391).

Marş

Ritmi yürüyen bir kimsenin, bir topluluğun adımlarını anımsatan, sözlü ya da sözsüz müzik eserleridir. Savaşta ve barışta askeri birliklere moral vermek, ulusal duyguları coşturmak amacıyla yapılmışlardır. Genellikle üfleme ve vurma çalgılardan oluşan topluluklarda icra edilir (Sözer, 1996: 450).

2/4 ya da 4/4'lük ölçü ile yazılmışlardır. Marşlar besteleniş amaçlarına ve sözel içeriklerine göre; Sancak, Bayrak, zafer, İstiklâl, cenaze marşı gibi adlarla anılırlar. Sivil amaçlı bestelenmiş okul, düğün marşları gibi türleri de vardır (Akdoğu, 2003:580).

Fanteziler

İlk örneklerini cumhuriyetin ilanından sonra ki dönemlerde gördüğümüz ve bazı bestekârlarımızın geleneksel şarkı şekillerine benzemeyen, bölümler arasında belli bir denge bulunmayan, teknik kurallara uymayan türde besteledikleri eserlerdir. Bu eserlerin çoğunluğunda

şarkı formunun özellikleri kullanılmamıştır. Bu kural dışı ve serbest tarzda bestelenmiş olan bu eserlere her dönem "Fantezi" şarkı denilmiştir. Günümüzde oldukça fazla kullanılmaktadır. (Özalp, 1992:22)

Film Müzikleri

Dünyada film endüstrisini gelişmesi ve sinema sektörünün ülkemize yansımalarının sonucunda filmlerin Türkçeleştirilirken sözlü mûsikî eserlerinin yerine Türk mûsikîsi eserlerinin monte edilmesi ile bestelenen eserlerdir. Sadettin Kaynak öncülüğünde başlayan bir akım olmuştur (Özalp, 1992:22-23)

Bu besteler geleneksel şarkı formu besteleniş özelliklerinin dışına çıkmış, melodiler genellikle filmin süresi, konusu ve sahne durumuna göre şekillenmiştir. Günümüzde oldukça fazla kullanılmaktadır. Sözlü veya sözsüz olabileceği gibi reklam, dizi, tanıtım v.b. alanlarda da ayrıca bestelenmektedirler.

Çocuk Şarkıları

Belli bir yaş grubunun fiziksel özelikleri ve anatomik yapıları göz önünde bulundurularak çocuklar için özel olarak bestelenmiş olan şarkılardır. Sözlü olduğu gibi sözsüzde olabilirler. Sözlerinde sade bir dil ve kullanılır. Sözler vezinli veya serbesttir.

Bir çocuk şarkısı özel olarak özgün bir yapıda bestelenebileceği gibi yerel ezgilerden esinlenerek de gerçekleştirilebilir, şarkılar tek sesli olabileceği gibi aynı zamanda çok sesli de olabilir. Genellikle bir oktavlık ses aralığında bestelenirler (Tanıl Can, 2018:8).

BULGULAR

Türk Mûsikîsi'nde formlar konusu, oldukça geniş bir alana sahiptir. Yapılan anlatımlar, tanımlar ve yorumların birbirini destekleyici özellikler taşıdığı, ancak sınıflandırma, gruplandırma ve düzen üzerinde fikir ayrılıklarının oldukça fazla olduğu, konunun ayrıca çalışması gereken özel bir yönü olduğu bulgusu dikkat çekmektedir. Bu düşünceler ışığında;

1. La dini mûsikî formlarının tanım ve anlatımında, klasik türlerin yapısal özellikleri hakkında görüş farklılıklarının az olduğu,

2. La dini klasik formların tanımlarındaki ayrılıkların, eserlerin bestelenişindeki yapısal farklılıklardan dolayı gerçekleştiği,

3. La dini formların özelliklerine göre sınıflandırılması ve bir başlık altında toplanması konusunda da çelişkiler olduğu, bazı formların sınıf dışı bırakıldığı,

4. La dini formlar başlığı altında yapılan sıralamada, yeni ve güncel form özelliği taşıyan çalışmalara yer verilmediği,

5. Form, Tür, Biçim, Yapısal özellikler vb. başlıklarının kullanımasın da yaşanan bir kavram kargaşasının olduğu, bulgularına ulaşılmıştır.

SONUÇ

Bu çalışmanın ana konusu olan "la dini formlar ve işlevleri" üzerine daha önce genel, detaya inilmeden, tanıma dayalı çalışmaların yapıldığı ancak mûsikîdeki gelişmelerin ve değişimlerin göz önünde bulundurulduğunda, formlar ve alt başlıkların henüz güncellenmediği, yeni ve farklı türlerin, ilgili başlıklar altına dâhil edilmediği sonucuna varılmıştır. Herhangi bir araştırmacının "form" olarak kabul ettiği bir başlığı, bir başka çalışmacının dikkate almadığı görülmüştür. La dini formlar ve alt başlıkların içeriklerinin teknik olarak anlatıldığı benzer ve yakın düşüncelerin olduğu ancak sınıflandırmada görüş ayrılıklarının yaşanması çalışmayı etkileyen bir başka önemli sonuçtur.

KAYNAKÇA

Akdoğu, O., (2003). *"Türk Müziği'nde Türler ve Biçimler"* Meta Basım İzmir.

Bol, Y. (2016). *"Biçimsel Açıdan Türk Mûsikîsinde Kâr Formu"* Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Müzik Bilimleri Ana sanat Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Çangal, N. (2008). *"Müzik Formları"* 2. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Özkan Matbaacılık, Ankara.

Çelikkol, E. (2000). *"Türk Mûsikîsi Bilgileri"* I. Cilt, F. Özsan Matbaacılık, Bursa

Çıpan, M. (1999). *"Güfte İncelemesi I"* Selçuk üniversitesi Basımevi, Konya.

Ezgi, S. (1940). *"Nazarî ve Amelî Türk Mûsikîsi"* III. Cilt, İstanbul Konservatuvarı Neşriyatı, Bankalar Basımevi, İstanbul.

Hatipoğlu, A. (1996). *"Form Bilgisi Ders Notları"* Selçuk Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Basımı, Konya.

Karadeniz, E.,M. (1995). *"Türk Mûsikîsinin Nazariye ve Esasları"* Türkiye İş Bankası Yayınları. Ankara.

Koray, F. (1957). *"Müzikte Formlar"* Milli Eğitim Bakanlığı Yayımları, İstanbul

Özalp, N.,M. (1992). *"Türk Mûsikîsinde Beste Formları"* TRT Genel Sekreterlik Basım Ve Yayım Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: 239, Ankara.

Özalp, N.,M. (2000). *"Türk Mûsikîsi Tarihi I",* Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Öztuna, Y. (1990). *" Büyük Türk Mûsikîsi Ansiklopedisi II"* Kültür Bakanlığı Eserler Dizisi, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

Tanrıkorur, C. (2003). *"Osmanlı Dönemi Türk Mûsikîsi"* Dergâh Yayınları, İstanbul.

Taylan, C.,T. (2018). *"Türk Makam Müziği Çocuk Şarkıları Üzerine Bir İnceleme"* İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Yavaşça, A. (2002). *"Türk Mûsikîsi'nde Kompozisyon ve Beste Biçimleri",* Türk Kültürüne Hizmet Vakfı Yayınları, Mart Matbaacılık, İstanbul
.

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ SERAMİK BÖLÜMLERİNDE KULLANILAN DERS KAYNAKLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

AN EVALUATION ON COURSE RESOURCES USED IN CERAMIC DEPARTMENTS OF FINE ARTS FACULTIES

Seyhan YILMAZ*

Özet:Tüm eğitim ve öğretim alanlarında ders kaynaklarının önemli bir yeri vardır. Müfredatın doğru işlemesi ve öğretim elemanlarının kaynaklardan yardım alarak planlı bir şekilde dersi yürütebilmesi ders kaynaklarına bağlıdır. Öğrenciler için ise ders dışında tekrar yapma ve konuları hatırlama açısından ders kaynağı gereklidir.

Bu bildiride Türkiye'de Güzel Sanatlar, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakülteleri bünyesinde yer alan Seramik ve Cam Bölümü ile Seramik Bölümlerinde yürütülen dersler kapsamında derse kaynaklık eden yayınların sayısı ve yeterliliği incelenmiştir. Araştırma kapsamı Türkiye'de köklü üniversiteler arasında yer alan beş üniversitenin Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü ile Türkçe ve Türkçeye çevrilmiş kaynaklar ile sınırlandırılmıştır. Araştırma yöntemi, Bölümlerin web sayfasında yer alan Ders Kataloğu Bilgi Paketi içerisinde öğretim planlarında gösterilen ders kaynakları olarak gösterilen yayınlar incelenerek yapılmıştır.

Sonuç olarak, bölümlerin web sayfalarındaki öğretim programlarında ders kaynaklarının yeterli bir şekilde gösterilmediği görülmüştür. Öğretim elemanlarının kişisel ders notlarının ve bazı tezlerin de ders kaynağı olarak kullanıldığı anlaşılmıştır.

* Doç., Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Seramik ve Cam Bölümü, Kastamonu/Türkiye, syilmaz@kastamonu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Güzel Sanatlar, Seramik Ders Kitapları, Seramik Eğitimi

Abstract: In all areas of education and training, there is an important place for resources. The correct operation of the curriculum and the ability of the instructors to carry out the lesson in a planned manner with the help of the sources depend on the course resources. For students, it is necessary to have course resources in order to repeat the course and remember the topics.

In this paper, it has examined that the number and qualifications of the publications used as course books within in the conducted lessons in the Departments of Ceramics and Glass and Ceramics located at Fine Arts and Design Faculties, in Turkey. Additionally, in Turkey, research scope is limited to the five well-established universities partaking of the University's Faculty of Fine Arts Ceramics Department and to the sources translated into Turkish. The research methodology has been planned by examining the publications shown as course resources in the teaching schedule within Course Catalogue Information Package on the department's website. It has been seen that the course resources in the teaching schedule were not shown sufficiently on the department's website. It has been also seen that personal lecture's notes and some theses were used as a course resource.

Keywords: Fine Arts, Ceramic Course Books, Ceramic Education

Giriş

Lisans eğitimi aynı zamanda meslek edindirme eğitimidir. Mesleki donanıma sahip bireyler yetiştirmek için lisans eğitimi nitelikli olmalıdır. Doğrudan ya da dolaylı olarak nitelikli eğitimi etkileyen pek çok faktör vardır. Fakülte yönetiminden fiziki ortama, öğretim elemanından öğrenci profiline, derste kullanılan yöntem ve tekniklerden, yararlanılan ders kaynağına kadar tüm değişkenler etki etmektedir. Bu değişkenlerin önemli bir parçası olan ders kaynakları eğitim ve öğretimi doğrudan etkilemektedir.

Ders kaynakları dersin yürütülmesinde hem kolaylık hem de başarıyı artırmada önemli ve temel bir araç olarak kabul edilmektedir. Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi, dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren dokümanlardır. Ders kitapları, bir ders içinde kullanılan ve o dersin

süreç içinde gelişmesinde, bilgi ve uygulamaya dönük açılımında rol oynayan temel araçlardır (Ünsal ve Güneş, 2004, s.306).

Ders kaynaklarının öğrenci ve öğretmen açısından pek çok yararı bulunmaktadır. Öğrenciler açısından bakıldığında nelerin öğrenileceği konusunda fikir verir, öğrenmeyi kolaylaştırır, hatırlatma yapar, araştırmaya teşvik eder, rehberlik eder ve planlı çalışmayı sağlar. Derste öğretmenini tam olarak anlayamayan öğrenci, bireysel olarak ders kitabına başvurabilir. Ders kitapları öğrenciye dersi tekrar edip kavrama imkânı sunması bakımından da önemli bir işleve sahiptir. Öğretmen açısından ise, müfredatı planlı yürütmeyi sağlar, öğrencilere neleri ve nasıl öğreteceği konusunda öğretmene yardımcı olur, dersi işleyişine yön verir. Ders kitaplarının sınıfta öğretmen tarafından sözel olarak sunulan bilginin açıklarını dolduran bir işlevi de vardır (Aslan ve diğerleri, 2015, s.691).

Üniversitelerde meslek alanına göre eğitim gören bireyler, kendi bölüm ve ana bilim dallı müfredatlarındaki zorunlu ve seçmeli dersleri almak ve başarmak zorundadırlar. Dersin kazanımları ve öğrenim çıktıları edinecekleri mesleklere yöneliktir. Öğrenim çıktılarının ve kazanımlarının elde edilmesinde ders kaynağının rolü büyüktür. Bu açıdan ders kitabının öğrencinin alması gereken mesleki donanıma göre hazırlanmış olması gerekmektedir.

Bu bildiride Türkiye'de Güzel Sanatlar, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakülteleri bünyesinde yer alan Seramik ve Cam Bölümü ile Seramik Bölümlerinde yürütülen dersler kapsamında ders kaynakları olarak yararlanılan yayınların alana özgü olup olmadığı, sayısı ve yeterliliği incelenmiştir. Araştırma kapsamı Türkiye'de köklü üniversiteler arasında yer alan beş üniversitenin Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü ile Türkçe ve Türkçeye çevrilmiş kaynaklar ile sınırlandırılmıştır. Araştırma yöntemi, bölümlerin web sayfasında yer alan Ders Kataloğu Bilgi Paketi/Öğrenci Bilgi Paketi, Bologna Sistemi vb. üzerinden öğretim planlarında ders kaynakları olarak gösterilen yayınlar incelenerek yapılmıştır.

1. Seramik/Seramik ve Cam Bölümü Uygulama Alanına Göre Ders isimleri

Türkiye'deki üniversitelerde Güzel Sanatlar Fakülteleri bünyesinde Seramik ve Cam veya Seramik Bölümlerinin sayısı Ağatekin'in makalesinde 2015 yılı için 21 olarak gösterilmiştir (Ağatekin, 2017, s.135). 2015 yılından sonra açılan On Dokuz Mayıs Üniversitesi Güzel Sanatlar

Fakültesi Seramik-Cam Bölümü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü, Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Seramik ve Cam Bölümü ile birlikte sayının 24'ü bulduğu görülmektedir. Bu sayı düşünüldüğünde eğitim ve öğretim açısından alana özgü yayın yapma zorunluluğunun gerekli görüldüğü söylenebilir. Araştırma kapsamı bu bölümlerin bulunduğu üniversiteler arasından Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi ile sınırlandırılmıştır.

Güzel Sanatlar Fakültesi seramik bölümleri genelde sanatçı ve tasarımcı yetiştirmektedir. Bu bölümlerde dersler teorik ve uygulamalı olarak yapılmaktadır. Teorik ve uygulamalı derslerin yürütülmesi öğrenci merkezli eğitim olup, derslerin işleyişinde ders kaynakları kullanılmaktadır.

Araştırmaya başlamadan önce seçilen bölümlerin müfredatları incelenmiş, bölümlerde yer alan derslerin içerik olarak benzer olduğu ancak farklı şekillerde isimlendirildiği görülmüştür. Yani derslerde standartlaşmış bir isim birlikteliği bulunmamaktadır. Buradan hareketle araştırmada seçilen bölümlerin ders kitaplarını daha kolay inceleyebilmek için müfredatlarında bulunan dersler, uygulama alanlarına göre aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

1- Endüstriyel Alan Dersleri: Alçı Şekillendirme/Kalıp Dersleri

2- Seramik Şekillendirme/Tasarım Dersleri

3- Dekor Dersleri

4- Seramik Sanatı ve Seramik Tarihi Dersleri

5- Sır ve Seramik Teknolojisi

Bölümlerin müfredatlarında yer alan ve uygulama alanına göre aynı içeriğe sahip olan dersler aşağıdaki şekilde incelenerek verilmiştir.

1.1.Endüstriyel Alan Dersleri: Alçı Şekillendirme /Kalıp Dersleri

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi: Model – Kalıp Bilgisi, Model Kalıp Torna İle Şekillendirme Yöntemleri, Model Kalıp Şablon İle Şekillendirme Yöntemleri, Model Kalıp Elle Şekillendirme Yöntemleri

Akdeniz Üniversitesi: Alçı Şekillendirme Yöntemleri-I ve II, Alçı Model ve Kalıp Hazırlama Yöntemleri-I ve II

Hacettepe Üniversitesi: Alçı Atölyesi-I, Yapı ve Endüstri Seramiği I-II

Dokuz Eylül Üniversitesi: Alçı Şekillendirme ve Kalıp Yöntemleri-I-II, Yüzeysel tasarım-I, Endüstriyel Seramik Tasarımı-I-II-III-IV

Kastamonu Üniversitesi: Alçı Şekillendirme ve Kalıp Yöntemleri-I ve II, Endüstriyel Seramik Tasarım Atölyesi-I ve II, Yapı ve Endüstri Seramiği

1.2.Seramik Tasarım / Şekillendirme Dersleri

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi: Seramik Şekillendirme

Akdeniz Üniversitesi: Seramiğe Giriş-I ve II, Seramik Şekillendirme Yöntemleri-I ve II, Seramik Heykel, Seramik Tasarımı (Sanatsal-I ve II), Mimaride Seramik, Çamur Tornasında Serbest Tasarım, Seramik Atölye-I ve II, Enstalasyon-I ve II

Hacettepe Üniversitesi: Modelaj Atölyesi-I ve II, Temel Seramik Eğitimi-I ve II, Seramik Atölyesi-I -II-III -IV, Tornada Şekillendirme, Seramik ve Karışık Malzeme İlişkisi

Dokuz Eylül Üniversitesi: Seramik Şekillendirme Yöntemleri-I -II, Serbest Seramik Tasarımı I-II-III-IV, Seramik Tasarımı-I-II, Kent Seramiği

Kastamonu Üniversitesi: Seramik Şekillendirme Yöntemleri-I ve II, Seramik Tasarım Atölyesi-I ve II, Çamur Torna ile Şekillendirme Atölyesi-I ve II, Serbest Seramik Tasarım Atölyesi-I ve II, Yüzeysel Seramik Tasarım Atölyesi, Seramik Heykel

1.3.Dekor İle İlgili Dersler

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi: Dekal Teknikleri, Seramik Dekorları Yüzey Değerlendirme Yöntemleri, Seramik Dekorları Boya ve Uygulama Yöntemleri, Seramik Dekorları Renklendirme Yöntemleri, Seramik Dekorları

Akdeniz Üniversitesi**:** Seramik Boya ve Astar Uygulamaları**,** Seramik Dekor Teknikleri**,** Teknik Dekor Uygulama**,** Yüzeysel Tasarım**,** Dekor Tasarımı

Hacettepe Üniversitesi: Seramik Dekor Teknikleri-I ve II

Dokuz Eylül Üniversitesi: Dekor Teknikleri ve Uygulamaları I-II-III-IV, Teknik Dekor Uygulamaları-I ve II

Kastamonu Üniversitesi: Dekor Teknikleri ve Uygulama Yöntemleri-I ve II**,** Yüzeysel Seramik Tasarımı, Seramik Yüzeyde Baskı Teknikleri

1.4. Seramik Sanatı ve Seramik Tarihi ile İlgili Dersler

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi: Seramikte Gelişim Süreçleri, Çağdaş Sanat Seramiği, Antika Porselen Sanatı ve Tarihi

Akdeniz Üniversitesi**:**Geleneksel Seramik Sanatı, Seramikte Çağdaş Yaklaşımlar

Hacettepe Üniversitesi: Çağdaş Seramik Sanatı

Dokuz Eylül Üniversitesi: Çağdaş Seramik Sanatı-I ve II, Seramik Sanatı Tarihi-I ve II

Kastamonu Üniversitesi: Seramik Sanatı Tarihi, Çağdaş Seramik Sanatı

1.5. Sır ve Seramik Teknolojisi ile ilgili Dersler:

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Fakültesi: Seramik Kimyası, Seramik Teknolojisi, Çamur Teknolojisi Seramik Malzeme Bilgisi

Akdeniz Üniversitesi**:** Seramik Kimyası, Alternatif Sırlama ve Pişirim Yöntemi, Seramik Cam Teknolojisi-I-II-III-IV

Hacettepe Üniversitesi: Seramik Kimyası ve Teknolojisi-I ve II

Dokuz Eylül Üniversitesi: Seramik Teknolojisi ve Uygulaması -I-II, Sır Tasarımı-I-II, Bünye Tasarımı, Artistik Sır Tasarımı

Kastamonu Üniversitesi: Seramik Kimyası, Seramik Teknolojisi ve Uygulaması, Bünye Tasarımı, Sır Hazırlama ve Sırlama Yöntemleri, Artistik Sır Tasarımı, Pişirim ve Seramik Fırınlarının Gelişimi, Alternatif Pişirim Yöntemleri

2. Seramik/Seramik ve Cam Bölümü Uygulama Alanları ve Ders Kaynakları

Seçilen Üniversitelerin Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümlerindeki Ders Kataloğu Bilgi Paketleri internet ortamında açılmıştır. Bu derslerin öğretim planları incelenmiş her ders için gösterilen temel ders kaynakları çıkarılmıştır. Araştırma Türkçe kaynaklar incelenerek gerçekleştirilecektir. Bu araştırmayla Türkçe yayınların, alana olan akademik katkısı da gösterilmeye çalışılacaktır.

	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi **Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Seramik ve Cam Tasarımı Bölümü**
Endüstriyel Alan Dersleri: Alçı Şekillendirme /Kalıp Dersleri	Ders Notları
Seramik Şekillendirme/Tasarım Dersleri	Kaynak Gösterilmemiş
Dekor Dersleri	1-Çizer, S., Lüster, Dokuz Eylül Üniversitesi G.S.F. Yayınları, İzmir, 1995. 2- Sevim, S. S., Seramik Dekorlar Ve Uygulama Teknikleri, Yorum Sanat, İstanbul, 2007 3-Çobanlı, Z., Seramik Astarları, Anadolu Üniversitesi G.S.F. Yayınları No: 15, Eskişehir, 1996. 4-Ros, D., Seramik /Dekoratif Teknikler, İnkılap Yayınları, İstanbul, 2006. 5- Ayta, T., Toprak Sanatlarında Dekoratif Uygulama Yöntemleri, İstanbul, 1976.
Seramik Sanatı ve Seramik Tarihi Dersleri	1-Akurgal, E., Anadolu Uygarlıkları, Net Turistik Yayınları A.Ş., İstanbul, 2003.

www.teskongre.org

	2-Öney, G., Türk Çini Sanatı, Yapı Kredi Bankası Yayını, İstanbul, 1976.
Sır ve Seramik Teknolojisi	1-Arcasoy, A., Seramik Teknolojisi, Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları No:2, İstanbul, 1983

Tablo 1- Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik ve Cam Tasarımı Bölümü / Öğrenci Bilgi Paketi/Ders Kataloğunda Gösterilen Ders Kaynakları (http-1).

	Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi **Seramik Bölümü**
Endüstriyel Alan Dersleri: Alçı Şekillendirme /Kalıp Dersleri	Türkçe kaynak gösterilmemiş
Seramik Şekillendirme/Tasarım Dersleri	1- Susan Peterson, Jan Peterson, Çev: Sevim Çizer, Seramik Yapıyoruz 2-Güngör Güner, Anadolu'da Yaşamakta Olan İlkel Çömlekçilik, Akbank Yayınları 3-Yılmabaşar, J. Jale Yılmabaşar Seramikleri, Yöntemleri, Türk Tarih Kurumu Yayınları
Dekor Dersleri	1-Sevim, S. (2007), Seramik Dekorlar ve Uygulama Teknikleri, İstanbul, Yorum sanat 2-Çobanlı, Z., Seramik Astarları, 1994, Anadolu Üniversitesi Yayınları. 3-Ateş Arcasoy, Seramik Teknolojisi 1-Ara Altun, Osmanlı'da Çini ve Seramik Öyküsü 2-Oktay Aslanapa, Türk Sanatı, Remzi Kitabevi, 2016

Seramik Sanatı ve Seramik Tarihi Dersleri	3- Ara Altun, Çanakkale Seramikleri, Akmed Yayınları, İstanbul, 1996 4-Atasoy, N-J, Raby İznik Seramikleri 5-Nancy Atakan, Sanatta Alternatif Arayışlar, Karakalem Kitabevi Yayınları, Ocak, 2009
Sır ve Seramik Teknolojisi	1-Ateş Arcasoy, Seramik Teknolojisi 2-Hüseyin Tanışan- Zeliha Mete, Seramik Teknolojisi ve Uygulaması 3-Faruk İşman, Sır Seramik Boyaları ve Seramik Dekorasyon Teknikleri

Tablo 2- Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü / AKTS Bilgi Paketi/Ders Kataloğunda Gösterilen Ders Kaynakları (http-2).

	Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi **Seramik Bölümü**
Endüstriyel Alan Dersleri: Alçı Şekillendirme /Kalıp Dersleri	Türkçe Kaynak Gösterilmemiş
Seramik Şekillendirme/Tasarım Dersleri	1-Susan & Jan Peterson, Çev: Sevim Çizer Seramik Yapıyoruz 2-Arcasoy, Ateş, Seramik Teknolojisi 3-Çev: Zeliha Mete Emmanuel Cooper, Seramik Sır Reçeteleri El Kitabı 4-Çev: Zeliha Mete & İlker Özkan Fraser, Harry, Seramik Hataları ve Çözüm Yöntemleri

	5-Dolors Ros Frigola, Seramik
	6-Yılmabaşar, Jale, Jale Yılmabaşar Seramikleri Yöntemleri, Yazarın kendi yayını, 2007
	7-Sevim, Sıdıka Sibel, Seramik Dekorlar ve Uygulama Teknikleri, Yorum Sanat ve Yayıncılık, 2007
Dekor Dersleri	1-Tülin Ayta, Toprak Sanatlarında Dekoratif Uygulama Yöntemleri
	2-Sıdıka Sibel Sevim, Seramik Dekorlar ve Uygulama Teknikleri
	3-Çev: Zeliha Mete, Cooper, Emmanuel, Seramik Sır Reçeteleri El Kitabı
	4-Ros, Dolors, Seramik, İnkilap Yayınları, 2002
	5-Erdinç Bakla, İstanbul'un 100 Seramik ve Çini Sanatçısı
Seramik Sanatı ve Seramik Tarihi Dersleri	1-Jale Yılmabaşar, Jale Yılmabaşar Seramikleri Yöntemleri
	2- Dolors Ros Frigola, Seramik
Sır ve Seramik Teknolojisi	1-Çev: Zeliha Mete, Cooper, Emmanuel, Seramik Sır Reçeteleri El Kitabı
	2-Ateş Arcasoy Seramik Teknolojisi
	3-Çev: Zeliha Mete- İlker Özkan, Seramik Hataları ve Çözüm Yöntemleri
	4-Güner Sümer, Seramik Hammaddeleri
	5-Soner Genç, Artistik Seramik Sırları
	6-Güner Sümer, Seramik Fırınları

Tablo- 3 Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü / AKTS Bilgi Paketi/Ders Kataloğunda Gösterilen Ders Kaynakları (http-3).

	Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
	Seramik ve Cam Tasarımı Bölümü
Endüstriyel Alan Dersleri: Alçı Şekillendirme /Kalıp Dersleri	1-Yunis Yılmazer, Alçı Şekillendirme, Model Kalıp ve Seramik Döküm Teknikleri 2-Alp Çam, Seramik Üretiminde Alçı Model ve Kalıplar Kalıp Problemleri ve Çözümleri 3-Kura, Hande; Endüstriyel Seramik Tasarımında Biçim ve Üretim Yöntemleri 4-Attila Galatalı& Anna Turay, Toprağın ve Güneşin Ozanı 5-Herbert Read, Sanat ve Endüstri-Endüstriyel Tasarım İlkeleri 6-Çev: Sevim Çizer Susan & Jan Peterson, Seramik Yapıyoruz
Seramik Şekillendirme/Tasarım Dersleri	1-Susan &, Jan Peterson, Çev: Sevim Çizer, Seramik yapıyoruz 2-Harry Fraser, Çeviren: Zeliha Mete & İlker Özkan Seramik Hataları ve Çözüm Yöntemleri 3-Nermin Sinemoğlu Tarih Öncesinden Bizans'a 4-Nigan Bayazıt, Tasarımı Anlamak, 5-Zeliha Mete & İlker Özkan, Seramik Hataları ve Çözüm Yöntemleri 6-Attila Galatalı& Anna Turay, Toprağın ve Güneşin Ozanı
Dekor Dersleri	1-Susan &, Jan Peterson, Çev: Sevim Çizer, Seramik Yapıyoruz 2-Sevim Çizer, Lüster 3-Hülya Bilgili, Kütahya Çini ve Seramikleri 1-Susan &, Jan Peterson, Çev: Sevim Çizer, Seramik Yapıyoruz 2-Sevim Çizer, Lüster 3-Erdinç Bakla, İstanbul'un 100 Seramik ve Çini Sanatçısı

Seramik Sanatı ve Seramik Tarihi Dersleri	4-Erdinç Bakla, Türk Seramik Sanatçılarının Biyografileri 5-Ekrem Akurgal, Anadolu Kültür Tarihi 6-Gönül Öney, İslam Mimarisinde Çini 7-Rüçhan&Oluş Arık, Selçuklu ve Beylikler Çağı Çinileri
Sır ve Seramik Teknolojisi	1-Hüseyin Tanışan- Zeliha Mete, Seramik Teknolojisi Ve Uygulaması 2-Ateş Arcasoy, Seramik Teknolojisi 3-Susan &, Jan Peterson, Çev: Sevim Çizer, Seramik Yapıyoruz 4-Prof. Ateş Arcasoy, Seramik Teknolojisi ve Uygulamaları 5-Zeliha Mete & İlker Özkan, Seramik Hataları ve Çözüm Yöntemleri, 6-Zeliha Mete, Seramik Teknolojisi

Tablo- 4 Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik ve Cam Tasarımı Bölümü / AKTS Bilgi Paketi/Ders Kataloğunda Gösterilen Ders Kaynakları (http-4).

	Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi **Seramik ve Cam Bölümü**
Endüstriyel Alan Dersleri: Alçı Şekillendirme /Kalıp Dersleri	1-Müçteba Kundul, Endüstriyel Seramikte *Alçı* ve Çamur Şekillendirme Teknikleri 2-Yunis Yılmazer, Alçı Şekillendirme, Model Kalıp ve Seramik Döküm Teknikleri 3-Alp Çam, Seramik Üretiminde Alçı Model, Kalıplar Problemleri ve Çözümleri

Seramik Şekillendirme/Tasarım Dersleri	1-Susan &, Jan Peterson, Çev: Sevim Çizer, Seramik Yapıyoruz 2-Güngör Güner, Anadolu'da Yaşamakta Olan İlkel Çömlekçilik
Dekor Dersleri	1-Sıdıka Sibel Sevim, Seramik Dekorlar ve Uygulama Teknikleri 2-Tülin Ayta, Toprak Sanatlarında Dekoratif Uygulama Yöntemleri 3-Sevim Çizer, Terra Sigillata 4-Şerare Yetkin, Anadolu'da Türk Çini Sanatının Gelişmesi
Seramik Sanatı ve Seramik Tarihi Dersleri	1-Erdinç Bakla, İstanbul'un 100 Seramik ve Çini Sanatçısı 2-Erdinç Bakla, Türk Seramik Sanatçılarının Biyografileri 3-Ekrem Akurgal, Anadolu Kültür Tarihi 4-Çev: Sevim Çizer, Seramik Yapıyoruz 5-Gönül Öney, İslam Mimarisinde Çini 6-Rüçhan/Oluş Arık Selçuklu ve Beylikler Çağı Çinileri 7-Sevim Çizer, Lüster 8-Gül Erbay Aslıtürk, 20. Yüzyılda Türk seramik Sanatı
Sır ve Seramik Teknolojisi	1-Güner Sümer, Endüstriyel Seramikler 2-Güner Sümer, Seramik Sanayii El Kitabı 3-Hüseyin Tanışan- Zeliha Mete, Seramik Teknolojisi ve Uygulaması 4-Emel Şölenay, Seramik Sanat Eğitiminde Sırlama ve Pişirme Yöntemleri El Kitabı 5-Güner Sümer, Seramik Hammaddeleri 6-Soner Genç, Artistik Seramik Sırları 7-Çev: Zeliha Mete- İlker Özkan, Seramik Hataları ve Çözüm Yöntemleri

8-Ed: E. Egemen Işık Arslan, Kaan Canduran Pişirim Teknikleri ve Fırınları

9-Ensar Taçyıldız, Seramik Sırının Sırrı

10- Ateş Arcasoy, Seramik Teknolojisi

Tablo- 5 Kastamonu Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Seramik ve Cam Bölümü / Bologna Bilgi Sistemi AKTS Ders Kataloğunda Gösterilen Ders Kaynakları (http-5).

Bazı kaynaklar sadece bir ders alanında değil, birçok dersin kaynağı olarak gösterilmiştir. Bu araştırmada seramik sanatı ve bilimi ile ilgili özellikle alana özgü olması açısından daha spesifik inceleme yapabilmek için Ana Kaynaklar ele alınmıştır. Alana özgü kaynaklar ders kategorisine göre aşağıda listelenmiştir. Buradan hareketle tüm kaynaklar gözden geçirilerek aynı yayın tek bir uygulama alanında gösterilmeye çalışılmıştır.

2.1. Endüstriyel Alan: Alçı Şekillendirme/ Kalıp Dersleri

1- Yunis Yılmazer, Alçı Şekillendirme, Model Kalıp ve Seramik Döküm Teknikleri, İstanbul, 2008

2- Müçteba Kundul, Endüstriyel Seramikte Alçı ve Çamur Şekillendirme Teknikleri Biltur Basım Yayın ve Hizmet A.Ş., 2013

3- Hande Kura, Endüstriyel Seramik Tasarımında Biçim ve Üretim Yöntemleri, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Uygulamalı Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, 1989

4- Alp Çam, Seramik üretiminde alçı model ve kalıplar kalıp problemleri ve çözümleri, Dokuz Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996

Endüstriyel alanla ilgili toplam 4 adet yayın bulunmaktadır. Bu yayınlardan 2'si tez olup Hande Kura'nın tezine ulaşılabilmekte iken Alp Çam'ın tezine ulaşım kısıtı bulunmaktadır. Diğer iki yayına ulaşım zordur.

2.2. Seramik Şekillendirme/Tasarım Dersleri ve Çamur Dersleri

1- Jan Peterson, Susan Peterson (Çev: Sevim Çizer) Seramik Yapıyoruz, Karakalem Kitabevi Yayınları, 2009

2- Jale Yılmabaşar, Jale Yılmabaşar Seramikleri Yöntemleri, Yazarın kendi yayını,2007

3- Güngör Güner Anadolu'da Yaşamakta Olan İlkel Çömlekçilik, Akbank Kültür, İstanbul, 1988

4- Dolors Ros Frigola, Seramik /Dekoratif Teknikler, İnkılap Yayınları, İstanbul, 2006.

5- Zeliha Mete & İlker Özkan Seramik Hataları ve Çözüm Yöntemleri

6- Attila Galatalı ve Anna Turay, Toprağın ve Güneşin Ozanı Çanakkale Seramik Sanat Yayınları, 1996

Seramik şekillendirme, tasarım ve çamur torna dersleri için gösterilen ana kaynaklar toplam 6 tanedir. Bu yayınlar ders içerikleri bağlamında Seramik Şekillendirme ve Tasarıma yönelik dersler olarak düşünüldüğünde bu yayınların tüm içeriği kapsamadığı söylenebilir.

2.3. Dekor Dersleri

1- Zehra Çobanlı, Seramik Astarları, Anadolu Üniversitesi G.S.F. Yayınları No: 15, Eskişehir, 1996

2- Sıdıka Sibel Sevim, Seramik Dekorlar ve Uygulama Teknikleri, Yorum Sanat ve Yayıncılık, İstanbul, 2007

3- Dolors Ros Frigola, Seramik /Dekoratif Teknikler

4- Tülin Ayta, Toprak Sanatlarında Dekoratif Uygulama Yöntemleri, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2017

5- Sevim Çizer, Terra Sigillata, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir, 2014

6- Sevim Çizer, Lüster, Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları, İzmir, 2010

Dekor dersleri için gösterilen kaynaklar toplam 6 adet olduğu görülmektedir. Bu yayınlar arasından Sıdıka Sibel Sevim, Tülin Ayta, Sevim Çizer'in kitapları neredeyse tüm derslerde okutulmaktadır. Bu kaynakların fakültedeki tüm bölümlerde Dekor derslerinde de vazgeçilmez bir kaynak olarak gösterildiği görülmektedir. Tülin Ayta'nın kitabına ise internet ortamında kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Bu yayınlara ayrıca kolay erişilebilme olanağı da bulunmaktadır.

2.4. Seramik Sanatı/Tarihi

1- Şerare Yetkin, Anadolu'da Türk Çini Sanatının Gelişmesi, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi, 1986

2- Ekrem Akurgal, Anadolu Uygarlıkları, Net Turistik Yayınları, İstanbul, 1998

3- Ekrem Akurgal, Anadolu Kültür Tarihi, Phoenix Yayınevi, 2015

4- Gönül Öney, Türk Çini Sanatı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1976

5- Ara Altun, Osmanlı'da Çini ve Seramik Öyküsü İstanbul Menkul Kıymetler Borsası, 1998, İstanbul

6- Nermin Sinemoğlu, Tarih Öncesinden Bizans'a, Mimar Sinan Üniversitesi Yayınları, 1984

7- Ara Altun, Çanakkale Seramikleri, Akmed Yayınları, İstanbul, 1996

8- Oktay Aslanapa, Türk Sanatı, Remzi Kitabevi, 2000

9- Atasoy, N-J, Raby, İznik Seramikleri, London: Alexandria Press / Türk Ekonomi Bankası, 1989

10- Gönül Öney, İslam Mimarisinde Çini, Ada Yayınları, İstanbul, 1987

11- Rüçhan/Oluş Arık, Anadolu Toprağının Hazinesi Çini, Selçuklu ve Beylikler Çağı Çinileri, Kale Grubu Kültür Yayınları, 2007

12- Gül Erbay Aslıtürk, 20. Yüzyılda Türk Seramik Sanatı, Gece Kitaplığı, 2014

13- Seramik Sanatı/ Erdinç Bakla, Türk Seramik Sanatçılarının Biyografileri

14- Erdinç Bakla İstanbul'un 100 Seramik ve Çini Sanatçısı İstanbul Büyükşehir Belediyesi (Kültür A.Ş.) Yayınları, 2010

Seramik Sanatı/Tarihi dersleri için gösterilen kaynakların toplam 14 adet olduğu görülmektedir. İlgili dersin, Sanat Tarihi alanını ilgilendiren kaynaklardan da faydalanıldığı anlaşılmıştır. Söz konusu yayınlardan 11 tanesinin Türk Çini Sanatı ve Tarihi ile ilgili olduğu, 3 kaynağın ise Seramik Sanatı/Tarihi ve sanatçıları ile ilgili olduğu görülmektedir.

2. 5. Sır ve Seramik Teknolojisi

1- Güner Sümer, Endüstriyel Seramikler, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1990, Eskişehir

2- Güner Sümer, Seramik Sanayii El Kitabı, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1998

3- Güner Sümer, Seramik Hammaddeleri Birlik Matbaası, 1988, Söğüt

4- Faruk İşman, Sır, Seramik Boyaları ve Seramik Dekorasyon Teknikleri

5- Ateş Arcasoy, Seramik Teknolojisi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, İstanbul,1983

6- Hüseyin Tanışan- Zeliha Mete, Seramik Teknolojisi ve Uygulaması

7- Emmanuel Cooper (Çev: Zeliha Mete), Seramik Sır Reçeteleri El Kitabı, Karakalem Yayınları, 2011

8- Zeliha Mete, Seramik Teknolojisi, Birlik Matbaası, İzmir, 1988

9- Emel Şölenay, Seramik Sanat Eğitiminde Sırlama ve Pişirme Yöntemleri El Kitabı, Murat Yayınevi, İstanbul, 2012

10- Soner Genç, Artistik Seramik Sırları Boyut Matbaacılık, 2013

11- Edt: E. Egemen Işık Arslan ve Kaan Canduran Pişirim Teknikleri ve Fırınları, Opus Yayınları, 2016

12- Ensar Taçyıldız, Seramik Sırının Sırrı, Hayalperest Yayınevi, 2018

13- Harry Fraser (Çev: Zeliha Mete, İlker Özkan), Seramik Hataları ve Çözüm Yöntemleri, Karakalem Yayınları, 2010

Sır ve Seramik Teknolojisi dersleri için gösterilen kaynaklar toplam 13 adettir. Bu yayınlardan 5'i Seramik sırlarla, 7 tanesi ise Seramik Teknolojisi ile ilgilidir. Bu yayınlardan Teknoloji ile ilgili olan kaynaklardan 5 tanesinin yeni basımları yoktur ve ulaşımı zordur. Sadece Ateş Arcasoy'un kitabına internet ortamından kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Geri kalan diğer yayınlara ise kolaylıkla ulaşılabilmektedir.

Sonuç

Seramik/Seramik ve Cam Bölümlerinin Öğrenci Bilgi Paketi/Ders Kataloğu ve Bologna Bilgi Paketi üzerinden öğretim programlarında yer alan derslerin kaynakları incelendiğinde birçok dersin kaynağının gösterilmediği görülmüştür. Bazı öğretim elemanları ders kaynağı olarak kişisel ders notlarını vermişlerdir. Ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde, endüstriyel alanla ilgili yayınların az olduğu bunların çoğuna da ulaşılamadığı görülmüştür. Yararlanılan kaynaklar arasında tezlerin olduğu, tezlerin de ders kaynağı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ateş Arcasoy'un Seramik Teknolojisi kitabına internet ortamından kolaylıkla ulaşılabilmektedir. İlgili kaynak tüm bölümlerde pek çok dersin kaynağı olarak gösterilmiştir. Ayrıca Zeliha Mete'nin yayınları da sıklıkla ders kaynağı olarak gösterilmiş ve tüm yayınlara erişim imkanı bulunmaktadır.

Seramik Sanatı Tarihi ile ilgili yayınların sayısının diğer alanlara göre fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bunun nedeni ise bu derslerin Sanat Tarihi alanındaki kaynaklardan yararlanmasıdır. İlgili kaynakların ise çoğunlukla Çini Sanatı ve Tarihi ile ilgili olduğu söylenebilir. Dekor dersleri için gösterilen kaynakların sayısı az olmakla birlikte, ders içeriklerini kapsar nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Tülin Ayta'nın kitabına internet ortamında kolaylıkla erişebilme imkânı bulunmaktadır. Sıdıka Sibel Sevim'in Seramik Dekorları ve Uygulama Teknikleri isimli Kitabı ise birçok dersin kaynağı olarak gösterilmiştir. Seramik Tasarımı ve Şekillendirme

derslerine yönelik kaynakların ise yardımcı ders kaynağı niteliğinde olduğu söylenebilir. Sır Teknolojisi ile ilgili yayınların ulaşılabilir olduğu görülmüştür. Seramik Teknolojisi ile ilgili yayınların yeni basımı bulunmadığından bir kısmına ulaşmanın zor olduğu, bu yayınların çeşitli kütüphanelerden fotokopi yoluyla temin edildiği söylenebilir.

Son olarak, bu bilgilerden hareketle kaynakların ilgili bölüm öğrencilerinin eğitim ve öğretimlerine katkı sağlayacağı düşünülerek müstakil yayınların sayısının artırılması iyi olacağı düşünülmektedir. Ayrıca basımı tükenen yayınların yeni baskılarının yapılmasında da yarar vardır.

Kaynaklar

Ağatekin, M., **(**2017) "Türkiye'de Güzel Sanatlar Fakültelerinde Lisans Düzeyinde Seramik Eğitim-Öğretim Programları Hakkında Durum Analizi ve Değerlendirmeler", Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi, Sayı:17,

Aslan B., Okumuş O., Koçoğlu Y., (2015) Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 37

Ünsal, Y., Güneş, B., (2004). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak Meb Lise 1. Sınıf Fizik Ders Kitabının Eleştirel Olarak İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (3), 305-321.

(http-1)http://www.msgsu.edu.tr/Assets/UserFiles/ogrenci_xbilgipaketinfopack/gsf_tr.pdf Erişim Tarihi 03.11.2018

(http-2) http://dersbilgipaketi.akdeniz.edu.tr/tr-TR/Program/Browse/208/154# Erişim Tarihi 08.11.2018

(http_3)
http://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?prg_ref=PRGRAM_00000000000000000000000039&birim_kod=464&submenuheader=2&prg_kod=464 Erişim Tarihi 03.11.2018

(http-4) http://debis.deu.edu.tr/ders-katalog//2015-2016/tr/bolum_9509_tr.html Erişim Tarihi 03.11.2018

(http-5)
https://obs.kastamonu.edu.tr/oibs/bologna/start.aspx?gkm=01363330031101322283669032216377073557037322332913334534448356 00-Erişim Tarihi 03.11.2018

TÜRK RESİM SANATINDA MEHMET BAŞBUĞ VE RESİMLERİ

MEHMET BASBUĞ AND HİS PAİNTİNGS İN TURKISH PAINTING ART

Halit YABALAK[♣]

Özet: Bu araştırmadaki ana konu, Türk sanatı içinde ressam eğitimci Prof. Dr. Mehmet Başbuğ'un yeridir. Çalışmada Türk plastik sanatının gelişim süreci genel özellikleri ile ele alınıp incelenmiştir. 1956 yılında Diyarbakır doğumlu olan sanatçı Bursa Eğitim Enstitüsü Resim-İş Eğitimi Bölümünden mezun olmuştur. 1990 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Resim Ana Bilim Dalı'nda "XVI. Yüzyıl Minyatür Ustalarından Nakkaş Osman'ın Minyatürlerinde At Tasvirleri" isimli tez çalışmasıyla yüksek lisans, 1995 yılında "Azerbaycan Devleti'nin Kuruluşundan Günümüze Kadar Azerbaycan Türk Resim Sanatında Yöresel Eğilimler" konulu tez çalışmasıyla doktora çalışmasını tamamlamıştır. Eğitimcilik hayatının ilk döneminde 1976-1986 yılları arasında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan Başbuğ, 1986 –1994 yılları arasında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim Bölümü'nde öğretim görevliliği yapmıştır. Başbuğ 1994-1999 yılları arasında Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nin kuruluş çalışmasında görev alarak Dekan yardımcılığı ve Resim Bölümü Başkanlığı'nı yürütmüştür. 7 Temmuz 2017 yılında hayatını kaybeden sanatçının eserleri birçok özel ve resmi koleksiyonda ve müzelerde bulunmaktadır.

Bu araştırma, Türkiye'de çağdaş resim sanatı araştırılarak, Türk sanatında önemli bir yeri olan ressam eğitimci Mehmet Başbuğ'un, Türk sanatına katkılarını araştırmak maksadı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Türkiye'de resim sanatının tarihsel sürecine ve sanatçının resimlerindeki dönemsel değişimlerine yer verilmiştir. Mehmet Başbuğ 40 yılı aşkın bir eğitim ve sanat birikimi olan ve Türk sanatına yön veren bir sanatçıdır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak Türk sanatına büyük katkı sağlayan Mehmet Başbuğ'un eserleri ve Türk sanatında ki yeri incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Mehmet Başbuğ, Türk, Resim

♣ Öğretim Görevlisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, halityabalak@gmail.com

Summary: The main idea of this study about Prof. Dr. Mehmet Başbuğ's importance in Turkish art. In this research was analysed the general features and process of Turkish Plastic Art. He was born in Diyarbakır in 1956, he graduated from Bursa Education Institution at department of Art-work education. In 1990, he did a master's degree which is about "Nakkaş Osman's miniatures about Horse Descriptives (At Tasvirleri) in XVI century, by the way in 1995 he completed his doctorate which is about "in Azerbaijan Turkish Art traditional trends and process Foundation of Azerbaijan Goverment's until now" in Institute of Social Sciences Department of Art in Gazi University. In his previous education life between 1976-1986, he worked in schools affiliated to the Ministry of National Education, between 1986-1994 he had worked as instructor in Gazi University, Faculty of Education at Department of Art. Başbuğ was assigned as a deputy dean and department chair of deparment Art and contributed to establisment of Faculty of Fine Arts in Isparta Süleyman Demirel University between 1994- 1999 years. He was died in 7 July 2017 but most of his works were exhibited in many speacial places, exbites and museums.

This research was examined Turkish Contemporary Art and importance of Başbuğ's in Turkish Art. Additionaly, this study was included historical process of Turkish Art and Başbuğ's periodic changes in periodical terms. Mehmet Başbuğ tooke turn to Turkish Art he was an important figure for Turkish art along 40 years. In this essay was used using qualitative research method and also Mehmet Başbuğ's who was great contribution to Turkish art works were analysed.

Key Words: Mehmet Başbuğ, Turk, Art

1.1.1. Konunun Tanımı

Bu araştırmadaki ana konu, Türk sanatı İçinde Prof. Mehmet Başbuğ'un yeridir. Türk Plastik Sanatının gelişim süreci genel özellikleri ile ele alınıp incelenmiştir. Çağdaş Türk sanatı içerisinde büyük öneme sahip Prof. Mehmet Başbuğ'un Türk resim sanatı içindeki yeri incelenmiştir. Mehmet Başbuğ'un sanat hayatı, kişiliği, eğitimciliği, eserleri, kısacası Türk Sanatına katkıları konu içerisinde açıklanmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türk resim sanatının gelişimini genel özellikleri ile ele alıp incelemek. Günümüz Türk sanatında Mehmet Başbuğ'u tanımak, Türk resim sanatındaki yerini öğrenmek. Mehmet Başbuğ'un, eserleri ve daha birçok özelliğiyle sanat eğitimine katkılarını araştırmaktır.

Bu bağlamda;

1. Mehmet Başbuğ'un sanat hayatı ve kişiliği nasıldır.
2. Sanatçı olarak Mehmet Başbuğ kimdir?
3. Mehmet Başbuğ'un nasıl bir sanat anlayışı vardır? ve ne tür eserler vermiştir?

4. Mehmet Başbuğ günümüz Türk resim sanatına neler kazandırmıştır?

1.1. Araştırmanın Kapsamı

Bu araştırma, Türkiye'de çağdaş resim sanatı araştırılarak, Türk sanatında önemli biri olan Mehmet Başbuğ'un, Türk sanatına katkılarını araştırmak maksadı ile gerçekleştirilmiştir.
Araştırmada, 40 yılı aşkın bir eğitim ve sanat birikimi olan Mehmet Başbuğ'un başta Türkiye olmak üzere Kırgızistan ve Orta Asya Türk sanatına olan etkisi, eserleri ve Türk sanatında ki yeri incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanılmıştır. Nitel araştırma olayların ve algıların doğal ortamda bütüncül biçimde ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır(Yıldırım & Şimşek, 2006, ss. 39). Nitel araştırmada Araştırma yapan kişi bilinmeyeni ortaya çıkarma, tanımlama ve bir takım sonuçlara ulaşmaya çalışır. Bunu yaparken araştırmayı yönlendiren soru ve sonuçlara ulaşır. Sistematik bir Araştırmanın olması için, araştırmanın genel yapısını oluşturma, bilgi toplama, yorumlama ve çıkan sonuçlara ulaşma sürecinin bir bütün içinde birbirini desteklemesi gerekmektedir. Nitel araştırmada araştırmanın mantıklı olması; araştırılan soru veya soruların cevaplarının gerçekçi bir biçimde verilebilmesiyle ilgilidir. Araştırmacı araştırmanın her aşamada gerçekçiliğe dikkat etmesi gerektirir(Atatüre, 2001, ss. 122-123).

1.3. Veri Toplama Yöntemleri

Bu araştırma görüşme yöntemini içeren bir nitel araştırmadır.

Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir; "neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı kullanılır hâle gelmiştir"(Belsey & Chadwick, 1998, ss. 102). Yirminci yüzyılın son çeyreğinde pek çok sosyal bilim alanında görüşme, etkili bir veri toplama yöntemi olarak yerini almıştır. Örneğin, örgüt çalışmalarında örgüt bilimciler örgütlerin değişik yönlerini ve özellikle de örgütlerin kültür ve sembolik boyutlarını çalışırken görüşmeyi, temel veri toplama aracı olarak kullanmaktadır. Sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Küçük,2013, ss. 3).

Araştırmada, geniş bir literatür taraması yapılarak bilgi fişleri oluşturulmuştur. Bu bilgiler ışığında konu ile ilgili önceden hazırlanmış tezler ve yayınlar incelenmiştir. Fatih Başbuğ ile telefon ve mail görüşmeleri yapılmış, gerekli bilgi, belge ve kaynaklar alınmıştır. Mehmet Başbuğ hakkında internet üzerinden elde edilen bilgiler, süreli yayınlar, dergi ve gazetelerde yer alan makaleler, köşe yazıları ve söyleşilerden faydalanılarak bilgi fişleri oluşturulmuş ve

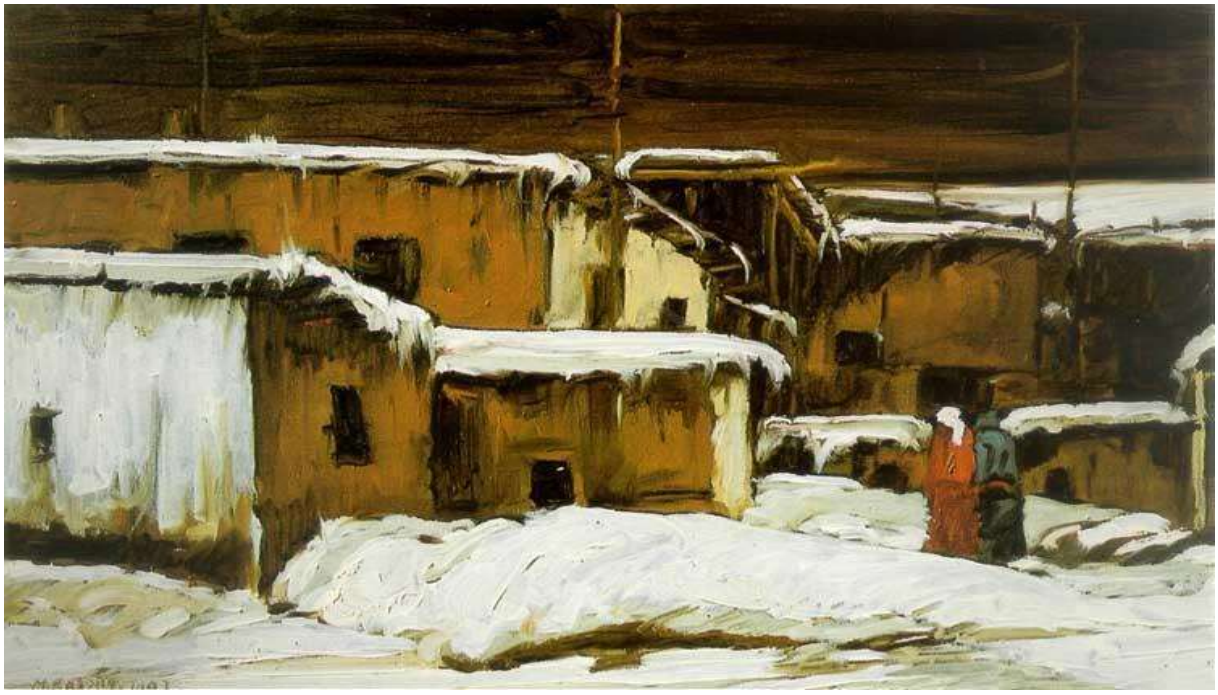
değerlendirilmiştir. Araştırmanın her aşamasında, başta Fatih Başbuğ'un özel arşivi olmak üzere, Gazi Üniversitesi Kütüphanesi'nden, internetten ve diğer kaynaklardan, Mehmet Başbuğ ve sanat eğitimi ile bilgiler toplanıp fişler oluşturulmuştur.

RESİMLERİNDE MEHMET BAŞBUĞ

Sanatçının üretim dünyasına yön veren ve sanatsal yaratımlarında esin kaynaklarını oluşturan yapıların başında içinde yer aldığı toplumsal yapılar gelmektedir. Kompozisyon oluştururken sanatçının esin kaynağını oluşturan toplumsal yapılar bu nedenle resimlerde yer alan metaforlara ve kompozisyonlara dönüşmektedir. Türk resim tarihine bakıldığında gerek geleneksel minyatür kompozisyonları olsun gerekse çağdaş Türk reminde ressamlarımız çoğu zaman yerel konulara yer vererek; konut, tarihi yapıları ve topluma ait geleneksel özellikleri yansıtan resimler yapmışlardır. Çağdaş Türk resminde bedri rahmi Eyüpoğlu, Neşat GÜNAL, gibi sanatçıların resimlerinde geleneksel Anadolu hayat tarzını ve yöresel özellikleri konu alan resimler ile Anadolu'yu tuale aktarmışlardır. Bu sanatçıların resimlerinde betimlenen konular genellikle nakışlar ve motiflerle desteklenmiştir.

Resimlerinde Anadolu'dan görüntülere yer veren sanatçı yapıtlarında yerel konuları işlemiş, tüm zorluklar arasında kaybolan Anadolu insanının ve yaşantısının sözcüsü olmuştur. Sanatçılığının getirdiği hassasiyet Başbuğ'un resimlerine de yön vermiştir. Anadolu'nun kırsal manzaralarını süsleyen figürler sanatçının fırçasında yeniden hayat bulmuştur.

(Resim 1 Mehmet Başbuğ, Sokak, 40x50 cm, T.ü.y.b., 1985, Özel Koleksiyon.)





Başbuğ'un resimlerinde içinde bulunduğu toplumun tüm gerçekleri adeta izleyicinin önüne belgesel gibi yer almaktadır. Ressam toplumun sosyoekonomik ve kültürel yapısını fikri dünyası içerisinde yoğurarak betimlemeler gerçekleştirmiştir. Anadolu insanın yaşam zorluklarını dışarıdan oryantalist ve romantik bir bakış ile değerlendirmeyen sanatçı kendisinin yakından tanıdığı ve özümsediği konuları içselleştirerek, betimlemelerde yer alan kompozisyon öğelerini yeniden tüm gerçekliğiyle ortaya koymuştur. Başbuğ'un ilk dönem resimlerinde yer alan figürler ressamın Anadolu insanına ve yaşam biçimine verdiği değeri göstermektedir. Ressamın ilk dönem resimlerinde yer alan ve yöresel kıyafetli figürlerin bulunduğu resimlerde ressam Anadolu'nun yaşam biçimi hakkında bilgi vermektedir. Kahvelerde oturmuş olarak betimlenen kalabalık figürlerin yer aldığı resimlerin yanında ressam başta pazar yeri, Sokak görüntüleri olmak üzere toplumun yaşam biçimine ait birçok betimleme gerçekleştirmiştir. Ressamın Anadolu betimlemelerinde dönem özellikleri doğrultusunda göçebe yaşamına ve Türk kültürü için büyük öneme sahip atlar yer almaktadır. Ressamın bütün sanat yaşamında kompozisyonlarında yer alan at figürleri ilk dönem resimlerinde daha çok Anadolu insanın işlerinde yardım amacıyla kullandığı ve insanlar ile birlikte aynı zorluklarla mücadele içerisinde betimlenmişlerdir. Başbuğ'un resimlerinde yer alan kadın figürü hayatın içinde ve yaşam mücadelesi vermekte, eylem halinde betimlenen figürler hayatın tüm ahengi ile birlikte betimlenmiştir. Başbuğ'un resimlerinde betimlenen tüm unsurların gerçekliklerine dikkat edilerek kompozisyona eklenmiştir. Renk seçiminde Anadolu'nun sıcak tonlarının merkezde olduğu resimlerde sanatçı etkili beyaz kullanımı ile anlatımda yer alan figürleri merkeze çekerek dikkatin merkezde toplanmasını sağlamıştır.

Türk Resim Sanatında Mehmet Başbuğ ve Resimleri

Mehmet Başbuğ'un resimlerinde yer alan bir diğer konu milli mücadele ve özellikle Mustafa Kemal Atatürk'tür. Ressam bu konuları millî benlik ve bağımsızlık anlayışı içerisinde ele alarak resimsel olarak gelecek kuşaklara aktarılması ve milli bilincin oluşmasını resimleriyle sağlamaya çalışmıştır.

Sanatçılar milli aidiyetlik içerisinde uluslarına ait olayları etkili ve çarpıcı bir biçimde eserlerine taşıyarak gelecek kuşaklara bu kahramanlık göstergesi olayları en hisli bir biçimde aktarmada görev üstlenirler. Sanatçı, ait olduğu toplumun tarihine ve kültürüne diğer insanlarla birlikte katılır. Sanatçı, toplumun bir parçasıdır. Eserlerini oluştururken, toplumsal olaylar, insanların toplumla olan çok yönlü ilişkilerinin tümüyle dışında kalarak eserler veremez. Bunlardan etkilenerek, bazen de görev üstlenerek çalışmalarını sürdürür (Şişman ,2011, ss.59).

Sanatçı, savaşı resme konu olarak seçtiğinde toplumun bir parçası olarak savaşın acılarını, sıkıntılarını en iyi şekilde aktarma yoluna gitmiştir. Bunu yaparken toplumun savaşı algılama biçimini, fedakârlıklarını, kahramanlıklarını büyük bir ustalıkla betimlemişlerdir. Türk resminde tarihi olaylar yansıtırken; ressamlar resimlerinde yöresel mekânları kullanmış, halkın giyim kuşam özelliklerine dikkat etmiş ve bunları resimlerinde motifleştirebilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla yaşanan büyük devrim kendisini sadece siyasal ve ekonomik alanda göstermemiş toplumun kültürel kalkınması için de büyük gelişimler yaşanmıştır. Kültür alanında yapılan inkılâp hareketleri Türk sanat hayatında önemli gelişmeleri ortaya çıkarmış bu gelişmeler resimlerde de yerini almıştır. (Karoğlu, 1995, ss. 128-129)

Mehmet Başbuğ'un resimlerinde yer alan Orta Asya sanatçının fikri dünyasının temelleri ile sentezleyerek ortaya çıkan resimlerden oluşmaktadır. Sanatçı Kırgızistan da görev yaptığı dönemde resimlerinde, türklerin ana yurduna yönelik gündelik hayat betimlemeleri yapmıştır. Başbuğun Orta Asya resimleri arasında Türk tarihinin önemli kahramanlarının yer aldığı resimleri ve Türk kültürüne ait betimlemelere sıkça rastlamaktayız.

MEHMET BAŞBUĞ RESİMLERİNDE ANADOLU

Anadolu'nun yakın tanığı olan sanatçı 1970'li yıllarda başlayan köyden kente göçler, gece konutlaşma gibi toplumsal yapıyla ilgili değişimleri gözlemlemiş, resimlerinde özellikle Anadolu'nun geleneksel yaşam tarzını konu alan çalışmalara geniş yer vermiştir. Köyden kente göçler, gece konutlaşma gibi toplumsal yapıyla ilgili değişimleri gözlemlemiş, resimlerinde özellikle bu tarz konulara geniş yer vermiştir. Bu dönem yapılan resimlere baktığımızda temaların gerçekçi resim anlayışıyla köyden kente göçenler sonrası meydana gelen yapıların resimlere konu olduğunu görmekteyiz. Kente göç eden köy yaşamının kentteki kültürel hayata uyumu, yaşadığı sorunlar, kente göç sonucunda oluşan gecekondulaşma ve çarpık kentleşme gibi sosyolojik durumlar toplumsal gerçekçi resim anlayışının ve köylü temasını oluşturduğunu görmekteyiz. Geleneksel köylü temasında göçler ile birlikte konunun kapsamı ve biçimi dönemin özelliklerine göre değişmiş ve şekillenmiştir. Türk resminde köylü temasını toplumsal gerçekçi anlayış çalışanların yanında, köy insanını, yaşantısını lirik bir yaklaşımla, peyzaj ağırlıklı olarak çalışanlar ressamlarda olmuştur (Hanay, 2009, ss. 96).

Başbuğ resimlerinde yakından tanıdığı geleneksel Anadolu ve köy teması resimlerde ustaca ele alınmış yaşam şartlarının zorlukları işlemiştir. Bu dönem resimleri Başbuğ'un düşünsel hayatının yansıması olarak karşımıza çıkmakta, topluma bakış açısı içerisinde meydana gelen duyarlılık sanatçının toplumsal kimliğini güçlendirmektedir. *Kandinsky'nin sanatçının üretimine dair yaptığı değerlendirme belirttiği gibi sanatçı, içinde bulunduğu çağın tanığı ve pek çok durumda duygularımızın kaynağıdır. Böyle bir durumda, medeniyetin her dönemi, bir daha tekrarı olmayacak olan, kendine has bir sanat meydana getirir(Kandinsky, 2014, ss. 1).* Mehmet Başbuğ'un ele aldığı konuların merkezi olan Anadolu insanı, sanatçının Anadolu köylü teması ve bu temayı toplumsal gerçekçi bir anlayışla el aldığı birçok çalışmasında karşımıza çıkmaktadır. Başbuğ insanların çektiği zorluluğa, göçe, beklentilerine ve hüzünlerine toplumsal gerçekçi bir bakış getirmiş ve bakışı da şiirsel bir dil ile ortaya koymuştur.

Başbuğ'un Anadolu'nun zorlu yaşam koşulları karşısında ayakta kalmaya çalışan ve mücadele eden köylüleri ve köylü temasını ele aldığı resimlerde çocukluğunun geçtiği Diyarbakır ve insanlardan izler vardır. Sanatçı bu hayatlara yörelerine ait renklerle yeniden tuallerinde hayat vermiştir. Yaptığı resimlerle toplumsal gerçekçi ressamlar arasında sayılan Başbuğ figürlerde gerek desen gerekse boya ile büyük ustalık göstermiş ve adeta figürleri gerçek yaşamdan alarak tuvale yerleştirmiştir. Türk sanatında farklı eğilimlerin olduğu bir dönemde Başbuğun resimlerine konu olarak aldığı temalar sanatçının salt konu bazlı olmadığını aynı zamanda resimlerinde gerçekleştirdiği büyük bir felsefeyi ortaya koymaktadır.

Kemal İskender Türk resminde, soyut/figüratif evrensellik/yerellik ya da evrensellik/ulusallık, sentezciler/tekilcilik, toplumculuk/bireycilik gibi karşıt eğilimlerin gittikçe ayrıştığını, diğer taraftan bu eğilimlerin bazı bireysel ve grup girişimlerine dönüştürüldüğü bununda Türk resminde çeşitliliğinin başlangıcını vurgular. İskender'e göre bu dönemi beş ana eğilim altında sınıflandırılabiliriz 1) Soyut eğilimler, 2) Yenilikçi eğilimler, 3) Figür/soyut bireşiminde lirik arayışlar, 4) Toplumsal (gerçekçi) eğilimler, 5) Bireysel nitelikteki figüratif eğilimler.(İskender, 1988, ss. 24)

Başbuğun toplumsal (gerçekçi) resimlerinde karsımıza çıkan temel öğeler arasında göç, köy yaşantısı, kahvehaneler ve pazaryerleridir. Sanatçının toplumsal (gerçekçi) resimleri arasında yer alan göç temalı resimler büyük önem arz etmektedir.
Başbuğ un eserinde geleneksel Anadolu göçer hayatı ve buradaki hayatın işleyişi betimlenmiştir. İnsanların, hayvanları ile birlikte durmadan uzun mesafeler boyunca yaptıkları yer değiştirmeler, mevsimlere uyarak çok defa belli bir güzergâhı izlemektedir. Daimî bir karakter taşıyan bu yer değiştirmelere "göçebelik" -nomadisme-, bu hayatı süren insanlara da göçebe tanımlaması yapılmaktadır.(Öngör, 1964, ss. 145)

Resmin merkezinde at nallayan bir nalbant ve ona yardım eden bir erkek ile onları izleyen bir çocuk betimlenmiştir. Resmin arka planında ise kıl çadırlar ve bu çadırların önünde bulunan grup halinde figürler görülmektedir. Başbuğ Resmin merkezine yerleştirdiği nalbant ile göçer hayatın vazgeçilmez unsurlarından olan atların nallanması olayı aktarılmıştır. Sanatçı kompozisyonun merkezine arkası görülen atın arka ayağını nallanması için tutan bir erkek figürü ile çömelmiş pozisyonda nal çakan yaşlı nalbantı ve yanı başlarında olan olayı anlamlandırmaya çalışan bir çocuğu almıştır. Ressam arka planda Anadolu'nun zorlu yaşam şartlarını anlattığı

kahverengi gökyüzünün önüne konumlandırdığı kara çadırlar ile insanların yaşam alanları hakkında bilgi vermektedir.
(Resim 2 Mehmet Başbuğ, "Yörükler", 140x200cm, TÜYB, 2005)



MEHMET BAŞBUĞ RESİMLERİNDE MİLLİ MÜCADELE

Sanatçının toplumsal konulara ve olaylara olan bağlılığı eserlerinde kendisine yer bulmakta sanatçının sanatsal bir tavır gerçekleştirmesi sağlamaktadır. Mehmet başbuğun resimlerinde konulara bakıldığı zaman görülen ana omurganın milli temalardan oluştuğu görülmektedir. Sanatçının resimlerinde önemli bir yer tutan bu konular arasında kurtuluş savaşı ve milli mücadele yıllarına ait betimlemeler resimsel bir anlatım ile görsel belge niteliğindedir. Türkiye cumhuriyetinin kurulmasına ve bir milletin yeniden dirilişine verilen isim olan Kurtuluş Savaşı Türk halkını tüm imkanlarıyla vatan savunması etrafında birleştirmiştir. Kazanılan mücadeleyi ölümsüzleştiren bağımsızlık, kahramanlık ve fedakarlık örnekleri, Türk halkının bağımsızlık uğruna yaptıkları sanat alanında tema olarak işlenmesine neden olmuştur. Kurtuluş Savaşı ve Milli Mücadele ile ortaya konan bu ortak coşku resim sanatında da yer bulmuştur. Türk Resminde milli mücadele Teması ile yapılan resimler bu büyük kahramanlıkları konu olan sanatçıların çalışmalarıyla görsel olarak ta belgelenmiştir.

1. Dünya Savaşında halkın milli mücadele ruhunun yükseltilebilmesi için, dönemim yöneticileri tarafından milli mücadele ve savaş resimleri yapılması gerekli görülmüş ve bununla ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu nedenle toplumu yönlendirebilecekleri düşünülen basın yazarları ve bir gurup ressamla beraber Çanakkale'ye cepheye gönderilmiştir. Cepheye gönderilen bu ressamlardan savaş ve milli mücadele konulu resimler yapılması istenmiştir. Cepheye gönderilen ressamlar arasında yer alan 1914 ve Çallı Kuşağı sanatçılarının da savaş alanını görmeleri ve izlenim edinmeleri resmetmeleri istenmiştir(Gören, 1998, ss. 34)

Cumhuriyetin ilk yıllarında devlet politikası olarak işlenen konu daha sonra ki kuşakları da etkilemiş ve milli mücadele konusu milli hassasiyet gösteren sanatçılar arasında önemini kaybetmeyen bir temaya dönüşmüştür. Bu ressamlar arasında yer alan Mehmet Başbuğ Özellikle hareketli kompozisyonlarında, milli mücadeleyi anlatan figüratif resimleriyle önemli bir yer tutmaktadır.

Başbuğun Kurtuluş Savaşı, Çanakkale zaferi ve milli mücadelede insanlarımızın fedakarlık ve kahramanlıklarını gösteren resimleri toplumsal olarak benliğimizde yer tutan bu kahramanlıkları resimlere yansıtmaktadır. Başbuğun milli mücadele resimlerinde karşılaşılan ortak imgeler arasında yer alan ana öğelerden biri ulu önder Mustafa Kemal Atatürk bir diğeri ise bağımsızlık göstergesi olan Türk bayrağımızdır.

SAVAŞ TEMASI

Ressamın milli mücadele konulu resimlerinin içinde yer alan savaş temasının işlendiği birçok resmi bulunmaktadır. Bu resimler arasında yer alan Çanakkale Zaferi, isimli çalışmada Türk askerlerinin içinde bulundukları mücadele ve savaş alanındaki kararlılık betimlenmiştir. Resmin merkezinde elinde bayrak tutan bir atlı asker profilden gösterilmiştir. Resmin arka planında Türk topçuları, atlı askerler ve savaş alanında yer alan enkazlar ve top atışlarının meydana getirdiği patlamalardan oluşan dumanlar görülmektedir.

Resmin merkezine yerleştirdiği atlı asker ile adeta resimde tüm zorluklara rağmen bu sağlam ve inançlı duruş ile savaşın mutlak galibiyet getireceği en iyi bir şekilde gözler önüne sermiştir. Savaşta kesin bir inanmışlık ile gözleri zaferde olan askerin biran sonra ölüm ile karşılaşma ihtimaline aldırış etmediği ve bu uğurda ölebileceği görülmektedir. Milli mücadelede Türk askerine ve milletine ilham kaynağı olan Atatürk'ün "Ben size taarruzu emretmiyorum, ölmeyi emrediyorum" sözü askerin sanatçının eserinde hissedilmektedir.

Başbuğ'un resimde savaşta günün imkansızlıklarının sergilediği fakat inancın bu imkansızlıkların üstesinden geldiği ve mücadelenin devam ettirildiği görülmektedir.
Resimde merkeze yerleştirilen atlı figürün sağlam duruşu ve arka planda yer alan askerlerin hareket halinde olması savaşın acımasızlığını ve zorluğunu göstermektedir. Atlı askerin elinde tuttuğu bayrak renk ve imge olarak resmin ana öğesini oluşturmaktadır. İstiklal şairimiz Akif'in dizelerinden çıkmış gibidir.

"Dalgalan sen de şafaklar gibi ey şanlı hilal!

Olsun artık dökülen kanlarımın hepsi helal.”

Tüm zorluklara rağmen düşmeyecek bir güçte olduğu görülmektedir. Kahve tonundaki pastel renkler resme egemen olmasına rağmen bayrakta kullanılan kırmızı ile gözün bayrağa odaklanması sağlanmıştır.

(Resim 4 Mehmet Başbuğ, Çanakkale Zaferi, 145x205 cm, T.ü.y.b., 2005, Konya Polis Evi.)



HALK KAHRAMANLIKLARI

Sanatçının milli mücadele konulu resimleri arasında geniş yer tutan halka ait kahramanlık ve fedakarlık temalı resimleri büyük önem arz etmektedir. Sanatçının milli mücadelede halkın yaptığı kahramanlıkları konu alan resimleri bulunmaktadır. Başbuğ’un bu çalışmalarına konu olan halk resimlerde sağlam bir anatomi ile yerleştirilmiş hareket halinde geleneksel kıyafetler ile betimlenmiş figürlerden oluşmaktadır. Sanatçının bu tema ile yaptığı çalışmalarında kağnılar genellikle karşılaşılan imgeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk istiklal savaşı Türk milletinin topyekün mücadele ettiği toplumun tüm kesimlerinin bu büyük zaferde paylarının olduğu bir kahramanlık hikayesidir. Türk kadınının Millî Mücadele’de gösterdiği azmin ve fedakârlığın

dünyadaki diğer hiçbir toplumda olmaması, dünya tarihine altın harflrle yazılmış ve bütün dünyada emsali görülmemiş bir kadın destanı gibidir. Cephede elinde silahla savaşanlardan cephe gerisinde Mehmetçiğe lojistik destek verenler dualarıyla inançlarıyla sürekli istiklal mücadelesinin içinde yer almışlardır(SARIÇOBAN, 2017,ss1336). Ressam Başbuğ resimlerinde milli mücadelede payı olan Anadolu insanı ve özellikle tarihe damga vuran istiklal kahramanı kadınları resimlerinde ölümsüzleştirmiştir. Kurtuluş Savaşında kahramanlarımızı anlatan şair Fazıl Hüsnü Dağlarca "Mustafa Kemal'in Kağnısı" şiiriyle bu kahramanlığı ölümsüzleşirmiştir. Dağlarca'nın şiirinde yer alan elif in kağnısı ressam Başbuğ'un resimlerinde de sıkça karşılaşılan bir öğe olarak görülmektedir. Milli mücadele de halkı konu alan resimlerinin birçoğunda cepheye lojistik sağlayan halkın yanında kağnıların betimlendiği görülmektedir. Ressamın milli mücadele konulu resimlerinin içinde yer alan halk temasının işlendiği birçok çalışması bulunmaktadır. Başbuğ'un "Cepheye Doğru" isimli eserinde büyük zorluklarla yürütülen bir savaşa lojistik sağlayan Türk kadını betimlenmiştir. Resmin merkezinde kağnıları ile betimlenmiş geleneksel Anadolu giyimli iki kadın görülmektedir. Resmin arka planında lojistik sağlayan diğer kağnıların oluşturduğu büyük bir kalabalık görülmektedir.

Başbuğ Resmin merkezine yerleştirdiği kadınlar ve kağnı ile milli mücadelede tüm halkın ne kadar inançlı ve karalı olduğunu ellerinden gelen tüm imkânlar ile mutlak galibiyet için yapılanlar en iyi bir şekilde gözler önüne sermiştir. Sanatçı kompozisyonda büyük bir grup halinde betimlediği kağnılar ve figürler ile millli mücadeleye olan inancın tüm yurtta olduğunu kadını erkeği çocuğu herkesin bu uğurda üzerine düşeni yerine getirmek için çabaladığını vurgulamıştır. Başbuğ kompozisyonda arka planda koyu bulutlardan oluşan karamsar bir atmosfer betimlemiş, ön planda ise kalabalığın yönü doğrultusunda tüm kompozisyona hakim bir ışık ile kullandığı beyaz ile bu inanmış grubun fedakarlığı ile büyük bir ulusun içinde bulunduğu karamsar ve zor günlerden bağımsızlığa çıkacaklarını müjdeler gibi betimlenmiştir. Ressam kompozisyonun da ön planda bir top betimlemiş ve savaşa gönderme yapmıştır. Ön planda bulunan kadınlar geleneksel kıyafetleri ve silahlı olarak betimlenmiştir. Kağnının üzerinde de bir çocuk görülmektedir. Ressam kompozisyonda Türk bayrağını görsel bir imge olarak kullanmış ve bu imgeyi Anadolu'da kurbanlık ve adanmışlık göstergesi olarak kullanılan al kurdele kağnı arabasını çeken hayvanların başına bağlanmıştır.

Başbuğ, Kurtuluş Savaşı ve Kuvvay-ı Milliye temasıyla gerçekleştirdiği eserlerinde sadece savaş temasıyla yapılmış resimler gerçekleştirmekle kalmamıştır. Başbuğ Türk toplumunun bir dönemine şahitlik eden bir kahramanlığın etkilerini ortaya koymuştur. Milli kimliği ile konulara yaklaşan Başbuğ günümüz Türk gençlerine Kurtuluş Savaşı ve Kuvvay-ı Milliye ruhunu aktaran ve ruhsal dünyalarına ışık tutan bir dizi çalışmalarda bulunmuştur. Halkın milli mücadele uğruna birlik içinde cepheye gitmeleri ve geride kalanların da ellerindeki kıt kaynakları cephedekilere sunarak destek sağlamalarını kompozisyon çalışmalarında konu almıştır (Tepecik, 2017, ss. 74).

(Resim 5 Mehmet Başbuğ, Cepheye Doğru, 150x200 cm, T.ü.y.b.)



BAŞBUĞ'UN RESİMLERİNDE ORTA ASYA

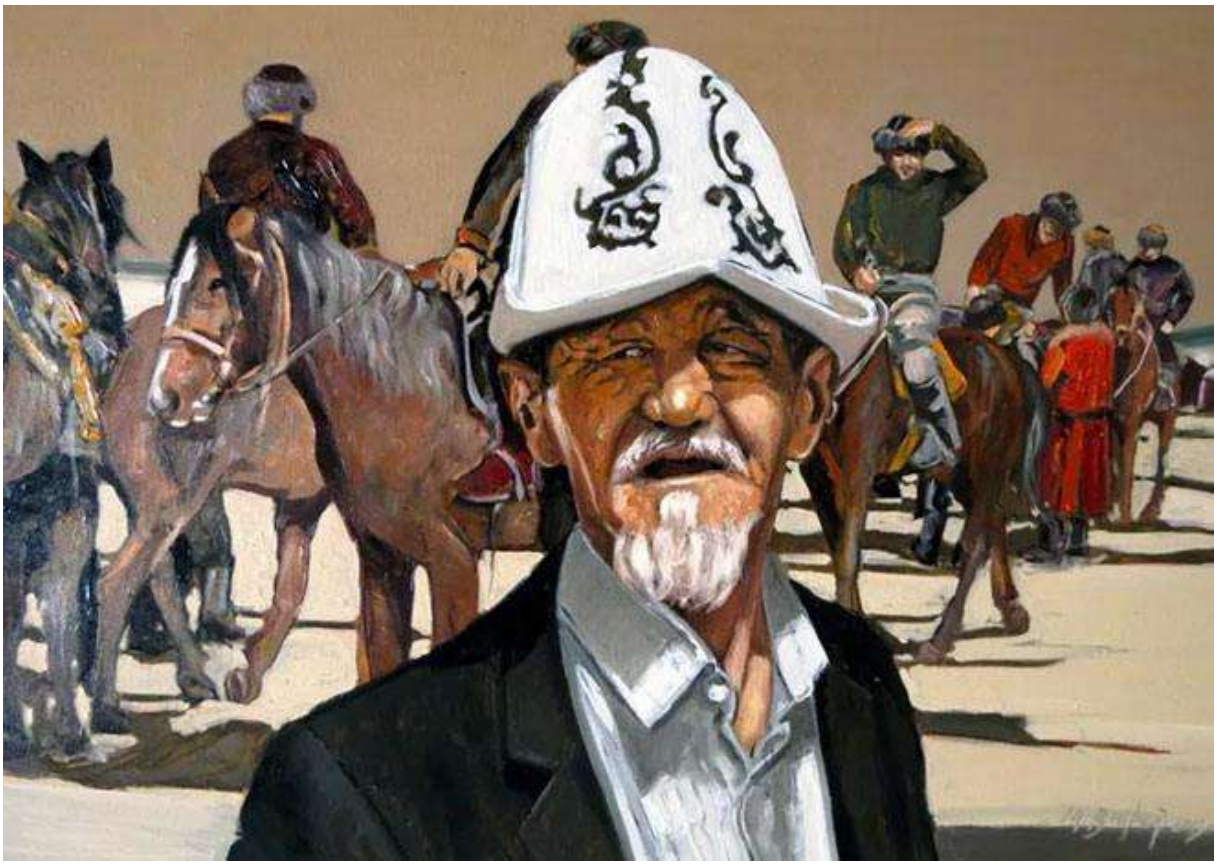
2009 yılında Kırgızistan'a akademisyen ve idareci olarak giden Başbuğ ve resimleri için Orta Asya serüveni başlamıştır. Milli kültüre olan bağlılığının biçimlerini yerinde inceleyen sanatçı biçimlerine orta asyadan biçimlere yer vermeye başlamıştır. Biçimsel değişiklikler kendilerini ilk olarak figüratif değişimler olarak gösterse de sanatçının resimlerinde renkler de değişime girmiş ve biçimsel bir bütünlük sağlanmıştır. Bozkırın mücadeleci insanları, artık ressamın fırçasından kendilerine yeni bir yaşam imkanı bulmuştur. Türk kültürü ve kimliğinin tanıtılmasına yönelik büyük katkı sağlayan Başbuğ'un Orta Asya resimleri Türk kimliğinin tanıtımına yönelik birçok yazılı metini görsel olarak tamamlamıştır. Bu dönem resimleri içerisinde yer alan "Hoca Ahmet Yesevi" resimleri büyük öneme sahiptir. Bu çalışma ile ilgili olarak Başbuğ, yaptığım çalışma "Yesevi'nin düşünce dünyasını vermeye çalıştım. Çünkü bir düşünce adamıdır, fikir adamıdır kendisi. Türk kültür ve dünyasında önemli birleştirici bir rol oynamıştır" 2016'nın Yesevi yılı ilan edilmesi ile beraber bu resmi yapmaya başlayan Başbuğ, "Bununla ilgili sayısız araştırmalar yaptım. Türkistan'a da gitmiştim zaten, Hoca Ahmet Yesevi'nin bulunduğu o makamı ziyaret etmiştim. Orada da araştırmalarım ve çizimlerim oldu. Araştırmalar tabi oradaki giyim tarzına yönelikti. Kıyafetler oradaki çalışmaları inceledim. Sayısızca denseler çalıştım. Yapmış olduğum birçok eskiz var"

(http://www.aydin24haber.com/unesconun-2016-hoca-ahmet-yesevi-yili-anisina-63-isimli-portre-resmedildi-215948h.htm/20 Nisan 2018'de erişildi.) Tüm resimlerinde olduğu gibi bu resminde de büyük bir birikim araştırma yaparak resimlerinde betimlemenin dışında güçlü bir felsefe ve kültürel birikim bulunmaktadır.



Başbuğ'un "Uzakta" isimli eserinde ön planda geleneksel Kırgız kalpağı ile betimlenmiş yaşlı bir Kırgız arka planda ise atlılar betimlenmiştir. Resmin merkezinde yer alan figürün başında üzerinde desenler bulunan beyaz kalpak ile portresi ustaca işlenmiş yaşlı bir Kırgız betimlenmiştir. Kırgızların millî şapkası olan kalpak; genç, yaşlı bütün erkekler tarafından, özellikle kırsal kesimlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Kalpak beyaz renkli 4 parça üçgen şeklindeki keçenin birleştirilmesiyle konik bir yapı oluşturur. Kalpağın ucu tam olarak birleştirilmeyip yukarıya doğru kıvrılabilir ki bu sıcağa ve soğuğa karşı daha iyi koruma sağlar. Kalpak her mevsimde kullanılabilir(ARIKAN, 2008, p. 2). Ressamın kompozisyonunda yer alan atlılar Türk kültürü içerisinde yer alan en önemli oyunlardan bir olan "Kök Börü" oyununu oynamaya hazırlanmış şekilde görülmektedir. Gökbörü bölgesel adlarıyla "gökböri", "kök-börü", "kökperi", "kökpar", "buz-kaşi" ve "köpkeri" Türklerin eski bir oyunudur. Anadolu'da "öndül kapmaca, pösteki" adı verilen bu oyuna halk arasında "post kaçırma" da denir. Bu oyun "halhal" veya "adalet çemberi" denilen geniş, dairesel bir alanda 20 veya 40 atlı ile oynanır(Şakar, 2010, ss. 174-175). Türk kültürü için büyük öneme sahip olan oyuna ait betimlemenin yapıldığı resimde geleneksel giyimli olan "kök börü" oyuncuları atlarının üzerinde görülmektedir. Atların ustaca kontrol edildiği bu oyunda oyuncuların sağlamlığı ressamın resminde anlaşılmaktadır. Oyuncuların başlarına taktıkları kalpaklar dikkat çekçektedir. Ressam eserinde Orta Asya bozkırının renklerini kullanmış fonda ve zeminde kahverengi ve sarıları kullanarak mekânsal vurgu yapmıştır.

(Resim 6 Mehmet Başbuğ, Uzakta, 60x80 cm, T.ü.y.b., 2013, Özel Koleksiyon.)



MEHMET BAŞBUĞ RESİMLERİNDE AT

Sanatçının resimlerine konu olan temaların genel unsurları arasında yer alan atlar sanatçının anatomi bilgisinin bir ispatı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanatçının resimlerinde yoğun olarak yer verdiği atlar Türk kültürünün ayrılmaz bir parçasıdır. Türk resminde at tasviri denilince ilk akla gelen önemli sanatçılarımızdan biri olan Mehmet Başbuğ eserlerinde, Anadolu halkının gündelik yaşamı, toplumsal gerçekçi bir anlatımla sanatçının kıvrak fırça vuruşlarının bir yansıması olarak belirmektedir. Eserlerindeki özgün ifadeler, yalın ve sade bir dille izleyiciye sunulmaktadır. Sanatçı son dönem çalışmalarında, Türk halkı için büyük anlam ifade eden milli mücadele ve zafer konulu resimlere yönelerek, kutsal vatan toprağı için verilen mücadelelerin anlatıldığı resimler yapmaktadır. Bu tarz resimlerinde kullandığı bol miktardaki at tasvirleriyle dikkati çeken sanatçı; atı, Türk kültürünün bir parçası bağlamında ele alarak yalın biçimlerde de kullanmış ve buradan hareketle at portreleriyle de ünlenmiştir.(Başbuğ, 2011, ss. 151)

Atın ilk önce Türkler tarafından ehlileştirildiği ve onu binek hayvanı olarak kullanan ilk insanların Türkler olduğu, antropolojik ve arkeolojik verilerden çıkarılan sonuçlardır. (Çınar, 1993: 14) Göçebe kültürünün parçası olan atlar Türklerin hayatlarının her aşamasında olmuş, savaşların, oyunların, düğünlerin ve ticaretlerinin merkezi olmuştur. Binek olarak kullanılan atlar zamanla yük hayvanına dönüşmüştür. Atların kullanım alanlarının tamamını Başbuğ resimlerinde görmek

mümkündür. Manas destanı, Çanakkale savaşı, efe gibi resimlerde savaş atı, kökbörü oyununun merkezi olan atlar, Anadolu'nun betimlendiği resimlerde Anadolu insanına yarenlik eden bir yoldaşa dönüşerek tüm işlerinde ona yardım eden bir unsura dönüşmektedir. Sanatçının gökbörü oyunu İsimli eserinde hareket halinde betimlenmiş atlılar görülmektedir. Binicileri ile bütünleşmiş halde betimlenen 9 at figürü bulunan çalışmada atlar büyük bir ustalıkla betimlenmiştir. Gökbörü oyununun doğası gereği güçlü olması gereken atlar sanatçının çalışmasında ihtişamlarının duruğundadır.

(Resim 6 Mehmet Başbuğ, Kökbörü, 100x200 cm, T.ü.y.b., 2011.)



MEHMET BAŞBUĞ'UN SANATINDA DESENİN YERİ

Fransız ressam ve eğitimci **Jean Auguste Dominique Ingres'in "**Desen resmin namusudur{Ingres, 2016, ss.162} sözünün karşılığı olarak karşımıza çıkan Mehmet Başbuğ resimleri ustaca çizilmiş bir desen ile meydana gelebilecek resimlerin yaşayan örnekleridir. Çalışmalarında figüratif resimleri ile tanınan sanatçının, betimlediği figürler anatomileri sanatçının anatomi bilgisinin kanıtıdır. Başbuğ'un yapmış olduğu çok sayıda resmi ve desenlerini incelediği zaman, sanatçının figürün özellikleri çok iyi yansıttığını ve anatomi üzerinde çalışmalar yaptığı görülmektedir. Resimlerinde kullandığı figürlerin biçim ve hareketlerini ön planda tutmaya çok iyi yansıttığını ve figürleri çok değişik duruşlarda ve hareket betimlediği görülmektedir.

"İnsan anatomisini yeterince öğrenmek sadece resim alanında değil, plastik sanatların her alanında görsel, objektif ve imgesel anlatımı güçlendiren biçimleri ve maddeleri daha tutarlı bir yapı haline getirmeyi sağlayan birikimlerdir{Pekmezci, 2001 ,ss.139}

Türk Resim Sanatında Mehmet Başbuğ ve Resimleri

Sanatçının resimlerinin temelini oluşturan desenler, resim için hazırlanan eskizlerin dışında birer sanat eseri olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanatçının anatomi bilgisiyle oluşturduğu desenler sanatın ilke ve elamanlarının etkili kullanıldığı eserlere dönüşmüştür. Sanatçının desenlerinden oluşan " Bozkırdaki Atlar / Desenler" kitabı 2016 yılında basılmış ve sanat eğitimi alan öğrencilerin bu alanda gelişmeleri için önemli kaynaklardan biri olmuştur.
(Resim 7 Mehmet Başbuğ, Portre, 100x70 cm, Kağıt Üzerine Karakalem, 1995)





Kaynaklar

Arikan, M. (2008). KUTSAL KIRGIZ KALPAĞI. *Turkish Studies, 3*, 2.

Atatüre, H. (2001). İlköğretim Resim-iş Eğitiminde Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması. *Yayımlanmamış Yükseklisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü*.

Başbuğ, T. (2011). *Çağdaş Türk resim sanatında'at'tasvirleri.* Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Belsey, A., & Chadwick, R. (1998). Medya ve gazetecilikte etik sorunlar. *Nurçay Türkoğlu (Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları*.

Gören, A. K. (1998). *50. yılında Akbank resim koleksiyonu*: Akbank Kültür ve Sanat kitapları.

Hanay, A. (2009). 1930 sonrası Türk resminde köylü teması.

İskender, K. (1988). Türk resminin dünü, bugünü ve geleceği. *Gergedan Kültür ve Sanat Dergisi, Türk Resim Sanatı Özel Sayısı, İstanbul*.

Kandinsky, W. (2014). *Sanatta ruhsallık üzerine*: Nostalji.

Karoğlu, A. (1995). *Batılı anlamda Türk resminde yerellik.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Öngör, S. (1964). Ortadoğu Ülkelerinde Göçebe Hayatın Bugünkü Şartları ve Göçebe Nüfusun Sedantarizasyonu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 19*(01).

Şakar, S. Ö. (2010). Dil, Kültür Bağlamında Bazı Yarışlar ve Ödülleri. *DESTANLARDA YARIŞ, II*(1), 164.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*: Seçkin Yayıncılık.

Küçük, M. (2013), "Görüşme Kavramı ve iletişim Tekniği", (Editör. Aytül A. Özdemir ve Yavuz Tuna). Görüşme Tekniği, Anadolu Üniv.Yayın.Eskişehir. 2-27.

Şişman, A. (2011). Sanata ve sanat kavramlarına giriş. Literatür Yayınları.
SARIÇOBAN, G. (2017). Milli Mücadele'de Anadolu Kadını. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, *21*(4).

Tepecik, A. (2017). Anadolu'dan Tanrı Dağlarına, İnsanların ve Atların Ustası, Prof. Dr. Mehmet Başbuğ, Türk Yurdu, 360: 70-75.

http://www.aydin24haber.com/unesconun-2016-hoca-ahmet-yesevi-yili-anisina-63-isimli-portre-resmedildi-215948h.htm

TÜKETİM ÜRÜNLERİNDE AMBALAJ TASARIMI VE İŞLEVSEL BİR TENEKE AMBALAJ TASARIMI ÖRNEĞİ

PACKAGING DESIGN IN CONSUMPTION PRODUCTS AND A DESIGN EXAMPLE OF A FUNCTIONAL TIN PACKAGING

Prof. Dr. Birsen ÇEKEN [2♣]Arş. Gör. Merve ERSAN[♣♣]Çağhan AĞCA[♣♣♣]

Özet: Günümüzde son derece rekabetçi ve büyük bir pazar olan tüketim ürünleri sektöründe ambalaj tasarımının önemi büyüktür. Ambalaj, formu, malzemesi, kullanım şekli, üzerinde yer alan grafik ögeler ile ürünün kimliğini yansıtan bir tanıtım ögesidir. Ambalajın "iletişimsel" boyutu, tüketicileri etkileyebilecek ve satın alma davranışlarını etkiler. Ambalaj, dikkat çekme ve iletişim kurma yönleri ile tüketici algısını etkiler, duygularına hitap eder ve arzu yaratan imajlar iletir. Bu nedenle, ambalaj perakende sektöründe bir promosyon aracı olarak düşünülebilir. Ürünün fiziksel özelliklerinin tüketiciye ulaşana kadar korunmasının yanı sıra, çağdaş alışveriş alışkanlıkları doğrultusunda perakende ortamında dikkat çekerek sessiz satış görevini yapar. Bu özelliği ile ürünün pazarlanmasını doğrudan etkileyen ambalaj, "işlevsel" boyutu ile ise taşınma, depolanma ve tüketici tarafından kullanımına olanak sağlar. Ambalajın işlevselliği ürün yalnızca tüketiciye ulaşana kadar değil, tüketici ürünü satın aldıktan sonra da devam eder. Ürünü taşıma, açma, kapatma, kullanma ve çöpe atma esnasında ambalaj ile ilişki içindedir. İşlevsel ambalaj tasarımları tüm bu süreci daha kullanılabilir, etkili, hatta keyifli kılabilir. Böylelikle tüketicinin zihninde ürünle ilgili oluşan imaj bir sonraki satın alma kararında etkili olur. Modern toplumda insanlar her geçen gün daha hızlı çalışmak ve yaşamak durumunda kalmakta, bu nedenle günlük hayatlarında hız ve rahatlık aramaktadırlar. Bu süreçte tüketim ürünleri ambalajlarının kullanım kolaylığı ve

♣ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü. Türkiye
birsenceken@gmail.com

♣♣ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü, Türkiye
mervesenoymak@gmail.com.

♣♣♣ Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Grafik Tasarımı Anasanat Dalı. Türkiye.
g.cghn.agca@gmail.com

işlevsellik fonksiyonları önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmada; tüketim ürünlerinin ambalaj tasarımında işlevselliğin önemi vurgulanmış ve işlevsel bir teneke ambalajı örneği sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ambalaj, işlevsel ambalaj tasarımı, kullanılabilirlik, teneke ambalajlar

Abstract: Today, packaging design has a great importance in the field of consumer goods, which is a highly competitive and large market. It is a promotional element that reflects the identity of the product with the form, the material and usage of graphic elements on the packaging. The communicative dimension of the packaging affects consumers' feelings and purchasing behavior. Packaging affects the consumer perception with the aspects of attracking attention and communication. Therefore, packaging can be considered as a promotional tool in the retail industry. In addition to maintain the physical properties of the product until it reaches the consumer, it performs silent sales duty by attracting attention in the retail environment in accordance with contemporary shopping habits. The packaging, which directly affects the marketing of the product with this feature, enables the user to use the “functional” dimension with the transportation, storage and consumer. With this feature, packaging directly affects the marketing of the product. On the other hand, the functional aspect of the packaging enables transport, storage and use by the consumer. The functionality of the packaging continues not only until the product reaches the consumer, but also after the consumer purchase the product. The product is in contact with the packaging during transportation, opening, closing, handling and disposal. Functional packaging designs can make this whole process more usable, effective and even enjoyable. Thus, the image of the product in the mind of the consumer is effective in the next purchase decision. In modern society, people have to work and live faster every day, so they seek speed and comfort in their daily lives. In this process, ease of use and functionality aspects of consumer goods packages play an important role. In this study; the importance of functionality in packaging design of consumer products is emphasized and an example of functional tin packaging is presented.

Keywords: Packaging, functional packaging design, usability, tin packaging

1. Introduction

Packaging, in the most general sense; wraps, stores and introduces products (Stewart, 2007). The basic function of packaging is to "preserve product integrity" by protecting the actual food product against potential damage from "climatic, bacteriological and transit hazards" (Stewart, 1995). The actual package can be considered as a part of the product since the packaging can contribute to the product's benefits and in some cases be vital for the use of the product (Rundh, 2009). Also, the design, functionality and material of the packaging enable the product to stand out from competing products and to create a perception of quality in the consumer's mind. George (2005) argues that in some areas the package is the same as the product. Lewis (1991) states that "good packaging is a flag of recognition and a symbol of values".

The packaging design is a creative workplace that brings design elements together that provide information about products such as form, structure, material, typography, color and image to make a product suitable for marketing. According to Rundh (2009), for various products the shape of the package has been an essential factor for success in the marketplace, whereas size and colour are important ingredients in other product and market areas. Texture and graphics are also variables that can be modified and contribute to a successful package (Rundh, 2009). The packaging creates a brand image through such visual communication elements and establishes a link between the consumer and the brand. The consumer's perception of a brand is largely shaped by the packaging design (Becer, 2015).

As a material, human beings have found the easiest solutions to be found in soil, reed and tree leaves, and they have created various options such as glass, paper, metal and plastic respectively (Uçar, 1994). With the development of modern life, needs of people have also changed and packaging materials have developed in this context. There is always a relationship between material and product in packaging design (Çeken, Ersan & Ağca, 2017). The form, function, ease of use and suitability for recycling are also important. Many packaging materials such as metal, wood, aluminum, tin, glass, polyethylene, paper, cardboard, textile, plastic are used in the production of packaging. Today's food packaging combines various materials in order to make it more durable and suitable for use (Marsh and Bugusu, 2007). The packaging is environmentally friendly if produced and used consciously. Nowadays, with the development of environmental awareness, many studies are carried out to protect the environment and to prevent pollution. With the support of the public, businesses are increasingly attaching importance to packaging and are more sensitive to the use of recyclable materials.

Product packaging is the science, art and technology of protecting products for the purposes of containment, protection, transportation/storage and information display (Lee ve Lye, 2003). Packaging and packaging design have become an important factor in marketing diverse "consumer goods" and have a key role in communicating product benefits to the customer (Rundh, 2009). The average person has approximately 30 such experiences each day, with approximately 30 packages (Pousette et al, 2014). According to Pousette et al (2014), this means that products, companies and brand owners interact heavily with their customers on a daily basis through consumer product packaging and each of these interactions is an opportunity to create customer satisfaction and loyalty.

Almost every product is distributed and sold to end-customers in packaging. Consumer packaging could be described as an 'everyday product' because its contents are used in everyday life. In urban settings, this 'use' could include packages being handled in a store, at home, at work, on the go and so on (Pousette et. al, 2014). Packaging, which is one of the important elements of modern life, is constantly developing and changing depending on the needs of consumers. During this process of development and change, designers can make innovative, functional, environmentally-sensitive packaging by following developments and examining the materials in detail. With the development of the modern age, smaller families and the number of people living alone increased. In addition, packaged food products that provide ease of use, ease of transportation and ease of consumption are frequently preferred because of the limited amount of time people devote to eating, drinking and shopping. Today, people consume their food on trains, buses, roads, concerts and cinemas. This situation has accelerated the production and use of portional food packagings.

2. Functionality in Packaging Design

Packaging fulfills a varied role in marketing from distribution to promotion, including shelf volume impact and visual appeal (Jeffrey et al, 2014). Packaging is usually the first point of contact of the consumer with the product. Therefore, the brand must express itself clearly in a packaging (Çeken, Ersan & Agca, 2017). According to Masten (1988) packaging design has to communicate the products' attributes and the overall impression must be presented through design elements such as illustration, colour, typography and shape. In the competitive world of food retailing, packaging has to work harder than ever if the product is to be noticed through the congestion of competitive products and surprisingly few food retailers appreciate the power of packaging (Wells, Farley ve Armstrong, 2007).

Consumers consider the functionality and ease of use of the packaging of the product they receive, and these factors have a significant effect on the purchasing decisions. A consumer who is not satisfied in any way from the product he buys, prefers a different brand next time. In today's competitive conditions, the success of an institution or a brand can only be achieved with the positive effect it leaves in the consumers' mind (Yılmaz, Mazlum & Özbek, 2018:317). Thus, the concept of user experience has shown itself in packaging design, and brands have begun to work to provide them with satisfactory experiences in order to establish a stronger bond with consumers (Çeken, Ersan & Ağca, 2017). Packaging can serve an important role in the product consumption experience, but consumer product companies and researchers often focus on packaging's impact on product promotions, distribution and a range of pre-consumption and cost-based functions (Jeffrey et. al., 2014).

The four main functions of packaging are containment, protection, convenience/utility and communication (Pousette et al, 2014). It is an important factor affecting the purchasing behavior of the consumer, and it is one of the most important elements in the storage, distribution, sales and promotion process, while protecting the product from external factors. A product's usability occurs in its interface and interaction with a user during a usage period (Pousette et al, 2014).

After the consumer buys the product, its relationship with the packaging does not end. According to Pousette et al (2014) an interesting but challenging aspect of packaged consumer products is that while the point of purchase and the point of consumption are usually separate, quality perceptions are evaluated and experienced at both of these points. Löfgren (2005) names this process as the first critical moment and the second critical moment in which the interaction between the packaging and the product takes place in two stages. In the first critical moment, the most important task of packaging is to attract the attention of the consumer and make him/her buy the product. In order to attract a consumer's attention, benefits or attributes such as the size and colour of the package may be important (Pousette et al, 2014). In addition, it should inform the consumer and give an idea about the properties of the product by its visual elements such as the taste, function, utility, etc. Thus, the packaging provides a link between the consumer and makes him/her buy the product. The second moment of truth occurs when the consumer uses and consumes the product. This moment is completely related to the aesthetically pleasing elements of the packaging. The second critical moment relates to the elements of the packaging during utilization which provide the user experience (Löfgren, 2005).

The 21st century is developing a tendency for consumer experiences and a shift in consumer behaviour, where products based on immaterial aspects such as emotions, amusements and fantasy will be preferred (Clement, 2007). In addition to visual elements such as color, illustration, typography, brands must also consider the formal features of the packaging that provide functionality (Hassenzahl, 2003; Hassenzahl ve Tractinsky, 2006; Effie, Roto, Hassenzahl, Vermeeren ve Kort, 2009). After the packaging is visually attracted attention and the consumer purchased it, the functional features of the product, which enable the use of the product such as transportation, opening, closing, storage and ease of use are activated in order for the consumer to experience that satisfies the consumer. For example, the ease of opening is very important for the user (Pousette et al., 2014). Functional packaging designs are a way to enhance the value of any product and the overall user experience. A functional packaging design eliminates all the obstacles related to the packaging when the consumer is using the product (Ceken, Ersan & Agca, 2017).

Hassenzah explains how the characteristics of design affect the user experience; The user experience is the emergence of elements such as pleasure and satisfaction depending on the characteristics of the product. These characteristics are grouped into two categories; pragmatic features related to the action that affect the use, and the hedonic features associated with the person such as stimulation, identification and association (Hassenzahl, 2003). Functional features of the packaging starts with providing convenience to the consumer actions such as opening, closing, holding, consuming or draining. Even simple changes to the form can make a difference in terms of ease of use. In other words, packaging makes sense to the consumer with its functions of transport, storage and ease of use. The interaction between consumer, product and function can be seen in many packaging designs.

3. Tin As Packaging Material and a Design Example of Canned Fish Packaging

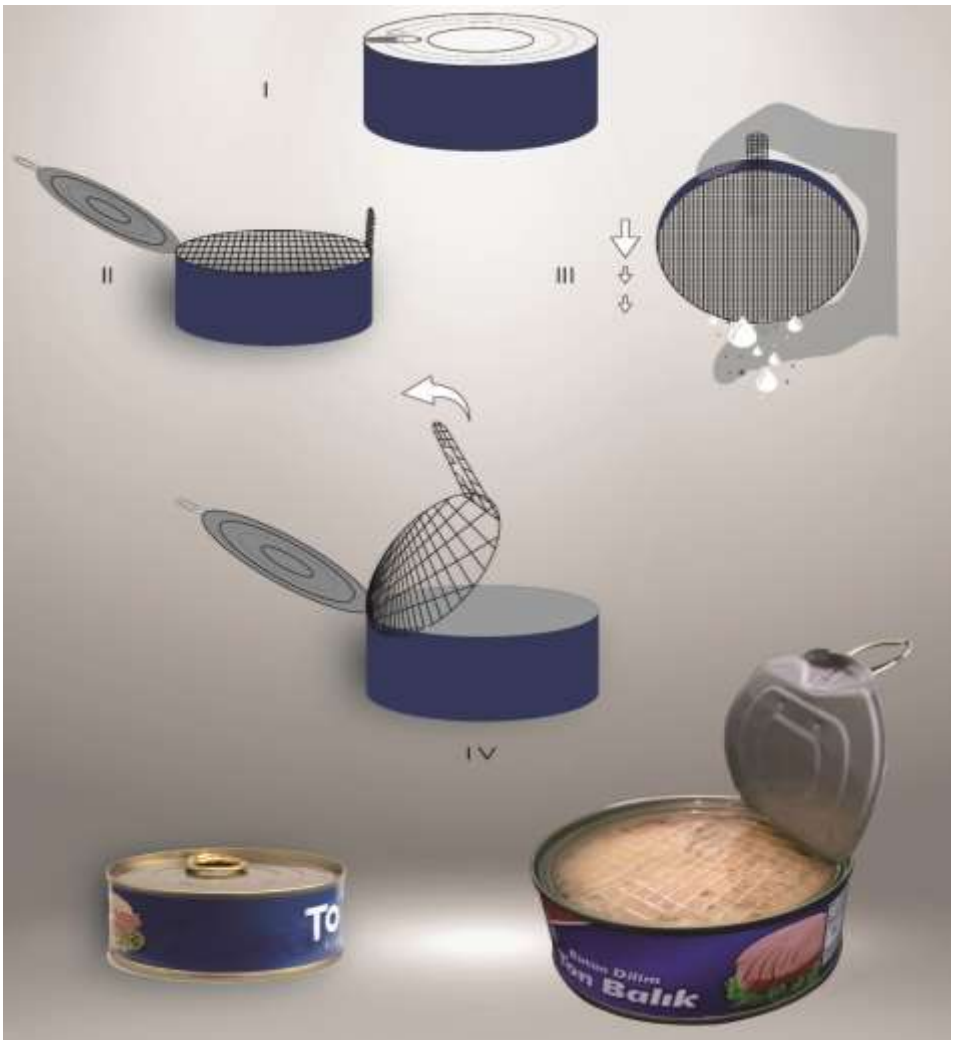
Tin packagings, which passed through many stages by renewing itself continuously, are widely used in the packaging of all types of products. As a packaging material, although it is very light, it is a durable and protects the product against external factors such as impacts and wetting, creates a strong barrier against light, air and water. Generally used in the food and beverage industry, tin packages can protect the fresh or cooked food from a few weeks to several years. In addition to food, tin packaging is also used for the packaging of pharmaceuticals, chemical industry, paint, cosmetic products, automotive industry, pesticides, hair spray, liquor and mineral oil etc.



Resim 1: Various tin packaging examples

In the context of modern life, the ease of use and functionality of the packaging play an important role. People have different habits, tastes and preferences about food. As a fast and easy protein source canned tuna is a frequently preferred canned food product. When consuming canned tuna, many people are uncomfortable with the layer of oil on the fish. It is difficult to strain the oil layer without wasting a portion of the product. While the filtering the tuna, consumer needs different materials such as forks and spoons and hands usually get oily while doing this. In order the solve these problems and provide a better user experience for the consumer, the single-use textile filter is designed. The textile filter is an ideal material for filtering the tuna fish without getting the hands oily.

In the offered design proposal of canned fish packaging, economic and recyclable textile is used which has environmentally sensitive material and harmless to human health. Functional oil filter is made of woven textile material. It has a weight of 0,1 gr and a thickness of 0,1 gr. It measures 850x850 mm. The pores of the filter are 3x3 mm wide. The design and material can be developed. The filter can be produced from different materials according to need. The filter can also be easily removed from the tin can by means of its tab. It can be used easily in the camps, during the journey, at home, at the workplace, to easily filter the fish without the need for other tools.



Resim 2: Canned Tuna Tin Packaging design

Conclusion

We frequently encounter and use packagings in our daily lives. Packaging involves all the methods that applied for the protection and storage of the product from the producer to the consumer. In the competitive environment of the today's consumer society, packaging is also being used to shine out the product from its competitors in the shelf, and to increase its memorability, recognition and sales. When designing a packaging for a product, all the factors such as the material, size, color, functionality, handling, opening, ease of use, recyclability, attractiveness and costs are considered. At this point, besides protection and transportation of the products, packaging should also fulfill many different functions.

Packaging is important not only in terms of technical aspects but also in terms of its functional characteristics and this has an important place in terms of competition in today's market. The functional role of packaging has become much more important than it has been before, and both the manufacturer and the consumer expect different functions from the packaging. Today, packaging has shifted into intelligent and aesthetic designs that help distinguish one brand from another (Çeken, Ersan & Ağca, 2017). The competition between the brand and the products remains important among the packagings as well. Therefore, the brands try to ensure that the packaging fulfills different functions than the rivals in terms of user experience. In many studies, it was observed that the consumer gives importance to functionality and ease of use in packaging design. The combination of the asthetics and functionality in packaging designs attracts consumers visually, distinguishes the brand from other products and facilitates the usage phase. In this study, the importance of functionality in packaging design is examined and a design proposal of a filter system developed for canned tuna packaging is presented. With the designed packaging, the consumer can easily filter the product without needing any other material. In the modern life, the need and desire to eat outside the home has created a market for portable food products. In the proposed canned fish packaging in this research; the filter makes the food consumable in the park, at the camp or in the office, by filtering the oil or water of the canned fish without the need for other tools such as forks, knives. With the designed packaging, the consumer can easily filter the product without needing any other material. Thus, it enhances the user experience by providing the user with speed, convenience and practical use.

REFERENCES

Clement, J. (2007). Visual influence on in-store buying decisions: an eye-track experiment on the visual influence of packaging design. *Journal of marketing management*, *23*(9-10), 917-928.

Effie, L-c. L., Roto, V., Hassenzahl, M., Vermeeren, A. P.O.S., Kort, J. (2009). *Understanding, Scoping and Defining User experience: A Survey Approach.*

George, J. (2005), "On paper, a world of opportunity", Packaging World Magazine, April, p. 36.

Hassenzahl, M. (2003). *The thing and I: understanding the relationship between user and product*. In M. Blythe, C. Overbeeke, A. F. Monk, ve P. C. Wright (Eds.), Funology: From Usability to Enjoyment (pp. 31-42). Dordrecht: Kluwer.

Hassenzahl, M. ve Tractinsky, N. (2006). User Experience a research agenda. *Behavior & Information Technology*, 25(2), 91-97.

Jeffrey, S., Singh, J., Metcalf, L. E., & Danes PhD, J. (2014). The impact of consumer product package quality on consumption satisfaction, brand perceptions, consumer investment and behavior. *Journal of Applied Packaging Research*, *6*(1), 4.

Lee, S.G. ve Lye S.W. (2003). Design for manual packaging. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, Vol. 33 Issue: 2, pp.163-189, https://doi.org/10.1108/09600030310469162

Lewis, M. (1991), Understanding Brands, Kogan Page, London.

Masten, L. D. (1988). Packaging's proper role is to sell the product. *Marketing News*, Vol. 22, No. 2, p. 16.

Moskowitz, H. R., Reisner, M., Lawlor, J.B., Deliza, R. (2009). *Packaging Research in Food Product Design and Development.* Iova, United States of America: Wiley-Blackwell

Pousette, S., Löfgren, M., Nilsson, B., ve Gustafsson, A. (2014). An extended method to measure overall consumer satisfaction with packaging. *Packaging Technology and Science*, 27(9), 727-738.

Stewart, B. (1995), *Packaging as an Effective Marketing Tool.* Pira International, Surrey.

Stewart, B. (2007). *Packaging Design*. London, England: Laurence King Publishing Ltd.

Uçar, T.F. (1994). Devinim Halineki Çağdaş İnsan İçin Ambalaj Tasarımı, *Anadolu Sanat Dergisi*, sayı:2.

Wells, L. E., Farley, H., & Armstrong, G. A. (2007). The importance of packaging design for own-label food brands. *International Journal of Retail & Distribution Management*, *35*(9), 677-690.

TARİH DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION THE CURRICULUM OF HISTORY COURSES

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN[♣] Yrd. Doç. Dr. Serdar ERKAN[♣♣]

Özet: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tarih biliminin doğasına uygun olarak sosyal bilimlerin farklı dallarının perspektif ve terminolojisinden yararlanılarak hazırlanmış Tarih Dersi Öğretim Programı, öğrencilere, geçmişe dair bilgiler verilmesi ve bu bilgiler aracılığıyla tarihe özgü çeşitli yeterlilik ve beceriler kazanmaları amaçlamaktadır. Hazırlanan Tarih Dersi Öğretim Programının, öğrencilerin tarihteki farklı konulara bütüncül bir bakış açısıyla bakmasını sağlamanın yanında tarih derslerini daha anlaşılır ve zevkli hale getirmeye de yardımcı olacağı beklenmektedir.

Araştırmanın amacı, Tarih dersinin Türk Eğitim Sistemi lise düzeyindeki yerini öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri açısından değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Tarih dersinin lise haftalık ders programları açısından ağırlığını saptamak,
2.Tarih dersinin amaçlarını değişen programlar açısından değerlendirmek,
3.Tarih dersinin
  a.Ünitelerini,
  b.Kazanımlarını ve
  c.Ayrılan sürelerini

değişen programlar açısından değerlendirmek,

4.Tarih dersi öğretim programlarında isimleri yer alan Türk büyüklerini özellikleriyle birlikte saptamaktır.

Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiş, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.

[♣] Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, Türkiye, ahcoban@gmail.com

[♣] Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır, Türkiye, serdar.erkan@dicle.edu.tr

Tarih Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Araştırmada, öncelikle Tarih dersinin lise haftalık ders programları açısından ağırlığı saptanmış, değişen programlar açısından amaçların farklılık gösterip göstermediği incelendikten sonra, öğretim programlarında yer alan üniteler, kazanımlar ve bunlara ayrılan süreler ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, öğretim programlarında isimleri yer alan Türk büyükleri belirlemektir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarih Dersi, Öğretim Programı, Haftalık Ders Programları.

Abstract: The History Course Curriculum prepared by the Ministry of National Education by utilizing the perspective and terminology of different branches of social sciences in accordance with the nature of history science aims to give information about the past to the students and to acquire various qualifications and skills specific to history through this information. It is expected that the prepared History Course curriculum will help students to look at different topics in history from a holistic point of view as well as to make history lessons more understandable and enjoyable. The aim of this research is to evaluate the place of the history course in the Turkish Education System at the high school level in terms of teaching schedules and weekly course schedules. Within the framework of this basic objective, the following questions were sought:

1.To determine the weight of the history course in terms of high school weekly course schedules,

2.To evaluate the objectives of the history course in terms of changing programs,

3.To evaluate changing programs in terms of,

a. units,
b. objectives,
c. time.

4.To determine the Turkish elders whose names are included in the history curriculum together with their characteristics.

Qualitative research design was adopted in the research and research data were collected through a document review. A document review involves analysis of written materials containing information about the cases or phenomena targeted for investigation.

In the research, first of all, the weight of history lesson was determined in terms of high school weekly curriculums. After examining whether the objectives are different in terms of changing programs, evaluations are made about the units, subjects, achievements and the time periods allocated in the curriculums. In addition, the Turkish elders, whose names are included in their curricula, were examined categorically with their characteristics.

Keywords: History, History Course, Curriculum, Weekly Schedule.

Giriş

Tarih, geçmişte olup biten ve çoğu zaman da tekrarlanan olaylardan ibaret olmayıp, milletlerin ve devletlerin oluşumunu, milli ve manevi bütün değerlerini, hayat tarzlarını ve kültürlerini kapsamaktadır. Bireylerin millet olma şuuru, kendi geçmişlerine dair bilgileri öğrenmeleri ve içselleştirmeleri ile mümkündür. Bu özellikler, tarih bilgisine sahip olmayı gerekli kılmaktır. Öztuna'nın (1977: 14) ifadesiyle "bugünü anlamak, geleceğe hazırlanabilmek için, sağlam ve doğru bir tarih bilgisi şarttır".

Özçelik'in (2011) insan topluluklarının bütün faaliyetlerini, geçirdikleri gelişmeleri ve aralarında geçen olayları yer ve zaman göstererek neden-sonuç ilişkisi içinde, belgelere dayanmak suretiyle araştıran ve günümüze ulaştıran bir sosyal bilim dalı (Kaymakçı, 2017: 2154) olarak nitelendirdiği Tarih, tüm eğitim sistemlerinde ders olarak öğretim programlarında yerini almaktadır.

Türk Eğitim Sistemi de bireylere tarih bilinci kazandırmak ve yaşatmak amacıyla tüm eğitim kademelerinde Tarih dersine önemle yer vermektedir. Tarih dersinin biçimlendiği ilk aşama Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının "Tarih Dersi Öğretim Programı" hazırlık aşamasıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018), öğrencilere, geçmişe dair bilgiler verilmesi ve bu bilgiler aracılığıyla tarihe özgü çeşitli yeterlilik ve beceriler kazanmaları amacıyla, tarih biliminin doğasına uygun olarak sosyal bilimlerin farklı dallarının perspektif ve terminolojisinden yararlanılarak hazırladığı Tarih Dersi Öğretim Programındaki anlayışın, öğrencilerin tarihteki farklı konulara bütüncül bir bakış açısıyla bakmasını sağlamanın yanında tarih derslerini daha anlaşılır ve zevkli hale getirmeye de yardımcı olacağını vurgulamıştır.

Türk eğitim sisteminde hem Cumhuriyet öncesi dönemde hem de sonrasında öğretim programlarında sürekli önemli bir yere sahip olmuştur. Tarih öğretim programları ile ilgili Cumhuriyet tarihi boyunca pek çok değişiklik yapılmıştır (Alaca, 2017a). Zaman zaman programa eklemeler yapılmış, programın felsefesi "Türk Tarih Tezi"nden "hümanizm" e kaymış ve buna göre ders kitapları yazmış, daha sonraki dönemlerde ise daha çok içeriği üzerinde tartışımalar olmuştur (Yıldırım, 2018).

Tarih Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Programlardaki birçok amaç ve kazanım cümlesinin eski programlarda ifade edilen amaç ve hedef cümlelerinin yeni bir dil ve formatla yazıldığı yönünde eleştiriler yapılmış, Tarih dersinin genel amaçlarının daha önceki programlarda ifade edilen genel amaçlarla büyük benzerlikler gösterdiği görülmüştür (Ceylan, 2009, akt. Aytekin, 2009). 2011 yılında yapılan bir revizyonla da tarihsel düşünme becerileri ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır (MEB, 2011). Tarih öğretim programlarının yenilenmesi konusundaki çalışmalar, ilk sonuçlarını 2016 yılı içerisinde vermiş ve öğretmen, akademisyen ya da sivil toplum kuruluşları gibi paydaşların program geliştirme sürecine dâhil edilmesi amacıyla taslak öğretim programı yayınlanmıştır. Bu programla ilgili görüşler neticesinde 2017 yılı içerisinde yeni bir taslak program yayınlanmıştır (Yıldırım, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Tarih dersi ile ilgili öğretim programlarını hazırlama sürecinde, Tarih dersinin biçimsel boyunu oluşturan saat sayısından, ağırlığından, içeriği boyutunu oluşturan ünite isimlerinden, kazanımlardan, bu kazanımlar için gerekli sürelere varıncaya kadar gerekli duyarlılığı gösterdiği kabul edilmektedir. Ancak, yeni programlar hazırlanırken, eski programları göz ardı etmek veya o programlarla ilgili uygulamada yaşanmış sorunları araştırmamak, dikkate almamak gibi durumlar, programa geliştirmenin değil, program değiştirmenin amaç edindiği düşüncesini oluşturmaktadır.

Araştırma, eski (2018 öncesi) ve yeni (2018) Tarih Dersi Öğretim Programlarını geçmişte olduğu gibi günümüzde de tartışılan boyutlarını analiz etmek, farklılıkları ortaya koymak, gerekli yorumları yaparak ve öneriler geliştirmek açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın amacı, Tarihdersinin Türk Eğitim Sistemi lise düzeyindeki yerini öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri açısından değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Tarih dersinin lise haftalık ders programları açısından ağırlığını saptamak,

2.Tarih dersinin amaçlarını değişen programlar açısından değerlendirmek,

3.Tarih dersinin

a.Ünitelerini,

b.Kazanımlarını ve

c.Ayrılan sürelerini

değişen programlar açısından değerlendirmek,

4.Tarih dersi öğretim programlarında isimleri yer alan Türk büyüklerini özellikleriyle birlikte saptamaktır.

Araştırmada, nitel araştırma deseni benimsenmiş, araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.

Araştırmada, öncelikle, Millî EğitimBakanlığıTalimve TerbiyeKurulu Başkanlığının hem 27.01.2014 tarih ve 6 sayılı kararı hem de 19.02.2018 tarih ve 56 sayılı kararıincelenmiştir. Bu kararlarla kabul edilen ortaöğretimhaftalık ders programlarında yer alan Tarih dersinin sınıflar düzeyinde haftalık ders saat sayısı, hem ortak zorunlu dersler hem de tüm dersler açısından programlardaki ağırlığı ortaya konmuş ve gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Öte yandan, hem Millî EğitimBakanlığı Talimve TerbiyeKurulu Başkanlığının 2007 yılında yayınladığı, "Ortaöğretim 9.sınıf Tarih Dersi Programı", 2011 yılında yayınladığı "Ortaöğretim10. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı" ile "Ortaöğretim11. Sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı"incelenmiş hem de 2018 yılında yayınladığı "OrtaöğretimTarih Dersi(9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı" incelenmiştir. İncelenen bu eski ve yeni programlarda amaçlar analiz edilmiş,üniteler, kazanımlar ve bunlar için önerilen ders saat sayıları karşılaştırılmış, programlarda ismi geçen Tük büyükleri tespit edilerek farklılıklar ortaya konulduktan sonra gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırma, başta "zorunlu" Tarih dersi olmak üzere, 2018 öncesi ve 2018 "Tarih Dersi Öğretim Programları" ile daha önce var olan ve 2018 eğitim-öğretim döneminde devam eden liselerin (Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi) haftalık ders programları ile sınırlıdır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, önce Tarih dersinin eski ve yeni haftalık ders programlarındaki sayısına ve ağırlığına yer verilmiş, amaçlar karşılaştırılmıştır. Daha sonra değişen programlar açısından üniteler, kazanımlar, önerilen süreler incelenmiş, nda Türk büyüklerinin isimleri tespit edilerek gerekli yorumlar yapılmıştır.

1.Haftalık Ders Programlarında Tarih Dersinin Yeri

Tarih Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Türk Eğitim Sisteminde Tarih dersi önemli derslerden biri kabul edilmektedir. Tüm Liselerde okutulan bu dersin haftalık ders programlarındaki yerinin; ders saati, ortak derslere ve tüm derslere göre ağırlığının ortaya konması önem arz etmektedir.

Eski ve yeni haftalık ders programlarında Tarih dersi ile ilgili bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.Tarih Dersinin Haftalık Ders Programlarındaki Saat Sayısı ve Ağırlığına İlişkin Dağılım

Liseler	Sınıflar														
	Hazırlık		9		10		11		12		Toplam				Fark
	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014	2018	2014		2018		
	SS*	SS	SS	SS	SS	SS	SS	SS	SS	SS	SS	%	SS	%	
Anadolu Lisesi			2	2	2	2		2			4		6		
ODT			35	34	32	35	19	21	16	19	102	3,92	109	5,50	1,58
TDS			40	40	40	40	40	40	40	40	160	2,50	160	3,75	1,25
Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi			2	2	2	2		2			4		6		
ODT	33	39	35	34	32	35	19	21	16	19	135	2,96	148	4,05	1,09
TDS	34	40	40	40	40	40	40	40	40	40	194	2,06	200	3,00	0,94
Sosyal Bilimler Lisesi			2	2	4	2	3	2			9		6		
ODT	33	39	35	34	39	39	39	40	37	40	183	4,92	192	3,13	-1,79
TDS	34	40	40	40	40	40	40	40	40	40	194	4,64	200	3,00	-1,64
Fen Lisesi			2	2	2	2		2			4		6		
ODT			35	36	30	37	34	37	31	35	130	3,08	145	4,14	1,06
TDS			40	40	40	40	40	40	40	40	160	2,50	160	3,75	1,25
Güzel Sanatlar Lisesi **Müzik**			2	2	2	2		2			4		6		
ODT			35	34	39	39	33	35	32	36	139	2,88	144	4,17	1,29
TDS			40	40	40	40	40	40	40	40	160	2,50	160	3,75	1,25
Görsel Sanatlar			2	2	2	2		2			4		6		
ODT			35	36	39	40	33	39	32	37	139	2,88	152	3,95	1,07
TDS			40	40	40	40	40	40	40	40	160	2,50	160	3,75	1,25
Spor Lisesi			2	2	2	2		2			4		6		
ODT			35	40	38	40	32	37	30	36	135	2,96	153	3,92	0,96
TDS			40	40	40	40	40	40	40	40	160	2,50	160	3,75	1,25
Anadolu İmam Hatip Lisesi			2	2	2	2		2			4		6		
ODT			30	39	25	40	12	24	22	22	89	4,49	125	4,80	0,31
TDS			40	40	40	40	40	40	40	40	160	2,50	160	3,75	1,25

www.teskongre.org

*Saat Sayısı
** Ortak Dersler Toplamı
*** Toplam Ders Saati

Tablo 1'de görüldüğü gibi sadece Sosyal Bilimler Lisesi 9., 10. ve 11.sınıflarının hem eski hem de yeni haftalık ders programlarında Tarih dersi yer almaktadır. Diğer liselerin (Anadolu Lisesi, Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi) eski haftalık ders programlarının sadece 9. ve 10.sınıf Tarih dersi yer alırken, yeni haftalık ders programlarının 9. ve 10.sınıflarla birlikte 11.sınıflarında da Tarih dersi yer almaktadır. Tüm liselerin hem eski hem de yeni 12.sınıf haftalık ders programlarında ise Tarih dersi yer almamaktadır.

Eski haftalık ders programlarında Tarih dersinin bulunduğu sınıflarda, bu ders haftada iki saat iken, sadece Sosyal Bilimler Lisesi'nin 10.sınıfında 4 saat ve 11.sınıfında 3 saat olarak yer almaktadır. Yeni haftalık ders programlarda ise 9., 0. Ve 11.sınıfların hepsinde Tarih dersi, 2'şer saat olarak yer almaktadır.

Eski haftalık ders programlarında eğitim-öğretim süresi boyunca, liselerin tüm sınıflar düzeyinde toplamda haftada sadece Sosyal Bilimler Lisesi'nde 9-10-11.sınıflar içinTarih dersi (2+4+3) 9 saat olarak yer alırken, diğer liselerde 9-10.sınıflar için Tarih dersi (2+2) 4 saat olarak yer almaktadır. Yeni haftalık ders programlarında ise eğitim-öğretim süresi boyunca, tüm liselerin 9.-10.-11.sınıfları içinTarih dersi (2+2+2) 6 saat olarak yer almaktadır.

Eski haftalık ders programlarında liselerdeki Tarih dersinin ağırlığı toplamda ortak dersler arasında %2,88-4,92 ağırlığa sahip iken, tüm dersler arasında %2,06-4,64 ağırlığa sahip bulunmaktadır. Yeni haftalık ders programlarında ise liselerdeki Tarih dersinin ağırlığı toplamda ortak dersler arasında %3,13-5,50 ağırlığa sahip iken, tüm dersler arasında %3,00-3,75 ağırlığa sahip bulunmaktadır.

Liselerin eski ve yeni haftalık ders programları Tarih dersinin toplamdaki ağırlıkları açısından karşılaştırıldığında; ortak dersler arasındaki ağırlığının sadece Sosyal Bilimler Lisesi açısından azaldığı (%-1,79), diğer liseler açısından ise %0,31-1,58 arasında arttığı görülmektedir. Sosyal Bilimler Lisesi açısından azalmasının nedeni, eski haftalık ders programında, diğer liselerden farklı olarak, 9-10-11.sınıflar için Tarih dersinin (2+4+3) 9 saat olarak yer almasıdır.

Tarih Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi

Liselerin eski ve yeni haftalık ders programları Tarih dersinin toplamdaki ağırlıkları açısından karşılaştırıldığında; toplam ders saatleri (tüm dersler) arasındaki ağırlığının sadece Sosyal Bilimler Lisesi açısından azaldığı (%-1,64), diğer liseler açısından ise %0,94-1,25 arasında arttığı görülmektedir. Sosyal Bilimler Lisesi açısından azalmasının nedeni, eski haftalık ders programında, diğer liselerden farklı olarak, 9-10-11.sınıflar için Tarih dersinin (2+4+3) 9 saat olarak yer almasıdır.

2.Tarih Dersi Öğretim Programlarının Amaçları

Öğretim programlarında yer alan amaçlar, öğrencilere eğitim yoluyla kazandırılacak özellikleri ifade etmektedir. Amaçlar, öğretim programının birinci ana unsurunu oluşturmaktadır. Eski ve yeni "Tarih Dersi Öğretim Programları"nda yer alan amaçlar ile ilgili bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.Tarih Dersinin Haftalık Ders Programlarındaki Amaçlarına İlişkin Dağılımı

Öğretim Programlarının Amaçları	
2018 Öncesi Öğretim Programı	**2018 Öğretim Programı**
1.Geçmiş, bugün ve gelecek algısında tarih bilinci kazandırmak.	*1.Yaşadıkları toplum, ülke ve dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri,*
2.Türk tarihini ve Türk kültürünü oluşturan temel öge ve süreçleri kavratarak öğrencilerin kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesinde sorumluluk almalarını sağlamak.	*2.İnsanlık tarihi bağlamında Türk milletinin ve Türk kültürünün geçmişten bugüne serüvenini takip etmeleri ve anlamaları,*
3.Millî kimliğin oluşumunu, bu kimliği oluşturan unsurları ve millî kimliğin korunması gerekliliğini kavratmak.	*3.Millî kimlik ve aidiyet duygularını geliştirerek Türkiye'nin küreselleşen dünya içindeki yerini ve rolünü kavramaları,*
4.Geçmiş ve bugün arasında bağlantı kurarak millî birlik ve beraberliğin önemini kavratmak.	*4.Toplumsal birlik ve dayanışmanın sağlanması ve sürdürülmesinin yanı sıra millî kimliğin oluşmasında ortak tarihin rolünü kavrayarak kültürel ve tarihî mirasa sahip çıkan bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır.*
5.Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak.	*5.Geçmişin tarihî bilgiye dönüştürülmesi süreçlerinde tarihçilerin esas aldıkları ilkeler ile yararlandıkları yöntemleri ve kullandıkları becerileri birer yaşam becerisi haline getirmeleri,*

6.Kültür ve uygarlığın somut olan ya da olmayan mirası üzerinde tarih araştırmaları yaparak çalışkanlık, bilimsellik, sanatseverlik ve estetik değerleri kazandırmak.	*6.Medeniyetimizin dayandığı temel değerleri kavramaları, benimsemeleri ve bunları davranışlarına yansıtmaları,*
7.Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak.	
8.Öğrencilerin kendilerini kuşatan kültür dünyaları hakkında meraklarını gidermek.	*7.Geçmişten bugüne insanlığın birikimli mirasını kavramaları,*
9.Tarih boyunca kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak.	
10.Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve insanlığa hizmetlerini kavratmak.	8.Tarihî bir olay veya olgunun yerel, ulusal ve uluslararası boyut ve etkileşimleri olduğu konusunda farkındalık oluşturmaları,
11.Kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak.	9.Belirli bir tarihî olay veya olgunun farklı bakış açıları veya tarih görüşleri doğrultusunda çeşitli biçimlerde değerlendirilip yorumlanabileceği konusunda farkındalık oluşturmaları ve bu farklı anlayışlara saygı duymaları,
12.Tarihin sadece siyasi değil, ekonomik, sosyal ve kültürel alanları kapsadığını fark ettirerek hayatın içinden insanların da tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırmak.	10.İnsanlık/dünya, Türk ve Türkiye (Anadolu) tarihinin farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanmaları,
13,Öğrencilerin farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlararası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak.	11.Türk, İslam ve Türkiye tarihinde rol oynamış önde gelen siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanımaları,
14.Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmasını sağlamak.	12.Tarihî olayların, meydana geldiği dönemin siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinî özelliklerini yansıttığını ve bu nedenle bir olayı değerlendirirken olayın meydana geldiği dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavramaları,
15.Öğrencilere, tarihsel anlatıları yazılı ve sözlü ifade ederken Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak.	13.Birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri

	bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları,

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Tarih ders eski programında 15 amaç yer alırken yeni programda 13 amaç yer almaktadır. Eski programın 9 amacı ile yeni programın 7 amacında birbirine yakın ifadeler yer alırken eski programın 6 amacı ile yeni programın 6 amacında farklı ifadeler yer almaktadır. Yakın amaçlar, ana tema olarak, "tarih bilinci", "Türk kültürü", "milli kimlik", "milli beraberlik", "tarih biliminin yöntem ve teknikleri, tarihçilerin esas aldıkları ilkeler", "temel değerler", "insanlığın birikimli mirası; kurulmuş uygarlıklar ve yaşayan milletler hakkında bilgi sahibi olma"şeklinde ifade edilebilir.

Eski programda temaları "Türk milletinin dünya kültür ve uygarlığının gelişmesindeki yerini ve insanlığa hizmetleri", "farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilme", "tarihin öznesi olduğu bilincini kazandırma", "farklı dönem, mekân ve kişilere ait toplumlararası siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz ederek bu etkileşimin günümüze yansımaları hakkında çıkarımlarda bulunma", "Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavratarak öğrencilerin laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olma", "Türk dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırma" olan amaçlar yer alırken, yeni programda temaları "farkındalık oluşturma", "farklı anlayışlara saygı duyma", "farklı dönemlerini anlamak için gereken kavram, olay, olgu, kişi ve kurum bilgilerini kazanma", "siyasi ve sosyal teşekküller ile önemli şahsiyetleri tanıma", "dönemin koşullarını dikkate almanın gerekliliğini kavrama", "tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtla desteklenen çıkarımlarda bulunma" olan amaçlar yer almaktadır.

3.Tarih Dersi Öğretim Programlarının Üniteleri, Kazanımları ve Süreleri

Hazırlanan öğretim programlarında ünite, kazanım ve sürelerin yer alması, eğitim-öğretim sürecinde programların planlı bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Eski ve yeni "Tarih Dersi Öğretim Programlarında yer alan üniteleri, kazanımları ve önerilen süreler ile ilgili bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.Tarih Dersinin Haftalık Ders Programlarındaki Üniteleri, Kazanımları ve Önerilen Sürelerine İlişkin Dağılım

2018 Öncesi Öğretim Programı				2018 Öğretim Programı			
Üniteler	**K S**	**ÖDSS**	**%**	**Üniteler**	**K S**	**ÖDSS**	**%**
1.sınıf				**1.sınıf**			
1.Tarih Bilimi	9	14	19,44	1.Tarih Ve Zaman	3	6	8,33
2.Uygarlığın Doğuşu Ve İlk Uygarlıklar	6	10	13,89	2.İnsanlığın İlk Dönemleri	6	16	22,22
3.İlk Türk Devletleri	8	12	16,67	3.Orta Çağ'da Dünya	4	14	19,44
4.İslam Tarihi Ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	7	10	13,89	4.İlk Ve Orta Çağlarda Türk Dünyası	5	12	16,67
5.Türk-İslam Devletleri (10-13. Yüzyıllar)	8	12	16,67	5.İslam Medeniyetinin Doğuşu	5	12	16,67
6.Türkiye Tarihi (11-13. Yüzyıl)	6	14	19,44	6.Türklerin İslamiyet'i Kabulü Ve İlk Türk İslam Devletleri	5	12	16,67
Toplam	**44**	72	100,00	**Toplam**	**28**	72	100,00
2.sınıf				**2.sınıf**			
1.Beylikten Devlete (1300–1453)	9	12	16,67	1.Yerleşme Ve Devletleşme Sürecinde Selçuklu Türkiyesi	6	12	16,67
2.Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453–1600)	16	18	25,00	2.Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1302-1453)	6	14	19,44
3.Arayış Yılları (XVII. Yüzyıl)	11	11	15,28	3.Devletleşme Sürecinde Savaşçılar Ve Askerler	3	8	11,11
4.Avrupa Ve Osmanlı Devleti (XVIII. Yüzyıl)	11	11	15,28	4.Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti	4	10	13,89
5.En Uzun Yüzyıl (1800–1922)	17	20	27,78	5.Dünya Gücü Osmanlı (1453-1595)	7	20	27,78
Toplam	**64**	72	100,00	6.Sultan Ve Osmanlı Merkez Teşkilatı	2	2	2,78
				7.Klasik Çağda Osmanlı Toplum Düzeni	5	6	8,33
				Toplam	**33**	72	100,00
3.sınıf				**3.sınıf**			
1.Türklerde Devlet Teşkilatı	4	12	16,67	1.Değişen Dünya Dengeleri Karşısında Osmanlı Siyaseti (1595-1774)	5	18	25,00

2.Türklerde Toplum Yapısı	4	12	16,67	2.Değişim Çağında Avrupa Ve Osmanlı	3	10	13,89
3.Türklerde Hukuk	4	12	16,67	3.Uluslararası İlişkilerde Denge Stratejisi (1774-1914)	4	12	16,67
4.Türklerde Ekonomi	4	12	16,67	4.Devrimler Çağında Değişen Devlet-Toplum İlişkileri	5	18	25,00
5.Türklerde Eğitim	4	12	16,67	5.Sermaye Ve Emek	3	10	13,89
6.Türklerde Sanat	4	12	16,67	6.XIX VE XX. Yüzyılda Değişen Gündelik Hayat	2	4	5,56
Toplam	**24**	72	100,00	**Toplam**	**20**	72	100,00
Genel Toplam	**132**	216			**81**	216	

*KS: Kazanım Sayısı
**ÖDSS: Önerilen Ders Saat Sayısı

Tabloda görüldüğü gibi, eski ve yeni programlarda ünite sayısı, ünite adı, ünite kazanım sayısı ve ayrılan süre açısından farklılıklar mevcuttur. Eski programda toplam ünite sayısı "17" iken, yeni programda bu sayı "19"dur. Eski programda toplam kazanım sayısı "132" iken, yeni programda bu sayı "81"dir.

Hem eski hem de yeni tarih dersi programında 9. ve 11.sınıflar için 6'şar ünite yer alırken, 10.sınıf için eski programda 5, yeni programda ise 7 ünite yer almaktadır.Öte yandan, yeni tarih dersi programında üç sınıf düzeyinde yer alan ünitelerden iki-üçü dışında diğer ünite isimlerinin, eski programların ünite isimlerinden farklı olduğu görülmektedir. Yeni programdaki 2.sınıf 2.ünitesi olan "Beylikten Devlete Osmanlı Siyaseti (1302-1453)" ve 3.ünitesi olan "Beylikten Devlete Osmanlı Medeniyeti"nin, eski programdaki 2.sınıf 1.ünitesi olan "Beylikten Devlete (1300–1453)" ile isim benzerliği varken, yeni programdaki 2.sınıf 5.ünitesi olan "Dünya Gücü Osmanlı (1453-1595)"nin, eski programdaki 2.sınıf 2.ünitesi olan "Dünya Gücü: Osmanlı Devleti (1453–1600)" ile isim benzerliği bulunmaktadır.

Eski ve yeni programlarda kazanım sayıları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir: Eski programda 1.sınıf için 6 ünitenin toplam kazanım sayısı "44"iken, yenii programda 6 ünitenin toplam kazanım sayısı"28"dir. Eski programda 2.sınıf 5 ünite için toplam kazanım sayısı "64" iken, yeni programda 7 ünite için toplam kazanım sayısı "33"tür. Eski programda 3.sınıf için 6 ünitenin toplam kazanım sayısı "24" iken, yeni programda 6 ünitenin toplam kazanım sayısı "20"dir.

Eski ve yeni programlarda kazanımlara ayrılan ders saat sayıları ve ağırlıkları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir: 1.sınıfta yer alan her bir ünite için kazanım sayısı, eski programda "6-9" arasında iken, yeni programda "3-6" arasındadır. 1.sınıfta yer alan her bir ünitenin kazanımları için önerilen ders saat sayısı, eski programda "10-14" arasında iken, yeni programda "6-16" arasındadır. 1.sınıfta yer alan her bir ünitenin kazanımları için ders saat sayısının ağırlığı, eski programda "%13,89-19,44" oranları arasında iken, yeni programda "%8,33-22,22" oranları arasındadır.

2.sınıfta yer alan her bir ünite için kazanım sayısı, eski programda "9-17" arasında iken, yeni programda "2-7" arasındadır. 2.sınıfta yer alan her bir ünitenin kazanımları için önerilen ders saat sayısı, eski programda "11-20" arasında iken, yeni programda "2-20" arasındadır. 2.sınıfta yer alan her bir ünitenin kazanımları için ders saat sayısının ağırlığı, eski programda "%15,28-27,78" oranlarıarasında iken, yeni programda "%2,78-27,78" oranları arasındadır.

3.sınıfta yer alan her bir ünite için kazanım sayısı, eski programda "4'er" iken, yeni programda "2-5" arasındadır. 3.sınıfta yer alan her bir ünitenin kazanımları için önerilen ders saat sayısı, eski programda "12'şer" arasında iken, yeni programda "4-18" arasındadır. 3.sınıfta yer alan her bir ünitenin kazanımları için ders saat sayısının ağırlığı, eski programda "%16,67" oranlarında iken, yeni programda "%5,56-25,00" oranları arasındadır.

4.Tarih Dersi Öğretim Programlarında İsimleri Yer Alan Türk Büyükleri

Tarihi değerli kılan, tarihteki büyük şahsiyetlerdir. Çünkü tarih, onlarla şekillenmekte ve ruh bulmaktadır. Türk tarihindeki büyüklerin isimlerinin "Tarih Dersi Öğretim Programları"nda yer alması gereken bir durumdur. Eski ve yeni "Tarih Dersi Öğretim Programları"nda isimleri yer alan Türk büyükleriile ilgili bilgiler Tablo 4 ve 5'te yer almaktadır.

Tablo 4.Tarih Dersinin Hem Eski Hem de Yeni Haftalık Ders Programlarında İsimleri Yer Alan Türk Büyüklerine İlişkin Dağılım

2018 Öncesi Öğretim Programı	**Türk Büyükleri**	**2018 Oğretim Programı**
f		**f**
4	AhmetYesevî	1
2	Ali Kuşçu	1
2	Evliya Çelebi	1

3	Fatih Sultan Mehmet	1
5	I.Süleyman(Kanuni)	1
1	II.Abdülhamit	2
5	II.Mahmut	1
3	II.Murat	1
2	Kâtip Çelebi	1
2	Mevlânâ	2
1	Naima Efendi	1
2	Yunus Emre	2
32	**12**	**15**

Tabloda görüldüğü gibi,hem eski hem de yeni tarih dersi öğretim programlarında adı geçen Türk büyüklerinin sayısı 12'dir. Bu Türk büyüklerinin ismi toplam olarak, eski programlarda 32 kez yer alırken, yeni programda 15 kez yer almaktadır.

Eski programlarda birinci sırada en çok ismi yer alan Türk büyükleri "I.Süleyman(Kanuni)" ve "II.Mahmut" tur. İkinci sırada "Ahmet Yesevî", üçüncü sırada "Fatih Sultan Mehmet" ve "II.Murat", dördüncü sırada "Ali Kuşçu", "Evliya Çelebi", "Kâtip Çelebi", "Mevlânâ", "Yunus Emre", beşinci sırada ise "II.Abdülhamit" ve "Naima Efendi" yer almaktadır.

Yeni programda Türk büyükleri olan "II.Abdülhamit", "Mevlânâ" ve "Yunus Emre"nin isimleri ikişer kez yer alırken, "Ahmet Yesevî", "Ali Kuşçu", "Evliya Çelebi", "Fatih Sultan Mehmet","I.Süleyman(Kanuni)", "II.Mahmut", "II.Murat", "Kâtip Çelebi" ve "Naima Efendi"nin isimleri ise birer kez yer almaktadır.

Tablo 5.Tarih Dersinin Eski ve Yeni Haftalık Ders Programlarında İsimleri Yer Alan Türk Büyüklerine İlişkin Dağılım

2018 ÖncesiÖğretimProgramı				**2018 Öğretim Programı**	
Türk Büyükleri	**f**	**Türk Büyükleri**	**f**	**Türk Büyükleri**	**f**
Abdülaziz	2	KoçiBey	2	Akşemseddin	1

AhmetCevdetPaşa	4	Köprülü Mehmet Paşa	1	Hacı Bektaş-ı Veli	2
Alemdar Mustafa Paşa	1	LagariHasan Çelebi	1	Ahî Evran,	1
Âli Paşa	1	Melikşah	1	Ahmet Paşa	1
Âşık Paşazade	1	MimarKemalettin Bey	2	Karamanoğlu Mehmet Bey	1
Atatürk	17	Mimar Mehmet Ağa	1	Tuğrul Bey	1
Atilla	1	MimarSinan	4	Uluğ Bey	1
Barbaros Hayrettin	2	MimarVedatBey	2	Yanyalı Esad Efendi	1
BilgeKağan	2	Muhammed Tapar	1		**9**
Cemal Paşa	1	Mustafa Reşit Paşa	1		
Cengiz Han	3	Nabi,	1		
Dede Korkut	1	Nadirî	1		
Enver Paşa	2	Nef'i,	1		
Farabi	2	Nene Hatun	1		
Fatma Aliye	2	Nizamülmülk	1		
Feyzullah Efendi	2	Osman Hamdi Bey	4		
Fuat Paşa	1	Piri Reis	1		
Gazneli Sultan Mahmut	2	Prof.Dr.HalilİnalcıkProf.Dr.M.FuadKöprülü	1		
Hatice Turhan Sultan	1		1		
Hattat Hafız Osman	1	Selim Sabit Efendi	1		
I.Ahmet	1	Sultan Ahmet	1		
I.İbrahim	1	Sultan Alparslan	2		
II. Bayezit	2	Sultan Sancar	1		

II. Osman (Genç Osman)	2	Şerafettin Sabuncuoğlu	2
III.Ahmet	3	TabgaçBuğra Kara Han	1
III.Selim	4	Takiyüddin,	2
Itri	1	Talat Paşa	1
IV.Mehmet	1	TarhuncuAhmet Paşa	1
Kadı Burhaneddin	1	Telli Hasan Paşa	1
Karacaoğlan,	1	Timur	2
Kaşgarlı Mahmut	1	Yavuz Sultan Selim	3
Kavalalı Mehmet Ali Paşa	1	Yıldırım Bayezit	1
Kâzım Karabekir	1	Yirmisekiz Çelebi Mehmet	1
KınalızadeAli	1	Yusuf Has Hacib	2
Koca Ragıp Paşa	1	**34**	**50**
35	**71**		

121

Tabloda görüldüğü gibi,eski programda isimi yer alan 69 Türk büyüğünün ismi yeni programda yer almazken, eski programda yer almayan 8 Türk büyüğünün ismi ise yeni programda yer almaktadır. Eski programdaki Türk büyüklerinin ismi 121 kez yer alırken, yeni programda Türk büyüklerinin ismi 9 kez yer almaktadır.

Eski programlarda birinci sırada en çok ismi yer alan Türk büyüğü "Atatürk"tür. İkinci sırada, "Ahmet Cevdet Paşa", "III.Selim", "Mimar Sinan", "Osman Hamdi Bey"; üçüncü sırada "Cengiz Han", "III.Ahmet", "Yavuz Sultan Selim"; dördüncü sırada "Abdülaziz", "Barbaros Hayrettin", "Bilge Kağan", "Enver Paşa", "Farabi", "Fatma Aliye", "Feyzullah Efendi", "Gazneli Sultan Mahmut", "II.Bayezit", "II.Osman (Genç Osman)", "Koçi Bey", "Mimar Kemalettin Bey", "Mimar Vedat Bey", "Sultan Alparslan", "Şerafettin Sabuncuoğlu", "Takiyüddin", "Timur",

"Yusuf Has Hacib", beşinci sırada ise "Alemdar Mustafa Paşa", "Âli Paşa", "Âşık Paşazade", "Atilla", "Cemal Paşa", "Dede Korkut", "Fuat Paşa", "Hatice Turhan Sultan", "Hattat Hafız Osman", "I.Ahmet", "I.İbrahim", "Itri", "IV.Mehmet", "Kadı Burhaneddin", "Karacaoğlan", "Kaşgarlı Mahmut", "Kavalalı Mehmet Ali Paşa", "Kâzım Karabekir", "Kınalızade Ali", "Koca Ragıp Paşa", "Köprülü Mehmet Paşa", "Lagari Hasan Çelebi", "Melikşah, "Mimar Mehmet Ağa", "Muhammed Tapar", "Mustafa Reşit Paşa", "Nabi", "Nadirî", "Nef'i", "Nene Hatun", "Nizamülmülk", "Piri Reis", "Prof.Dr.Halil İnalcık", "Prof.Dr.M.Fuad Köprülü", "Selim Sabit Efendi", "Sultan Ahmet", "Sultan Sancar", "Tabgaç Buğra Kara Han", "Talat Paşa, "Tarhuncu Ahmet Paşa", "Telli Hasan Paşa", "Yıldırım Bayezit" ve "Yirmisekiz Çelebi Mehmet"yer almaktadır.

Eski programda yer almayıp yeni programda yer alan Türk büyüklerin "Hacı Bektaş-ı Veli"nin ismi iki kez yer alırken, "Akşemseddin", "Ahî Evran", "Ahmet Paşa", "Karamanoğlu Mehmet Bey", "Tuğrul Bey", "Uluğ Bey" ve "Yanyalı Esad Efendi"nin isimleri birer kez yer almaktadır.

Sonuçlar Ve Öneriler

Bu bölümde, eski ve yeni öğretim programlarında Tarih dersinin yeri, amaçları, üniteler, kazanımlar, önerilen süreler ve Türk büyüklerinin isimleri ile ilgili elde edilen bulgular ve yorumlardan hareketle varılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır:

1."Haftalık Ders Programlarının hem eskisinde hem yenisinde tüm sınıf düzeylerinde Tarih dersinin yer almadığı görülmektedir. Eski programlarda sadece "Sosyal Bilimler Lisesi"nin 9., 10. Ve 11.sınıflarında Tarih dersi yer alırken, diğer liselerin 9. ve 10.sınıflarında bu ders yer almakta, 11. ve 12.sınıflarında ise yer almamaktadır. Ayrıca Tarih dersinin "ortak dersler" ve "tüm dersler" arasındaki ağırlığının da düşük olduğu görülmüştür. Oysa Tarih dersi gibi milletlerin teşekkülünde ve fertlerin şahsiyetlerinin gelişiminde önemli bir değere sahip olan bir dersin tam da öğrencilerin kişiliklerinin gelişiminin önemli bir dönemi olan lise çağında, liselerin tüm sınıf düzeylerinde bir saat olsa bile yer alması gereken bir durumdur. Bir milletin ve fertlerinin kimliğini, tarih bilinci oluşturmaktadır. Bu bilincin eğitim-öğretim sürecinde kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle, öğretim programları hazırlanırken Tarih dersinin lisenin tüm sınıflarında yer alması ve "ortak dersler" ile "tüm dersler" arasındaki ağırlığının dikkate alınması göz ardı edilmemelidir.

2.Eski ve yeni "Tarih Dersi Öğretim Programlarının amaçları arasında benzerlikler olduğu gibi, farklılıkların olduğu da görülmüştür. Amaçların bir kısmı birbiriyle tema itibariyle örtüşürken, bir kısmı ise örtüşmemektedir. Eski "Tarih Dersi Öğretim Programlarında yer alan önemli amaçların yeni programda yer almaması bir eksiklik olarak değerlendirmek mümkündür. Öğretim programları hazırlanırken, hem Eskihem yeni "Tarih Dersi Öğretim Programları"nın amaçlarının göz önünde bulundurulup amaçların yeniden yapılandırılması doğrudan programların niteliğini olumlu etkileyeceği gibi, dolaylı olarak öğrencilerin kazanması gereken davranışları da etkileyecektir.

3.Yeni "Tarih Dersi Öğretim Programları"nda yer alan ünite isimlerinin bir-ikisi hariç eski "Tarih Dersi Öğretim Programları"nda yer alanlardan farklı olduğu görülmektedir. Eski programlarda yer alan ünite isimleri, Türk tarihinin daha genel özelliklerine vurgu yaparken, yeni programlar Türk tarihinin daha özel özelliklerine vurgu yapılmaktadır.

Eski ve yeni "Tarih Dersi Öğretim Programları"nda,ünite sayıları 1. ve 3.sınıflarda 6 iken, 2.sınıflarda eski programda 5 olan ünite sayısı, yeni programda 7'ye yükselmiştir.Kazanım sayıları açısından eski ve yeni "Tarih Dersi Öğretim Programları" arasında farklılıklar mevcuttur. Eski programda, toplamda 132 kazanım yer alırken, yeni programda 81 kazanım yer almaktadır. 1.sınıf düzeyinde eski programda 6 ünite için 44 kazanım yer alırken, yeni programda 28 kazanım yer almaktadır. 2.sınıfdüzeyinde eski programda 5 ünite için 64 kazanım yer alırken, yeni programda 33 kazanım yer almaktadır. 3.sınıf düzeyinde ise eski programda 6 ünite için 24 kazanım yer alırken, yeni programda 20 kazanım yer almaktadır.

Eski ve yeni "Tarih Dersi Öğretim Programları"nda, ünite kazanımları için öneriler ders saat sayıların farklılıklar görülmektedir.

Eski ve yeni "Tarih Dersi Öğretim Programları"nda üniteler, kazanımlar ve önerilen ders saat sayılarıarasında görülen bu farklılıkların, programlar hazırlanırken dikkatle gözden geçirildikten sonra, yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır.

4.Türk büyüklerinin isimlerinin yer alması bakımından eski ve yeni "Tarih Dersi Öğretim Programları"ndafarklılıklar görülmektedir. Hem eski hem de yeni programlarda ortak yer alan Türk

büyüğü sayısı 12 olup; eski programlarda bu isimler 32 kez yer alırken, yeni programda 15 kez yer aldığı görülmektedir. Eski programlarda yer alan 69 Türk büyüğü isminin yeni programlarda yer almamış olması,öte yandan eski programda yer almayan 8 Türk büyüğü isminin yeni programlarda yer almış olması üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. Ayrıca, eski programlardaki 69 Türk büyüğü ismi 121 kez yer alırken, yeni programlardaki 8 Türk büyüğü isminin 9 kez yer almış olması da üzerinde dikkatle durulması gereken bir konudur. Programlarda Türk büyüklerinin isimlerinin yer almasının öneminden hareketle, programlar hazırlanırken, bu konuda gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak, "Tarih Dersi Öğretim Programı"nın,ilgili uzmanlar ve öğretmenler tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından yeniden incelenmesinin; başta dersin saat sayısı veağrılığı, amaçlar, üniteler, kazanımlar, önerilen süreler, Türk büyüklerinin isimleri boyutları olmak üzere gerekli görülen diğer boyutlarda geliştirilmesine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Kaynaklar

Alaca, E. (2017a), Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme, *International Online Journal of EducationalSciences*, 9(4), 988-1007.

Ceylan, D. (2009),9. Sınıf Yeni Tarih Öğretim Programıyla İlgili Öğretmen Görüşleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Kaymakçı, S. (2017), Türkiye'de Tarih Öğretiminin Yönelimi Üzerine Bir Değerlendirme, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (25), 6, 2153-2172.

MEB, (2018), Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri-2018http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogrtm_hdc_2018.pdf

MEB, (2014), Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgeleri-2014 http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7

MEB, (2018), OrtaöğretimTarih Dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programıhttp://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344

MEB, (2007), Ortaöğretim 9. SınıfTarih Dersi Programı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB, (2011),Ortaöğretim 10.sınıf Tarih Dersi Öğretim Programı ve 10.sınıf Seçmeli Tarih Dersi Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=142

MEB, (2011), Ortaöğretim 10. SınıfTarih Dersi Programı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MEB, (2011), Ortaöğretim 11. SınıfTarih Dersi Programı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Özçelik, İ. (2011), Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öztuna, Y. (1977, Büyük Türkiye Tarihi, (1), İstanbul: Ötüken Yayınevi

Yıldırım, T. (2018), Yıldırım, 2007 ve 2017 Tarih Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 1, 994-1019

ORTAÖĞRETİMDE GÜNCELLENEN COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA DAİR TESPİTLER VE ÖNERİLER

REPORTS AND RECOMMENDATIONS ON GEOGRAPHY COURSE TEACHING PROGRAM UPDATED IN SECONDARY EDUCATION

Emrah GÜÇ♣

Özet**:** Müfredat, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve beceriler çerçevesidir. Bu temel bilgi ve beceriler sosyal ve kültürel hayat, teknoloji ve bilimde meydana gelen gelişmeler yine toplum ile bireyin ihtiyaçları doğrultusunda değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişmelerin tabii neticesi olarak öğretim programlarının güncellenmesi gerekmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın gerekli çalışmaları yaparak hazırladığı taslak program, bakanlığa arz edilerek 02 Mayıs 2017 tarihinde makam onayı alınmış ve öğretim programı güncellenmiştir. Bu doğrultuda 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda yenilenen müfredat uygulanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise tüm kademe, sınıflarda ve derslerde yeni müfredat uygulamaya konulmuştur. Bu çalışmanın amacı; güncellenen coğrafya dersi öğretim programının, bir değerlendirmesini yapmaktır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında, 9. sınıflarda uygulanan dolayısıyla pratikte gözlemleme, inceleme imkânı bulduğumuz, çıktılar veya dönütler elde ettiğimiz bir eğitim yılı olmuştur. Ancak aynı eğitim öğretim yılı içerisinde 10, 11 ve 12. sınıflarda uygulanmadığı için bu sınıfların programı teorik olarak etüt edilmiştir. Güncel programda konu ve kazanımlar; eğitimin niteliği, müfredata ve eğitim bilimlerinin ilkelerine uygunluk açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Kazanım ve konularda gerçekleştirilen yeni

♣ Niğde Bor Şehit Bora Çelik Anadolu Lisesi Coğrafya Öğretmeni, emrah751751@hotmail.com

eklemeler, sınıflar arasında yer değiştirilenler, yapısında değişiklik yapılanlar veya mevcut durumunu koruyanlara dair tespitler yapılmış ve çalışmamızda örneklerle gösterilerek öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Coğrafya öğretimi, Öğretim programı, Tespit ve Öneriler.

Abstract: Curriculum is the basic knowledge and skills to be acquired by students in the guidance of teacher. This basic knowledge and skills development in social and cultural life, technology and science are changing and developing in line with the needs of the society and the individual. As a natural consequence of these changes and developments, the curriculum needs to be updated. The draft program, prepared by the Board of Education, has been submitted to the Ministry and approval of the authority has been obtained on 02 May 2017 and the curriculum has been updated. In this direction, the renewed curriculum was implemented in grades 1, 5 and 9 in the 2017-2018 academic year. In the academic year 2018-2019, new curricula were put into practice at all levels, classes and courses. The purpose of this study is; to make an assessment of the updated geography course teaching program.In the academic year of 2017-2018, it has been a training year that we applied in the 9th grade and therefore we have the opportunity to observe and examine in practice, and to obtain outputs or feedbacks. However, since they were not applied in 10, 11 and 12 grades in the same academic year, the program of these classes was theoretically studied. Topics and achievements in current program; the quality of education, curriculum and the principles of educational sciences. Findings were made about the achievements and new joints realized in the subjects, the displacements between the classes, the ones who changed the structure or the ones who saved the present situation, and suggestions were made by showing our work with examples.

Keywords: Secondary education, Geography teaching, Curriculum, Detection and Recommendations.

GİRİŞ

Coğrafya, yalnızca üzerinde yaşanılan bir toprak parçası değildir. İnsanoğlu yaşadığı coğrafyadan beslenir. Dolasıyla coğrafya, yaşayış, düşünüş, kültür, edebiyat ve tarihi de şekillendiren ana unsurdur. İvan Boltin'nin ifade ettiği gibi, "coğrafyayı iyi bilmeyen tarihçi tökezler" (Gumilev, 2004: 64-66) sadece tarihçi değil coğrafya bilmeyen bütün bilim adamları tökezler. Bu nedenle coğrafya dersi programı hazırlanırken, "coğrafyadan vatana" bilinci, coğrafya öğretiminin temel odak noktası olmalıdır.

Bütün toplumların kendi kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarmak isterler. Bu kendi kültürünü yeni kuşaklara aktarma sürecine kültürleme denir. Kültürleme yollarından biriside eğitimdir (Yavuz, 2005: 12). Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecedir (Ertürk, 1972: 12). Bu değişim, öğretim programlarıyla gerçekleştirilmektedir.

Özcan Demirel, eğitim programı ile öğretim programı birlikte, çoğu kez de biri diğerinin yerine kullanıldığını belirtmektedir. Demirel, öğretim programını, "öğrenene okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" (2010: 6) olarak tanımlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen basın toplantısında ise müfredat, (öğretim programı) en genel tanımıyla öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve beceri çerçevesidir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Basın Açıklaması, 2017).

Eğitimin bir amaca yönelik, planlı ve kasıtlı bir davranış değiştirme süreci oluşu, eğitim programının sistemli bir yaklaşımla ele alınıp gerçekleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Bilen, 1999: 19). Genel olarak bir eğitim programı dört temel ögeden oluşur. Hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirmedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğretme-öğrenme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme-değerlendirme ögesinde hedef davranışların ayrı ayrı tespit edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolünü vurgulamaktadır. Bütün bu ögeler arasındaki ilişki dinamiktir ve herhangi bir ögede olan değişme sistemin tümünü etkiler (Demirel, 2010: 5-6).

Ancak eğitimin tanımından da anlaşılacağı üzere eğitim bir süreçtir ve bu süreç içerisinde bireyin ve toplumun ihtiyaçları değişmekte, bilgi ve teknolojide de değişim ve gelişmeler meydana gelmekte ve öğrenme-öğretme teorileri gelişmektedir. Mevcut öğretim programlarının, değişim ve gelişmeler doğrultusunda geliştirilmesi ve güncellenmesi kaçınılmazdır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasına müteakip 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) kanunu kabul edildi. Bu kanunla Cumhuriyet çatısı altındaki bütün okullar Milli Eğitim

Bakanlığına bağlandı. Öğretimde birliğin sağlanmasından günümüze kadar programlar çeşitli şekillerde düzenlendi ya da güncelleştirildi.

Bu doğrultuda, mevcut öğretim programlarının güncellenmesine dair çalışmalar, Kasım 2016'da başlayan bir takvimle, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan taslak müfredatlar, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına teslim edilmiş çalışma grupları tarafından ön incelemesi yapılmıştır. 13.01.2017-10.02.2017 tarihleri arasında programlar askıya çıkartılmış toplumun her kesiminden kişilerin, kurum ve kuruluşların önerileri alınmıştır. Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış taslak programlar, Milli Eğitim Bakanlığına arz edilerek 02 Mayıs 2017 tarihinde makam onayı alınmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Basın Açıklaması, 2017). 2017-2018 eğitim öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıflarda yenilenen müfredat uygulanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise tüm kademe, sınıflarda ve derslerde yeni müfredat uygulamaya konulmuştur.

Güncellenen ve 2018 yılında yayımlanan Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlandığı belertilmiştir. Kazanımlar farklı sınıf ve düzeyde sarmal bir yaklaşımla ele alan, üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinler ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programı hazırlandığı belirtilmiştir (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018).

Öğretim programının perspektifi[3]; güncellik içinde öğrenme-öğretme süreçleriyle bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018: 5). Güncellenen öğretim programının en dikkat çekici yönlerinden biri de kazanımlarla ilişkilendirilen değerlerimiz ve yetkinlikler alt başlıklarıdır. Değerlerimiz ve yetkinlikler, teori-pratik bütünlüğünde programın ayrılmaz bir parçasını oluşturmaktadır.

Değerlerimiz öğretim programının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve

[3] Perspektif: Görünge, bakış açısı.

yarınımıza uzanmaktır. Eğitim sadece akademik açıdan başarılı, bazı bilgi becerilerle donanmış bireyler değil aynı zamanda değerlerini benimsemiş bireyler yetiştirmeyi de nihai hedef olarak ilke edinmiştir. Öğretim programında 10 adet "kök değer" kazanımlarla ilişki olarak yer almıştır. Bunlar: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018: 5-6).

Yetkinlikler programda, öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri çeşitlilikleri olarak tanımlanmıştır. "Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde (TYÇ)[4]", yetkinlikler 8 adet belirlenmişidir Bunlar: anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olarak belirlenmiştir (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018: 6-7-8).

Programda, ölçme değerlendirme hususu ayrı bir başlık olarak ele alınmıştır. Ölçme değerlendirmede bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır. Sadece sonuç odaklı değil aynı zamanda süreç üzerine ölçme anlayışıyla beraber geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme araçları benimsenerek üst düzey düşünebilme anlayışına göre hareket edilmiştir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında, 9. sınıflarda uygulanan dolayısıyla pratikte gözlemleme, inceleme imkânı bulduğumuz, çıktılar veya dönütler elde ettiğimiz bir eğitim yılı olmuştur.

[4] Ulusal yeterlilik çerçevesi (UYÇ), bir ülkede var olan yeterlilikleri tanımlamak, belirlenmiş ölçütlere göre sınıflandırmak ve karşılaştırmak için kullanılan, seviyelerden oluşan ilkeler ve kurallar bütünüdür. UYÇ, bir ülkede bir ülkede bulunan yeterlilik sistemlerini bütünleştirmekte ve yeterlilik sistemleri arasında eşgüdümü sağlamakta; yeterliliklerin kalite standartları çerçevesinde daha şeffaf ve tanımlanabilir olmasını ve öğrenenlerin yeterlilikler arasında yatay ve dikey hareketliliğini kolaylaştırmaktadır. Dünyada birçok ülke UYÇ yaklaşımını benimsemiş, birçoğu geliştirmiş ve bazıları da uygulama aşamasına geçmiştir. (Fransa, Danimarka, Avustralya vb.) Çeşitli ülkelerin UYÇ'lerini uygulamaya başlaması, UYÇ'ler arası karşılaştırma yapma ilişkilendirme gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Bu bağlantıyı kurmak için "üst çerçeveler" geliştirilmiştir. "Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ)" ve "Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi (AYA-YÇ) olmak üzere iki üst çerçeve bulunmaktadır.

Türkiye yeterlilikler çerçevesi (TYÇ); Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile Uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesidir. TYÇ, ülkemizde eğitim öğretim sistemi içerisinde bütün öğrenme ortamlarında ve çeşitli seviyelerde kazanılan kalite güvencesi sağlanmış tüm yeterlilikleri kapsamaktadır (Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, 2015: 2-3).

Diğer sınıflarda ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Çalışmada özellikle, 9. sınıf ve 9. sınıfların daha çok ilişkili olduğu 10. sınıf programları üzerinde durulmuştur. 10, 11 ve 12. sınıflarda uygulanmadığı için bu sınıfların programı teorik olarak değerlendirilmiştir.

TESPİTLER

Coğrafya Dersi Öğretim Programı, ünite temelli yaklaşımla hazırlanmıştır. 2011-2018 coğrafya dersi öğretim programları sınıflara göre kazanım sayısı dağılımı, ders saati ve süreleri aşağıdaki gibidir.

Ders Adı	Ders Saati	CDÖP 2011 Kazanım Sayısı	CDÖP 2018 Kazanım Sayısı	Ders Saati Süresi
Coğrafya 9	2 Ders Saati	26	22	72
Coğrafya 10	2 Ders Saati	24	34	72
Coğrafya 11	2 Ders Saati	33	29	72
Coğrafya 11	4 Ders Saati	44	40	144
Coğrafya 12	2 Ders Saati	29	24	72
Coğrafya 12	4 Ders Saati	37	34	144

1) Hazırlanan programda, "Mekânsal Bir Sentez Türkiye" öğrenme alanı programdan çıkartılarak bu alandaki kazanımlar diğer ünitelerde ilişikli olduğu alanlara dağıtılmıştır. Böylelikle bir önceki program 5 ayrı öğrenme alanından oluşurken güncellenen yeni program 4 üniteye ayrılmıştır. Bunlar: "Doğal Sistemler, Beşeri Sistemler, Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler, Çevre ve Toplum" dur.

Yapılan değişiklikler neticesinde, 9. sınıflarda bir önceki programda 26 olan kazanım sayısı 22'ye düşürülmüştür. 10. sınıflarda ise 24 olan kazanım sayısı 34'e yükselmiştir. Bu değişimde, meydana gelen gelişmeler ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eklemeler, ifadesi sadeleştirilenler, sınıflar arası kazanım değişiklikleri veya bazı kazanımların çıkartılması etkili olmuştur.

9. sınıflarda; dünyanın tektonik oluşumu, jeolojik zamanlar, iç ve dış kuvvetler gibi konulara bağlı kazanımlar 10. sınıflara aktarılmıştır. 10. sınıflarda ise; "Türkiye'nin Konumu, Türkiye İklimini Etkileyen Faktörler ve Türkiye'nin İklim Elemanları ve Türkiye'nin İklim Tipleri,

Türkiye'de Yerleşme" gibi konulara bağlı kazanımlar 9. sınıflarda ilgili oldukları konu ve kazanımlara aktarılmıştır. Bu değişim, şüphesiz zümre toplantılarında belirtilen 9. sınıflardaki konu ve kazanım yoğunluğunu azaltmıştır. Ancak kazanım yoğunluğu oldukça fazla olan konular 10. sınıfa aktarılmıştır. 10. sınıflarda güncel programda kazanım sayısı 24'den 34 çıkarılarak 10 kazanım artırılmıştır. Zaten yoğun kazanımlara sahip 10. sınıf programı, eklenen diğer yoğun konu ve kazanımlarla 1 yıllık eğitim-öğretim sürecinde verimli bir şekilde işlenmesi güçleşmiştir. Daha önceki yıllarda coğrafya dersi toplantı ve zümrelerinde özellikle vurgulanan 9. sınıflardaki aşırı yoğunluk yerini 10. sınıflara bırakmıştır.

2) Güncellenen öğretim programında dikkat çeken önemli hususlarından biriside "Mekânsal Bir Sentez Türkiye" öğrenme alanının kaldırılarak kazanımların benzer olduğu ünite ve kazanımlarla aktarılmasıdır. Üzerinde durulması gereken esas nokta ise öğrenme alanının kaldırılmasından ziyade Türkiye coğrafyasına ait bütünün bozulmasıdır.

Eğitim programlarında öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi sıralı bir gelişim içermeli ve her yeni yaşantı bir öncekinin üzerine inşa edilmelidir. Bu sıralama basitten bileşiğe, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır (Demirel, 2010: 33).

Gestaltçılara[5] göre bizler, dünyayı bir bütün olarak algılarız. Program geliştirme uzmanları, öğrencilerin bir objeyi bütünle ilişki içinde algıladıklarını ve bunun geçmiş yaşantılarla bağlı olarak değiştiğini ortaya koymaktadır (Demirel, 2010: 37).

Kendi içerisinde bir bütünlük arz eden Türkiye coğrafyasına ait kazanımlar benzer olduğu konu ve kazanımlara dağıtılarak bu bütünlük bozulmuştur. "Türkiye'nin Coğrafi Konumu", "Türkiye'de İç Ve Dış Kuvvetler", "Türkiye'nin Yer Şekilleri", "Türkiye'nin İklimi", "Türkiye'de Yerleşme", "Türkiye'de Nüfus ve Yerleşme", "Türkiye'de Toprak, Doğal Bitki Toplulukları Ve Su Kaynakları" ve "Türkiye'nin Ekonomik Coğrafyası" şeklinde bir bütünlük göstermektedir. Bu bütünlük bozularak hem öğrenme süreci güçleştirilmiş hem de ülkemiz coğrafyası bir bütün içerisinde verilemez duruma gelmiştir. Durumu bir örnekle açıklayacak olursak;

[5] Kuram adını Almanca bir sözcük olan Gestalt (biçim, şekil, form anlamında)'tan almıştır. Kurama göre, bütün parçaların toplamından daha fazladır ve birey, bütünü parçalara ayrıştırarak değil, bütünlük içinde algılar. Gestalt kuramında öğrenme, sorunun temelinde ilişkindir, bütüne göre açıklanmalıdır. Kişiler belli düzeydeki ya da gruptaki uyaranlara tepki verirler. Çeşitli uyarıcılar, bir alandaki diğer uyarıcılarla ilişkili olarak algılanır. Kişide algıladıklarıyla alana anlam vermeye çalışır (Demirel, 2010: 37).

"9.1.13. Türkiye'de görülen iklim tiplerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

a)Türkiye'nin iklimini etkileyen faktörlere yer verilir.

b)Türkiye'deki iklim elemanlarının özellikleri üzerinde durulur.

c)Türkiye'de görülen iklim tipleri ve özelliklerine yer verilir" (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018: 19).

Kazanımının verilebilmesi için öncelikle Türkiye'deki yer şekillerinin oluşum sürecine iç ve dış kuvvetlerin etkisi ayrıca Türkiye'deki ana yer şekillerinin temel özellikleri ve dağılışları gibi kazanımların verilmesi gerekir. Çünkü iklim elemanları ve tiplerinin oluşum ve dağılışında yer şekilleri belirleyici etkiye sahiptir. Oysa bu kazanımlar[6] 10. sınıflarda verilmektedir. Bu durum hem ilgili kazanımların öğrenimini güçleştirmekte hem de jeopolitik açıdan çok önemli bir konuma sahip ülkemiz coğrafyasını bir bütünlük içerisinde verilmesini güçleştirmektedir.

3) Program güncellenirken bazı kazanımlar sadeleştirilmiş bazı kazanımlar ise kaldırılırmıştır. Bunlardan birisi 9. sınıf programında başlangıçta verilen coğrafya biliminin ilkeleridir. Bilim, denetimli gözlem ve gözlem sonuçlarına dayalı mantıksal düşünme yolundan giderek, olguları açıklama gücü taşıyan hipotezler bulma ve bunları doğrulama metodudur (Sünbül, 2005: 216). Her bilimin kendine özgü temel ilkeleri vardır ve bu ilkeler doğrultusunda gelişir. Muhakkak coğrafya bilimi de kendine özgü ilke veya prensiplere sahiptir.

4) Güncellenen program kazanım temellidir. Öğrenciyi; ezberden uzaklaştırıp, aktifleştiren, bilgileri kalıcı şekilde öğreten, yapıcılığı ve yaratıcılığı teşvik eden yaklaşımla hazırlanmıştır. Ayrıca kazanımlara açıklamalar getirilerek kazanım sınırlandırılmış ve istenilen kazanımın dışına

[6] Revize edilen programda "10.1.1." rakamlar sırasıyla soldan sağa doğru, sınıf düzeyi; ünite numarası ve kazanım numarasını ifade etmektedir.

10.1.5. Türkiye'deki yer şekillerinin oluşum sürecine iç kuvvetlerin etkisini açıklar.

Türkiye'deki faylar, levha hareketleri ve depremler arasındaki ilişkiye yer verilir.

10.1.6. Dış kuvvetleri yer şekillerinin oluşum sürecine etkileri açısından açıklar.

10.1.7. Türkiye'deki yer şekillerinin oluşum sürecine dış kuvvetlerin etkisini açıklar.

10.1.8.Türkiye'deki ana yer şekillerinin temel özellikleri ve dağılışları açısından değerlendirir.

Dağ, ova ve platolar ele alınır (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018: 22).

çıkılması en aza indirilmiştir. Bununla beraber bazı kazanım ifadeleri çok uzun bir yapı almıştır. Durumu örneklendirecek olursak;

"11.1.4. Su ekosisteminin unsurlarını ve işleyişini açıklar.

a) Su döngüsünün ve dünyadaki su varlığının doğal sistemlerin işleyişi üzerindeki etkilerine değinilir.

b) Ramsar sözleşmesine vurgu yapılır.

c) Türkiye'deki sulak alanların endemik zenginliğinin önemi ve korunmasının gerekliliği üzerinde durulur" (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018: 26).

"12.2.4. Ülkemizdeki işlevsel bölgeleri özelliklerine göre analiz eder.

a) İşlevsel bölgenin tanımına ve hangi kriterlere göre belirlendiğine yer verilir.

b) işlevsel bölgelerin oluşturulma gerekçelerine yer verilir.

c) Türkiye İstatistik Kurumu, Karayolları Genel Müdürlüğü, Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü, Devlet Meteoroloji İşleri Genel Müdürlüğü, Orman Genel Müdürlüklerine ait işlevsel bölge örneklerine yer verilir" (Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2018: 32).

Kazanımların ana ifadesi, kazanım açıklamalarını kapsamaktadır. Yani ana ifadelerle ile zaten açıklamalar kastedilmektedir. Bu nedenle bazı açıklama maddeleri kazanım ifadelerini uzatmıştır. Etkisini ve etkililiğini, kazanım maddesinin akılda kalıcılığını güçleştirmiştir. Ayrıca ders defterine öğretmen tarafından yazımı da zorlaşmış ve zaman kaybına neden olmuştur. Buna benzer kazanım ifadeleri diğer sınıf ve ünitelerde de mevcuttur.

ÖNERİLER

Okullardaki öğretmenlerin eğitim araştırmaları yapan ve yayınlayan kurumlarla tam bir ilişki halinde olmasında yarar vardır. Bu ilişkiyi, hiyerarşik bir bağlantı şeklinde olmaktan çok, karşılıklı bir alışveriş ve yararlanma şeklinde düşünmek gerekir (Varış, 1994: 276).

Program geliştirme sürecinde öğretmen; konu alanında uzman sayılabilecek güncel bilgi düzeyine sahip olmalı, öğrencilerin gelişim düzeylerinden haberdar olmalı, program geliştirme sürecine ilişkin olumlu tutumlara sahip olmalı, eğitim öğretim ile ilgili gelişmeleri sürekli izlemelidir (Demirel, 2010: 214-215). Bu doğrultuda revize edilen program, gelen dönütler doğrultusunda yeniden güncellenmelidir.

Revize edilen program teorik olarak incelenmiş, 9. sınıflarda uygulama sonuçları bize bazı dönütler vermiştir. Yapılan zümre toplantılarında coğrafya öğretmenlerinin de fikirleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda bazı sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

SONUÇ

1) Geçmiş yıllarda 9. sınıf programında yaşanılan yoğunluk 10. sınıflara kaymıştır. 10. sınıf programında kazanım sayısı azaltılmalı veya kazanım sayısı ile orantılı olarak ders saati sayısı artırılmalıdır.

2) Ülkemiz coğrafyasına dair kazanımların bir bütün içerisinde, sarmal yaklaşımla verilmesinin öğrenme kolaylığı ve kalıcılığı açısından uygunluğu değerlendirilmiştir.
Britanyalı coğrafyacı Mackinder'in[7] 1904 yılında ortaya attığı "Heartland" teorisinde de belirtiği üzere, Türkiye, coğrafi konumu ile iç yayın merkezi konumunda yer almaktadır. Yine sahip olduğu yer altı ve yer üstü zenginlikleri, jeopolitik durumu objektif bir gerçekliktir. Bu konum ve özelliklere sahip ülkemiz coğrafyası da genç ve dinamik bir nüfusa sahip ülkemizde oldukça büyük bir önem arz etmektedir.

Güncellenen coğrafya dersi öğretim programıyla, Türkiye coğrafyası dağıtılmış ve bütünlükten uzaklaşmıştır. Ülkemiz coğrafyası, "Türkiye Coğrafyası" adıyla, fiziki ve beşeri tüm yönleriyle, bir bütün içerisinde sarmal bir yaklaşım ile bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta 11. sınıflarda müstakil bir ders olarak okutulmalıdır. Böylelikle yaşadığı coğrafyayı tüm yönleriyle tanıyan ve coğrafyadan vatana bilinci geliştirilerek, milli bir duyuş ve düşünüşe sahip nesiller yetiştirilmelidir.

3) Revize edilen coğrafya dersi öğretim programı özellikle uygulamaya dönük olarak yeniden etüt edilmelidir. Eksiklikler giderilmeli, fazlalıklar sadeleştirilmelidir. Kazanımlar daha anlaşılır, sade ve açık hâle getirilmelidir.

[7] Britanyalı coğrafyacı Mackinder 1904 yılında ortaya attığı "Heartland" teorisinde, 20. yüzyılın kara gücüne dayanan yeni bir çağ olacağını söylüyordu. Mackinder; böyle bir gücü oluşturacak en elverişli yer olarak geniş havzaları içeren Sibirya'yı, dışarıya akıntısı bulunmayan kapalı havzaların yer aldığı Orta Asya ve Moğolistan'ın büyük bir bölümünü, batıda ise Avrupa'nın ¼ 'ini kapsayan bir bölgeyi görmekteydi. Çünkü ona göre bu bölge; kuzeyde donmuş bir denizle, güneyde çöllerle ve yüksek dağ sıralarıyla çevrilmiş olup okyanuslardan erişilemeyecek kadar uzakta bulunmaktaydı. Öte yandan bu geniş alan, nüfus ve çeşitli tarımsal ürünler ve madenler bakımından büyük bir potansiyele sahiptir.
Mackinder, dünya üzerinde organik bir ünite olarak nitelediği bu bölgeye "Avrasya'nın Kalp Yeri" adını vermekte ve burasını dünya politikasının ve tarihinin "Coğrafi Ekseni" diye tanımlamaktaydı. "Hertland" yani "Avrasya'nın Kalp Yeri" iç ve dış olmak üzere yarımay biçiminde iki yayla çevrilmiştir. Yine Mackinder'e göre iç yaya hâkim olan dış yayada hâkim olur (Günel, 2004: 159-160).

KAYNAKLAR

BİLEN, Mürüvvet (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim,* Ankara: Anı Yayıncılık.

DEMİREL, Özcan (2010). *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ERTÜRK, Selâhattin (1972). *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

GUMİLEV, L.N.(2004). *Halkların Şekillenişi Yükseliş ve Düşüşleri*, Çev: (D. Ahsen BATUR) İstanbul: Selenge Yayınları.

GÜNEL, Kâmil (2004). *Coğrafyanın Siyasal Gücü*, İstanbul: Çantay Kitabevi.

Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015). *Türkiye Yeterlilik Çerçevesi*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar)*, Ankara.

SÜNBÜL, Ali Murat (2005). "Eğitimin Bilimsel Temelleri", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, (Prof. Dr. Musa Gürsel, Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*, Ankara: Basın Açıklaması.

VARIŞ, Fatma (1994). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*, Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

YAVUZ, Mustafa (2005). "Eğitimle İlgili Temel Kavram", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* (Prof. Dr. Musa Gürsel, Prof Dr. Muhsin Hesapçıoğlu), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınlar

DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRLER ARASI YAKLAŞIM

Mehmet ER

Kültür kavramı ve dil öğretiminde kültür kavramının sınırlılıkları

Edebiyat, Tarih, Sosyoloji, Halk Bilimi gibi birçok bilim dalının ilgi alanına giren kültür kavramı en geniş tanımıyla bir milletin maddi ve manevi değerler bütünüdür. Kültürün temel unsuru dildir. Dil, kültürü taşır ve aktarır. Kutadgu Bilig'de bu durum "Aklın süsü dildir, dilin süsü söz" şeklinde ifade edilmiştir. "Dili hem şekil hem muhtevasıyla inceleyen filolojinin gayesi insan kültürünü tanımaktır. Fakat bu görüşe ancak dil ile kültür arasındaki bağlantıyı görenler ulaşabilirler." (Kaplan, 1985: 25)

"Yabancı bir dili öğrenmek; yalnızca o dilin sistemini, dilbilgisi yapılarını öğrenmek değil aynı zamanda yeni bir kültürle karşılaşmak, o kültürü tanımak ve öğrenmektir. Dil öğrenen birey, karşılaştığı yeni kültürdeki bireylerin düşünce ve davranışlarını tanıyarak kendi kültürünü ve öğrendiği kültür arasında ilişkiler kurar, karşılaştırmalar yapar ve daha hoşgörülü bir bakış açısı kazanır. Dil ve kültür arasındaki bu yakın ilişki, bir dile o dilin kültürünü öğrenmeden egemen olunamayacağı gerçeğini ortaya koymaktadır." (http://www.jasstudies.com/Makaleler/1685982891_84OkurAlpaslanKeskinFunda_S-1619-1640.pdf)

Bu bağlamda dil öğretiminde kültür deyince ne anlaşılmalıdır, sınırları ne olmalıdır?

Dil öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Yaklaşımı

Öğr.Gör. Gazi Üniversitesi TÖMER Müdürlüğü, Türkiye, Ankara, mhmter@hotmail.com

Kültür aktarımı nedir?

Asıl olarak dört temel becerinin geliştirilmesinin amaçlandığı dil öğretiminde, kültürel unsurlardan ne kadar ve ne şekilde faydalanılmalıdır? Burada karşımıza "Kültürlerarası İletişim" odaklı yaklaşım çıkmaktadır. Bu yaklaşıma göre bir dili öğrenmek o dilin konuşulduğu kültürün dünyaya bakış açılarını, değerler sistemini de öğrenmek demektir. Bu aynı zamanda o dili öğrenenin hedef kültürle kendi kültürü arasında bağ kurmasını da beraberinde getirmektedir. Yine bu yaklaşıma göre dil öğrenicisinin şu becerilere sahip olması beklenmektedir: "Yeni kültüre karşı önyargılardan uzak bir tutum sergilemesi, kendi ülkesindeki ve diğer ülkelerdeki uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması, kültürler arasında ilişki kurarak benzerlik ve farklılıkları yorumlaması, farklılıkların farkında olma, farklılıklara saygı gösterme ve empati kurma becerisi" (Byram, 1997 30-34 akt. Melanlıoğlu 2013 130) Bu becerilere sahip öğrencilere söz konusu kültürü temsil eden bilgiler vermek için şu bilgiler sunulur: "Tarih, günlük yaşam ve rutinler, alışveriş, yiyecek-içecek, gençlik kültürü (moda, müzik vb.) okul ve eğitim, coğrafya, aile yaşantısı, sosyal şartlar, festivaller, gelenek-görenekler ve seyahat, iş hayatı ve işsizlik gibi konular yabancı dil öğrenenlere kültür bağlamında öncelikle öğretilmesi uygun olan konulardır." (Nilüfer, 2007: 16-17) .

"Tomalin ve Stempleski'ye (1993:89) göre kültür ögelerinin ders ortamına aktarılmasının nedenleri şunlardır:

- Öğrencilerin her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf gibi değişkenlerin insanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin bazı sözcük ve tümceciklerin, kültürün bir sonucu olarak, hep aynı biçimde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarına yardımcı olmak.

• Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri nesnel gözle değerlendirmelerine yardımcı olmak.

• Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerinin gelişmesine yardımcı olmak.

• Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamak."
(http://www.jasstudies.com/Makaleler/1685982891_84OkurAlpaslan-KeskinFunda_S-1619-1640.pdf)

Hedef Kültür, Kaynak Kültür ve Küresel Kültür

Dil öğretiminde kaç çeşit kültürden bahsedebiliriz? Dil, bir göstergeler sistemidir ve bu sistem kültürel unsurlarla örülüdür. Bu durum dilin iletişim kurmayla beraber kültürel bakış açılarını yansıtan bir işlevini de beraberinde getirmektedir. Küreselleşmenin her alanda hızla ilerlediği günümüzde kültürel ortaklıklar da artmaktadır. Sinema, müzik, diziler, internetin yoğun kullanımı, sosyal medya gibi unsurlarla birlikte kültürlerarası etkileşim hızla artmaktadır Bu durum da bazı sorunları beraberinde getirmektedir. Bunlar: Hedef kültürün işlerliği; kitaplarda kullanılan kültürel unsurların temsil oranı, ulusal – yerel ayrımı; sıralama, içerik analizi ve kültürün kaynaklarıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında genellikle dil öğretim setlerinden yola çıkılarak çalışmalar yapılmış, bu çalışmalar kitapların içinde hedef kültüre ait unsurların tespit edilmesi ve bu unsurların sıklığı ile ilgili saptama ve öneriler şeklinde olmuştur. Kültürel içeriklerin temsil yeterliliği, yerel – küresel ağırlığı gibi konulardan pek az bahsedilmiştir. Yakın zamanda incelenen iki dil öğretim kitabında (English File Upper-Intermediate (Third Edition) ve Yeni Hitit 3) şöyle bir eleştiri getirilmiştir: Bu kitaplarda "kültürel öğeler dengesiz dağılmış ve yüzeysel sunulmuş; kültürel içerik ağırlıklı olarak Anglo-Amerikan ürünlerle popüler kişiliklerden oluşmuş; kültürel açıdan hassas görüşler yerine, farklı grupları incitmemek uğruna gençlik ve medya kültürleri verilmiş; uygulamalar ve topluluklar çoğunlukla hedef kültürü yansıtmış ve kaynak kültürler içinde Batılı olmayanların edilginleştirilmesi yüzünden çokuluslu okuyucuların yerel kültürleri ihmal edilmiştir." (Şimşek: 2018, 301)

Dil öğretim kitaplarındaki kültürel ögelerin uluslararasılığı ne demektir? Hedef kültür ve kaynak kültürlerin ağırlığı nasıl olmalıdır, hedef kültürün içinde ulusal yerel ayrımı nedir? Hedef kültür unsurlarının temsil oranı ve güncelliği ne kadar önemlidir? Gibi soruların cevaplandırılması oldukça önemlidir.

Sonuç ve Öneriler

1. Dil öğreniminde bir kültürler arası iletişim ve etkileşim kaçınılmazdır. Bunun öğretici ve öğrenici arasında karşılıklı olacağı göz önünde tutulmalı, tek taraflı bir aktarım olarak düşünülmemelidir.
2. Değerler ve sanatsal ürünlerin verilişi, kişiler arasındaki ilişkilere dair kültürel unsurların aktarılması, coğrafi bilgiler, gündelik yaşam unsurlarına ait ögeler gibi kültürel ögelerin aktarılış şekli ve hangi seviyelerde verilmesi gerekliliği üzerine detaylı çalışmalar yapılmalıdır.

3. Gelenekler ve folklorik unsurların aktarımı önemlidir ancak öğrenici detaylara boğulmamalıdır.
4. Kültürel aktarım ve etkileşim oldukça hassas bir konudur. Ülkeler arası siyasi problemler, örtük incitici davranışlar (mikro agresyonlar) vb. bazı sıkıntılarla karşılaşılabilir. Oluşabilecek olumsuz durumlara karşı dikkat olunmalıdır.
5. Bilhassa orta ve üst seviyelerde otantik metinlerin kullanımının faydalı olacağı düşünülmektedir.
6. Dil ve kültür birbirinden ayrı düşünülemez. Dil öğretimi de sadece dil bilgisel yapıları ve kelimeleri öğretmek değildir. İnsanoğlu bir kültürün içinde doğar ve yetişir. Milleti bir arada tutan kültürün dil öğretimi içindeki yeri de çok önemlidir. Özellikle kitaplar ve diğer ders materyallerimizde bunu her zaman göz önünde bulundurmalıyız.

KAYNAKLAR

AKSAN, Doğan: (1977), Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilimi I, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Byram, Michael ve Carol Morgan (1994) Teaching-and-Learning Language-and-Culture. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael vd. (2002) Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe.

DEMİREL, Özcan: (2007),Yabancı Dil Öğretimi, 3.basım, Ankara, Pagem Yayıncılık.

Kaplan, Mehmet (1985) Kültür ve Dil, Dergah Yayınları, İstanbul

Melanlıoğlu, Deniz (2008) Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. Eğitim ve Bilim, 33 (150): 64–73

Melanlıoğlu, Deniz (2013). Kültülerarsı İletişim Odaklı Yaklaşım, Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, Editör: Musrafa Durmuş, Alpaslan Okur, Grafiker Yayınları, Ankara, sf. 129-135

TOMALİN, Barry ve Susan Stempleski. (1993): CulturalAwareness, London, Oxford

Şimşek, Meliha (2018) Yabancılar için İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması, Bilig Dergisi-Kış 2018, sf. 301-327

Okur, Alpaslan ve Funda Keskin (2013). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti Örneği". The Journal of Academic Social Science Studies 6(2): 1619-1640

http://www.jasstudies.com/Makaleler/1685982891_84OkurAlpaslan-KeskinFunda_S-1619-1640.pdf erişim: 15.10.2018

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİNİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Hatice SAAT♣-Mehmet ER♣♣

Özet: Yabancılara Türkçe öğretiminde anlama, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel becerinin yanında eş zamanlı olarak ders alanı içerisine dâhil edilen dil bilgisinin giderek etkinliğini kaybeden bir alan olduğu tartışılmaktadır. Her ne kadar dört beceri içerisinde değerlendirilmiyor olsa bile dil öğrenim süreci içinde hedef dilin öğrenimini ve uygulanabilirliğini arttırdığı yadsınamaz. Şöyle ki dil bilgisini kurallar listesi olarak görüp o doğrultuda öğrenciye aktarmak yerine bir bağlam içerisinde verilmesi alıcının algılamasını kolaylaştıracak bir yöntemdir.

Hedef dilin öğretilmesi ve kavratılmasında dil bilgisi bir amaç değil araç olarak görüldüğünde yazma becerisinde farklı yapıda cümle kurma, cümleler arası bağlantı sağlama, anlaşılırlığı arttırma ve etkili paragraf ve metinler oluşturmada etkin bir unsur olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bilinçli bir yazma çalışması için dil bilgisi kurallarını bilerek kullanmak yazma sürecinin devamlılığında üzerinde durulması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuya bu bağlamda bakıldığında teorik kısmı destekleyecek uygulamalar yapılarak tartışmaların doğruluğunun belirlenmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda Gazi Üniversitesi TÖMER'de A1 seviyesinde öğrenim gören 40 öğrencinin sınav kâğıtları üzerinde nitel ve nicel inceleme yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin yazma sorularına verdikleri cevaplar dil bilgisi kullanımı bağlamında tablolara dökülerek belirgin doğru ve yanlış kullanımlar öğrencinin kazanımları bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yazma, Dil Bilgisi

♣ Öğr. Görevlisi, Gazi Üniversitesi TÖMER

♣♣ Öğr. Görevlisi, Gazi Üniversitesi TÖMER

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisinin Yazma Becerisine Etkisi

Giriş

Arkeoloji ve tarih incelemeleri göstermiştir ki geçmişten günümüze insanoğlunun hayatta kalma dışında, üzerinde en fazla kafa yorduğu ve dolayısıyla en fazla ihtiyaç duyduğu olgu iletişimdir. Dolayısıyla dil insanoğlunun bilgilerini, duygularını, düşüncelerini kolaylıkla aktarmasına olanak sağlaması nedeniyle iletişimde en önemli unsur olarak kabul edilmektedir. Dille gerçekleşen iletişim; okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileriyle edinilmekte ve aktarılmaktadır.

Küreselleşmeyle birlikte insanların yaşam alanı genişlemiş, bu durum da beraberinde farklı coğrafya, kültür ve dil kullanımı içindeki toplumların karşılıklı iletişim kurma gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenledir ki son yıllarda dil öğrenimi-öğretimi üzerinde gerek birbirini destekleyen gerekse birbiriyle çelişen çalışmalarda ciddi oranda bir artış görülmektedir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Dil Bilgisi

Yabancı dil öğretiminde *"Gramer-Çeviri Yöntemi, Sözel Yaklaşım, Koşullu Dil Öğretimi, İşitsel-Dilsel Yöntem, İletişimsel Dil Öğretimi, Fiziksel Tepki Yöntemi, Sessiz Yöntem, Topluluk Odaklı Dil Öğretimi, Doğal Yöntem ve Telkin Yöntemi"* (Richard ve Rodgers: 1986) gibi metotlarla karşılaşılmaktadır. Söz konusu yöntemlerin uygulanabilirliği ve etkinliği konusu birçok tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Her dilin ses, biçim, söz dizimi yapısının birbirinden farklı olması aynı yöntemin tüm diller için uygulanabilirliğini kısıtlamaktadır.

Diğer taraftan "dilbilim, *yapısal dilbilgisi, üretken dilbilgisi ve işlevsel dilbilgisini* içeren geniş bir yelpazede dilbilgisi modeli sunmaktadır"(Ellis, 2006: 86). Bu temel listeye *bağlam içinde gramer öğretimi, indirgeme yöntemi, söyleyiş dilbilgisi*,... gibi birçok yaklaşım eklenebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaklaşımlarının içinde dil bilgisi öğretimi birbirini destekleyen ya da tamamen bağımsız yöntem ve yaklaşımlar içermektedir.

Dil bilgisinin dil öğretimindeki rolü üzerine çeşitli fikirlerin öne sürüldüğü tartışmalar bulunmaktadır. Bazı yaklaşımlar ikinci dil öğretiminde dil bilgisinin rolünü yok sayarak "farkında olmadan öğrenildiği"(Kaya: 2011) görüşünü savunmaktadırlar. Bu görüşü savunanlar genellikle anadilini kullanan çocukların dil bilgisi kurallarını bilmeden konuşma yetisine sahip olmasını gerekçe olarak göstermekte ve anadili öğrenmede bulunan koşulların yapay bir biçimde yabancı dil öğretimine uygulanmasıyla tümevarımlı yöntemin kullanılmasını önermektedirler (Başkan, 437). Ne var ki anadili kullanımında dil bilgisi kurallarına bilinçli olarak dikkat etmememize rağmen ikinci dil öğreniminde kaynak dilin kuralları alıcı ve verici için anlamı netleştirmesi nedeniyle göz ardı edilmemesi gereken ögelerdir. "Dil bilgisi dilin ses, yapı ve anlam sistemidir. Tüm diller kendi kurallarının bulunduğu bir dil bilgisine sahiptirler. Aynı dili konuşan insanlar, o dilin dil bilgisi sistemini yani anlam oluşturma kurallarını sezgisel olarak bildikleri için iletişim kurabiliyorlar (Annchin, 1). Ne var ki ikinci dil öğretiminde aynı durumdan bahsedemeyiz. Görülmektedir ki anadil öğrenimi ve ikinci dil olarak sonradan öğrenme arasındaki ayrımın iyi kavranması bakış açısının değişmesini sağlayacaktır.

Richard-Rogers, Gramer-Çeviri Yönteminin en eski ve yoğunlukla kullanılan yöntem olduğunu belirtmiş ve aksaklıkları üzerinde durmuştur. Özellikle yazma ve okuma-anlama becerisine katkı sağladığını; konuşma ve dinleme becerilerinde yeterli derecede faydalı olmadığını belirtmiştir (3). Çalışmada malzeme olarak kullanılacak dokümanların temin edildiği Gazi Üniversitesi TÖMER'de metin temelli geleneksel yöntemle dil bilgisi eğitimi verilmektedir.

"Eskiden dil bilgisi denilince dille ilgili kurallar akla geliyor ve öğrencilere bir dizi kural öğretiliyordu. Zamanla bu sınırlı anlayış ve uygulama değişmiştir. Günümüzde dil bilgisi bireyin dili iyi anlaması, iletişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretilmektedir. Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olmaktadır" (Güneş, 2013: 72). Anlamdan tamamıyla soyutlanarak kurallardan oluşan bir öğretim yönteminin başarıya ulaşamayacağı açık bir durumdur. Dil bilgisi kurallar bütününden çok bir anlam taşıyıcısı olarak görülürse işlevleri daha netlikle belirlenir ve aktarımı açısından da farklı fikirlerin çıkmasına olanak verilebilir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi-Yazma Becerisi İlişkisi

Çalışmanın diğer bir boyutunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin dil bilgisinde edindiği kuralları iletişimde doğru bir biçimde kullanıp kullanmadığı *yazma* örneğinde sorgulanacaktır. Dil bilgisi ve yazma becerisi arasındaki bağlantıyı ve birbirlerine etkisini araştırmacılar farklı şekillerde yorumlamaktadırlar: Ellis (2006) ve Ferris (1999) yazma kağıtlarındaki dil bilgisi yanlışlarının düzeltilmesini doğru bulmazken Truscott (1996) yanlışların düzeltilmesiyle gerçekleşen geribildirimi faydalı görmektedir. Diğer taraftan "dili kullanma yeteneği edinmiş öğrenciler için dil bilgisinin yararlı olduğu ancak dili kullanmaya yeni başlayanlar için geribildirim yolunun faydalı olabileceğini düşünenler bulunmaktadır" (Ellis: 2006, 102). "Her metod, öğrencinin beklentisine, yaşına, kültürüne ve ana dili ile yabancı dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar derecesine göre değişiklikler gösterebilir. Ders kitapları da metoda uygun yazıldığı için kitap ve alıştırmalarda metodlara göre farklılıklar mutlaka olacaktır. Uygulamalar ise, öğretim ve öğrenim türü, alıştırma ve çalışmaları destekleyen zaman, yer ve araç-gereç gibi unsurlarla ilgilidir." (Barın, 1992: 10).

Dil, bir bütün olarak kavranmaya çalışıldığında ikinci dil öğrencisi açısından yapı ve anlam noktalarında sorunlara yol açabilmekte ancak dil bilgisi öğretimi dili parçalara ayırarak aşamalı şekilde ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Bu sayede öğrenciye kurallar sistematik ve birbiriyle bağlantılı olarak yüklendiğinden kavrama ve diğer becerilerde uygulamada daha az sorunla karşılaşılmaktadır. "…yazı dilinde yapılması olanaklı uzun ve karmaşık cümlelerde, sözcükler arasındaki bağlantıların iyice belirtilmeyişi sonucunda ortaya çıkacak cümle düşüklüklerini yakalama bakımından belli bir duyarlılık, gözlem verebileceği için dilbilgisinden yararlanılabilir" (Başkan, 437). Ayrıca belirli bir zamanı, eylemi, olasılık, tahmin, yükümlülük, gereklilik, istek, …

gibi kiplik ifadeleri alıcıya iletmek veya göndericiden almak için dil bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır.

Dil bilgisinin kullanımını etkinleştirmede rol oynayan en önemli becerilerden biri "yazma"dır. Dil Bilgisi yalnızca kelime ve kelime gruplarının doğru sıralanışı anlamına gelmemektedir. Ayrıca dil bilgisinin dile en önemli katkısı semantik anlamda kullanıma yardımcı olmasıdır. Söz gelimi yazmada yer, zaman, kişi, öncelik, sonralık,… açılarından bir durum betimlenmek istendiğinde kurallar araç olarak kullanılabilir.

Çalışmanın temel amacı A1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi dersindeki edinimlerinin yazma becerisine herhangi bir katkısının olup olmadığının belirlenmesiyle bu konuda sınırlı da olsa bir çerçeve çizmektir. Bu bağlam içerisinde metin temelli geleneksel dil bilgisi yönteminin kullanıldığı sınıflarda Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma ve dil bilgisi notlarındaki tutarlılıkla beraber kullanımdaki doğru ve yanlışlar bağlamında sınav materyalleri incelenmiştir. Nurlu ve Kutlu tarafından temel seviyedeki Afgan öğrencilere uygulanan çalışmada "harf, kelime, şahıs eki, hal eki, zaman, iyelik, ilgi eki, söz dizimi, yüklem ve soru eki" şeklinde yapılan yanlışlar sıralaması belirlenmiştir (79). Tunçel, temel seviyede öğrenim gören sekiz öğrenciyle yaptığı çalışmada sırasıyla "harf ve noktalama yanlışları, ek yanlışları, kelime yanlışları" tespit etmiştir (738).

Araştırma Evreni ve Sınırlılıklar

Çalışmanın evreni Gazi Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 40 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. İnceleme kapsamına alınan öğrencilerin A1 kurunu bitirerek gerekli sınavlara girmiş olmaları ve "ünlü-ünsüz uyumları, ünsüz yumuşaması, iyelik, ünlü düşmesi, ek-fiil, şimdiki zaman ve görülen geçmiş zaman" konularını görmüş olmaları beklenmiştir. Öğrencilerin sınav kâğıtları ve derslerden aldıkları notlar incelenirken "*dil bilgisinin yazma becerisine katkısı*" noktasında öğrencilerin demografik özellikleri ayırıcı olmayacağından ülke, yaş, cinsiyet, anadil, eğitim durumu gibi özellikler dikkate alınmamıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada doküman inceleme yönteminden yararlanılarak hem nitel hem de nicel sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra alana dair tartışma ve açıklamaların yer aldığı literatüre ulaşılarak kaynaklar taranmıştır. Böylece görüş birliği ve ayrılıklarının görülmesi sağlanarak durumun nesnel bir şekilde ortaya konulmasına çalışılmıştır. Öğrencilerin *"ünlü-ünsüz uyumları, ünsüz yumuşaması, iyelik, ünlü düşmesi, ek-fiil, şimdiki zaman ve görülen geçmiş zaman"* konularını öğrendikleri bilinmekte olduğundan inceleme belirtilen konular üzerine yapılmıştır. Yurt içinde ve yurt dışında hazırlanan çalışmalara bakıldığında dil öğretim mevzusunda fikir birliğine varılamaması sebebiyle ortak bir sonuca bağlanamamıştır. Ayrıca literatür taraması sırasında özellikle Türkiye'de yapılan çalışmaların yetersizliği göze çarpmıştır.

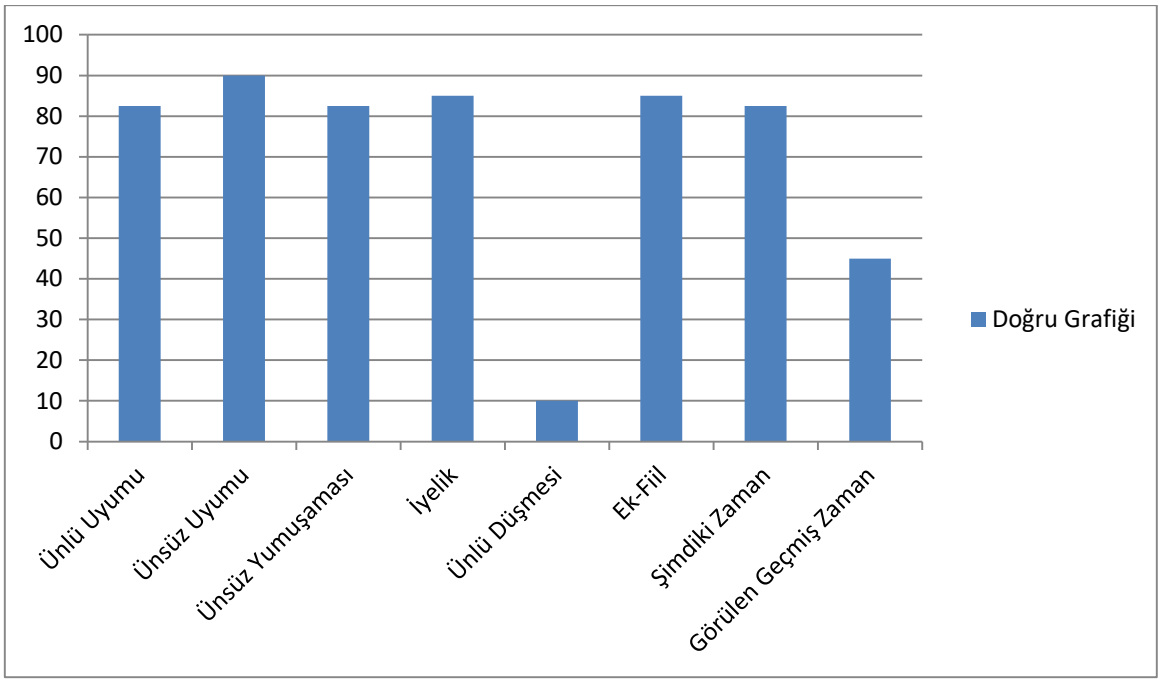
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak frekans ve yüzde hesaplaması yapılmıştır.

Bulgular

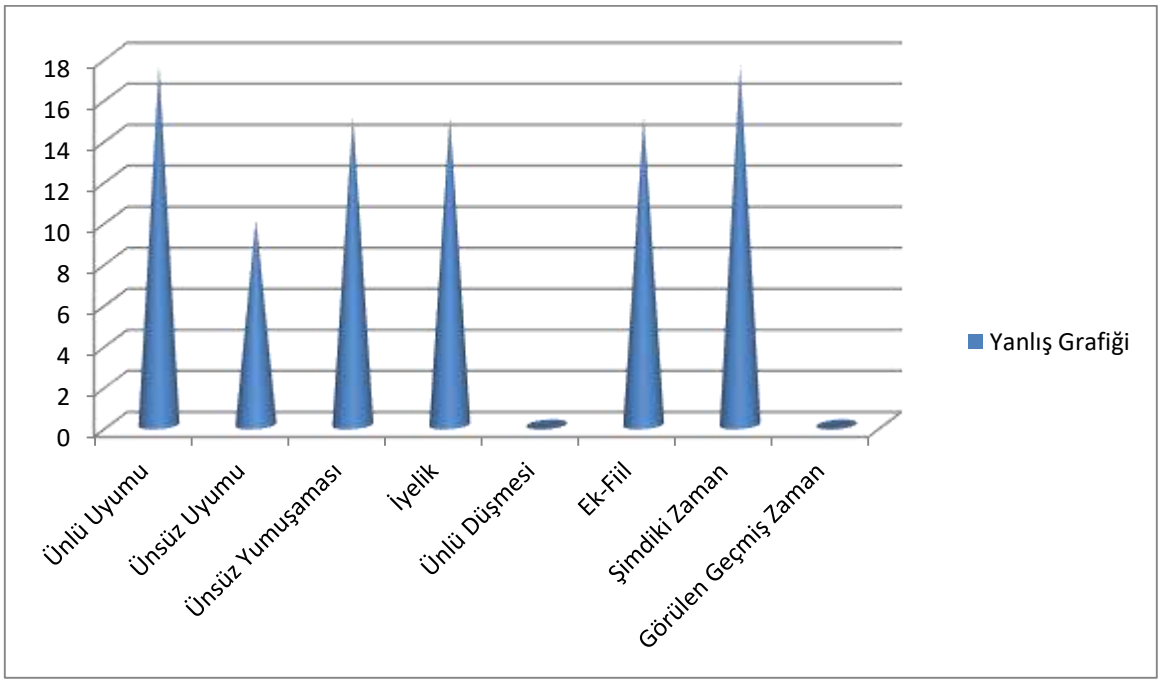
Çalışmanın sınırlılığı içinde Gazi Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 40 öğrencinin sınav kağıtları incelendiğinde doğru ve yanlış cevapların oranları tespit edilmiştir.

Tablo 1. Dil bilgisi Kurallarının Cümlelerde Doğru Kullanımına İlişkin Veriler



Hesaplanan yüzdelerin sonuçlarına göre *doğru* sayısında %90'la en yüksek oranın *ünsüz uyumunda*, %10'la en düşük oranın *ünlü düşmesi* olayında görüldüğü belirlenmiştir.

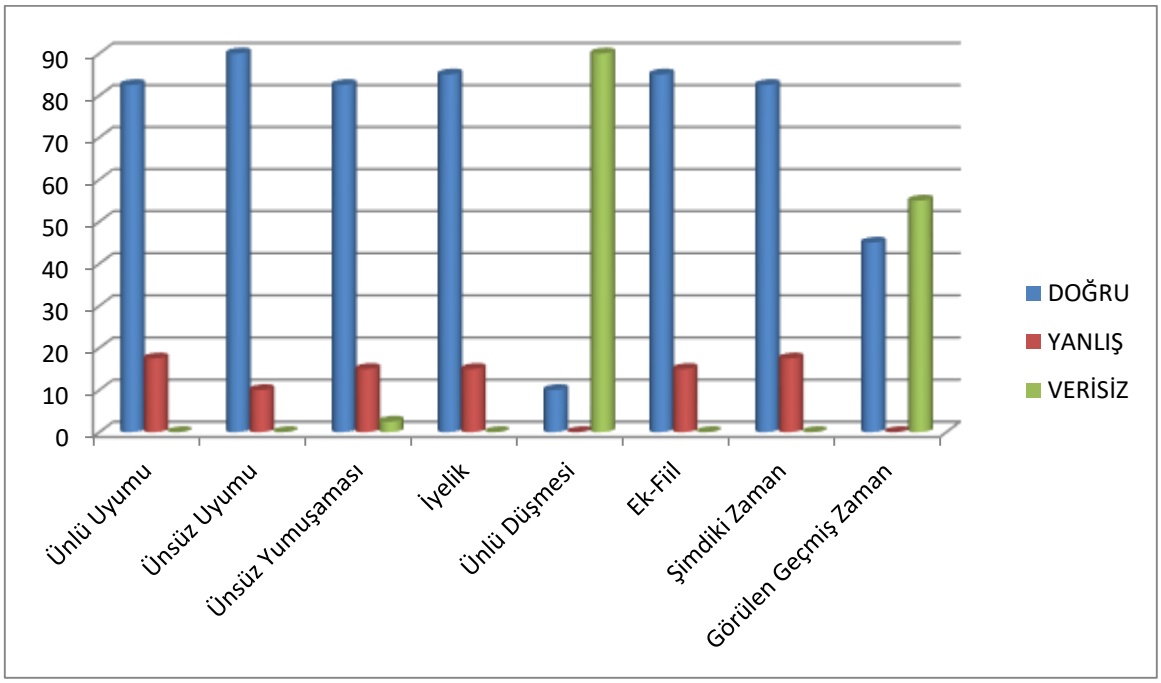
Tablo 2. Dil bilgisi Kurallarının Cümlelerde Yanlış Kullanımına İlişkin Veriler



Söz konusu 40 öğrencinin sınav kağıtları incelendiğinde yanlış kullanımların ağırlıkla *ünlü uyum* ve *şimdiki zaman* kullanımında görüldüğü dikkat çekmektedir. *Ünlü düşmesi* ve *görülen geçmiş zaman* yapılarında veri sayısının azlığı nedeniyle oran düşük çıkmıştır.

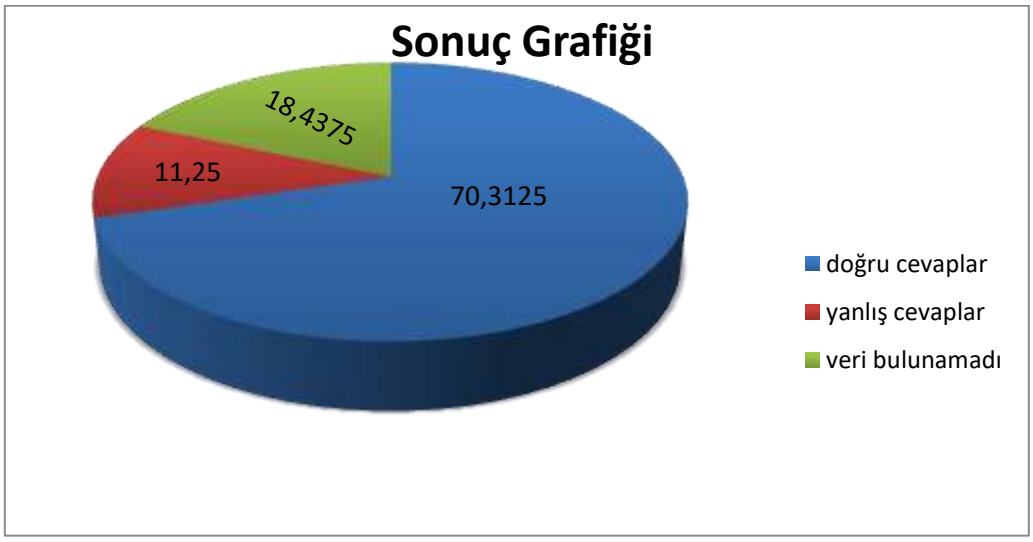
Tablo 3. Dil bilgisi Kurallarının Cümlelerde Doğru ve Yanlış Kullanım Sıklığına İlişkin Veriler

Sayısal verilerle A1 seviyesindeki dil bilgisi konularının "yazma kağıtlarındaki" kullanım sıklığı aşağıdaki tabloda görülmektedir.



İmla, dil bilgisi, kelime hazinesi ve söz dizimi gibi birçok karmaşık yapıyı özümseme, kullanma ve aktarmaya ihtiyaç duyulması nedeniyle *yazma becerisi* öğrenciyi zorlamaktadır. Yazmayla beraber dil bilgisi eğitimi verilmesi çok yönlü bir öğretime imkân vererek öğrencinin yalnızca dili kullanmasını değil, ayrıca bildiği dili geliştirmesini de sağlamaktadır. Tablodaki doğru cevap oranının yüksekliğinde dil bilgisinin etkisi yok sayılmamalıdır.

Tablo 4. Dil bilgisi A1 Konularının Cümlelerde Doğru ve Yanlış Kullanım Ortalamalarına İlişkin Veriler



Sonuç

Bir dilin doğru öğretilmesi, öğrenilmesi, kolay anlaşılması ve akıcı kullanılması hususunda dil bilgisinin varlığı kilit noktadır. Doğru, düzgün ve anlaşılır cümleler kurmada dil bilgisinin matematiksel kuralları kullanıcının işini kolaylaştırmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta kuralların iletişime aktarılıp aktarılmadığıdır. Sözgelimi öğrenci edindiği kuralları farklı yapılar üzerinde kullanamamakta, kural ve kullanım arasında bağlantı kuramamaktaysa dil bilgisi ve yazma becerisi arasında bir etkileşimden söz edilemez. Kuralların bağlam ve kurgu içerisinde verilmesi dil bilgisini mekanik bir yapıdan kurtararak anlamın kavranmasına ve kullanıcının yeterli düzeyde fayda sağlamasına olanak verecektir. Tersi bir durum hem aktarıcı hem de alıcı açısından anlam bulanıklığı olarak kendini gösterecektir.

Dil bilgisi kurallarını bilmeyen bir öğrenci ne okuduğu cümleyi tam anlamıyla doğru anlamlandırabilir ne aktarmak istediği duyguları eksiksiz aktarabilir. Kullanıcı bir yabancı dili öğrenirken dil bilgisi yeterliliğine sahip olmazsa iletişimde yanlış aktarım ve yanlış anlamalarla karşı karşıya kalabilir. Sonuçta birbiri ardınca sıralanan anlamsız ifadeler ortaya çıkar. Verilerden elde edilen sonuç da, büyük oranda öğrencilerin dil bilgisi kurallarını doğru şekilde kullandığını göstermesi nedeniyle, dil bilgisi-yazma ilişkisini kanıtlar niteliktedir.

"Öğrencilere dilbilgisel kavramlar, sözdizimsel yapılar ya da üslup, dil kuraları ve kurgu kavramları nasıl öğretilirse öğretilsin bunları otomatik olarak kendi yazılarında kullanmazlar. Ancak yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlara göre, eğer amacımız öğrencilerin dil bilgisini yazılarında etkili ve bilinçli olarak kullanmalarıysa, yazma bağlamında dil bilgisi öğretimi, dil bilgisini bir sistem olarak öğretmekten daha iyi sonuçlar verir (Weaver, 23). Dil bilgisel yapıların farklı uyarıcılarla desteklenmeyip sırf kurallar bütünü olarak verilmesi durumunda alıcı üzerinde hızlı, doğru ve kalıcı bir etki bırakması beklenmemelidir. Diğer taraftan tek başına, kurallardan tamamen bağımsız "sezdirme yöntemi"yle de dil bilgisi öğretiminin başarıya ulaşacağı fikri de gerçekçi görünmemektedir.

Öneriler

Anadili öğretimi ve ikinci dil öğretimi birbirinden ayrı tutulmalı ve bu bağlamda değerlendirilmelidir.

Gelecek çalışmalarda söz konusu başlık üzerine öğretici ve öğrencilerin de görüşleri alınarak çalışma genişletilebilir.

Dil bilgisinin temel işlevinin kullanıcının yazma ve konuşmada doğru-anlaşılır cümleler kurmasına yardımcı olup, okuduğu veya dinlediği metni/konuşmayı tüm anlamlarıyla doğru şekilde özümsemesi olduğu anlaşılmalıdır. Dil bilgisi, cümleler oluşturmamızı sağlayan kelime gruplarını, kelimeleri, kelimelerin yerlerini, semantik içerikli gramatikal ifadeleri doğru yer ve anlamda vermemizi sağlaması nedeniyle dikkat edilmesi gereken bir unsurdur.

Dil bilgisi eğitiminin diğer becerilerden tamamen bağımsız şekilde verilmesi başarının seviyesini istenilen düzeyin altında tutacaktır. Bu olumsuz sonuca izin vermemek için dil bilgisiyle dil öğretimindeki dört becerinin bağlantılı şekilde ilerlemesi gerekmektedir. Bu sayede dil öğretimindeki geribildirim oranı artacaktır. Bir dili ikinci dil olarak öğrenilmesi gerek öğrenci gerekse dili öğretmekle yükümlü öğretici açısından zor olan aşamalı bir süreçtir. Bu süreç içinde dil bilgisi kurallar yığını olarak değil okuma, anlama, yazma ve konuşma becerilerine destek olarak düşünüldüğünde geribildirimi daha net biçimde görülebilir. Ayrıca dil öğretiminin gramer kurallarıyla eş zamanlı kazandırılması öğrenilen beceriyi test etme imkânı da sağlayacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların fonksiyonel olmasına yönelik girişimler arttırılabilir.

Kaynaklar

Barın, Erol (1992). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Bir Metod Denemesi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Başkan, Özcan (1975). "Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri". *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 31/ 285, 435-438.

Ellis, R. (2006). "Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective". TESOL Quarterly, 40(1), 83-107.

Ferris, Dana R. (2004). "The 'Grammar Correction' Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?)". Journal of Second Language Writing, 13. 49–62.

Güneş, Firdevs (2013). "Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar". *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.

Kaya, Ceval (2011). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Gramer Sırası Sorunu". 9. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi: Çağdaş Türk Yazı Dilleri Öğretimi Sempozyumu, Bişkek.

Nurlu, Muammer ve Adem Kutlu (2015). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel

Seviye A1 Sorunları: Afganistan Örneği". Kara Harp Okulu Bilim Dergisi, 25/2, 67-87.

Richards, J.C., ve Rodgers, T. S. (1985). Method: Approach, design and procedure,

'*The context of language teaching*.' Cambridge: Cambridge University Press.

Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes". *Language Learning*, 46, 327– 369.

Tunçel, Hayrettin (2013). "Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlışları". *International Journal of Social Science*, 6/3, 729-745.

Weaver, Constance (1996). "Teaching Grammar in The Context of Writing". *The English Journal*, 85/7, 15-24.

BAHAR ÇOCUK DERGİSİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

ANALYZING OF THE CHILDREN'S MAGAZINE "BAHAR" IN TERMS OF GRAMMAR TEACHING

Salih Kürşad DOLUNAY[♣]

Özet: Araştırmanın amacı, Kosova'da yayımlanmış Bahar çocuk dergisinin dil bilgisi öğretimi açısından özelliklerini ortaya koymak ve bu yolla derginin dil bilgisi öğretiminde sağladığı olanakları ve kullanılabilirliğini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada Bahar çocuk dergisinin hangi dil bilgisi konularını içerdiği ve bu konuların ne tür metin ve etkinliklerle öğretildiği ortaya konulmuştur. Verilerin elde edilebilmesi için Bahar dergisinin tüm sayılarının doküman incelemesi yöntemiyle incelendiği bu araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılmıştır. Yapılan betimsel analiz sonucunda derginin sözcük bilgisi, ses bilgisi, cümle bilgisi, söz varlığı, anlam bilgisi, yazım ve noktalama konularıyla ilgili içeriğe sahip olduğu bulgulanmıştır. Buna göre eylemlerin dergide toplam 6 sayıda, sıfatların 5 sayıda, adların 4 sayıda, zamirler ve zarfların ikişer sayıda, edatların 1 sayıda ele alındığı; böylece derginin toplam 20 sayısında sözcük türlerine ilişkin konulara yer verildiği görülmüştür. Ayrıca ses bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi konularının birer sayıda, yazım ve noktalama konularının 6 sayıda, söz varlığı konularının 5 sayıda ele alındığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra konu anlatımı yapılan dergi sayısının 29, konu anlatımı sayısının 31, metin türü sayısının 10, metin sayısının 24, yazarı verilen metin sayısının 18, farklı yazar sayısının 16 ve etkinlik sayısının 19 olduğu bulgulanmıştır. Derginin 15 sayısında sadece konu anlatımının yapıldığı, 16 sayısında konu anlatımıyla birlikte etkinliklere de yer verildiği, 3 sayınınsa bütünüyle etkinliklere ayrıldığı saptanmıştır. Dil bilgisi konularının anlatımındaysa en çok şiir türünün kullanıldığı, ayrıca öykü, anı, atasözü, roman, fıkra, bilimsel metin, halk hikâyesi, söyleşi ve deneme metin türlerinden de yararlanıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak Bahar dergisinin; dil bilgisi konuları, metin türü, metin yazarı açısından olumlu bir görüntü sergilediği ancak metinlerin

[♣]Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu/Türkiye, E-posta: dolunay_k@ibu.edu.tr

ve etkinliklerin sayısı bakımından bütünüyle olumsuz olmasa da eleştirilebileceği görülmüştür. Ülkemizde yapılan çalışmalarda çocuk dergilerinin dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi açısından derinlemesine araştırılmadığı göz önüne alındığında çalışmanın ulaşılan sonuçlar bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türk dünyası çocuk edebiyatı, çocuk dergisi, Bahar çocuk dergisi, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi

Abstract: This study aims at presenting the characteristics of the Children's Magazine "*Bahar*" published in Kosovo in terms of grammar teaching, and in this way to determine the facilities the magazine provides and usability of it in grammar teaching. In line with this purpose, it is determined in the study which grammar topics are included in *Bahar* and what kinds of texts and activities are used in order to teach these topics. In order to obtain the required data, all issues of *Bahar* have been reviewed by using the document review method. In the analysis of data, descriptive analysis approach is adopted as a qualitative research approach. As a result of the descriptive analysis, it has been found that the magazine has contents related to lexicology, phonetics, sentence structure, vocabulary, semantics, spelling, and punctuation. In this regard, it is seen that the magazine has handled parts of speech in its 20 issues including verbs in 6 issues, adjectives in 5 issues, nouns in 4 issues, pronouns and adverbs in 2 issues, and prepositions in 1 issue. Moreover, it is identified that the magazine has covered the topics of phonetics, sentence structure and semantics in one issue for each while treating the topics of spelling and punctuation in 6 issues and vocabulary in 5 issues. In addition, the number of issues of the magazine covering a topic is 29, number of topics covered is 31, number of issues covering text types is 10, number of texts is 24, number of texts published under the name of its author is 18, number of different authors is 16, and number of activities is 19. It is also determined that the magazine covers a topic in its 15 issues while giving a coverage to activities along with the lectures in its 16 issues as well as its 3 issues exclusive to activities solely. It is identified that, when teaching grammar topics, the magazine has mostly used poetry as a genre in addition to stories, memoirs, proverbs, novels, jokes, scientific texts, folktales, interviews, and essays. In conclusion, it is observed that *Bahar* presents a positive image in terms of grammar subjects, text types, and authors; however, it can be criticized in terms of the number of texts and activities. This criticism should not entirely be severe, though. Considering the fact that children's magazines are not thoroughly analyzed in terms of grammar and grammar teaching in the studies conducted in our country, it is thought that the study will contribute to the field with the results achieved.

Keywords: Turkish children's literature, children's magazines, children's magazine *Bahar*, grammar, grammar teaching

Giriş

Çocuk dergilerinin, çocuğun yetişmesi ve gelişmesinde önemli bir yeri vardır. Bu dergilerde değişik konularda birçok yazı, resim, bulmaca vs. bulunur. Bunlar çocukların farklı konularda

kendilerini geliştirmesini, aynı zamanda eğlenip öğrenerek zamanlarını verimli geçirmesini sağlayan ürünlerdir. Bu nedenle çocuk dergileri çocukların öğrenim hayatında da etkili olabilecek önemli yayınlar arasında yer alır.

Yalçın ve Aytaş'a (2002, s. 211, 207) göre çocuklara Türkçeyi kurallarına uygun olarak ve incelikleriyle kullanma becerisi de kazandıran "Çocuk gazete ve dergileri çocuğun eğitiminde, gelişmesinde ve topluma katılmasında bilgi, beceri ve yetenekleriyle kendisini gösterebileceği bir eğitim aracıdır." Çocuk dergilerinde yayımlanan çeşitli yazılar, çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabildiği gibi onların güncel olayları öğrenmelerini sağlayarak bilgi ve kültür düzeylerinin yükselmesinde; öğretimin zenginleşmesinde, kolaylaşmasında ve öğrencilerin belli alanlarda derinleşmesinde de etkili olabilirler (Oğuzkan, 2001, s. 337-338).

Öte yandan çocuk dergileri araştırmacılar açısından da önemli bir araştırma nesnesi olma özelliği taşır. Nitekim "çocuk dergileri, hedef kitleleri açısından çocukluk anlayışı, çocukluk tarihi, psikolojisi, sosyolojisi gibi konularla; süreli yayınlar olması açısından dergicilikle; çocuk edebiyatı ürünlerini barındırması açısından edebiyatla; politik ve kültürel değişimleri göstermesi ve yansıtması açısından sosyal bilimlerle; eğitimin örtük programı olması açısından eğitimle ilişkili olarak ele alınabilir" (Alabaş, 2014, s. 9-10). Bu özelliklerinden dolayı çocuk dergileriyle ilgili olarak ülkemizde çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalarda ele alınan başlıca konular; Türkçe derslerinde çocuk dergilerinin kullanımı (Tanrıkulu, 2014), çocuk dergilerindeki edebî türler ve Türkçe öğretimine katkıları (Kıymaz, 2015), çocuk edebiyatı (Kıymaz, 2011), çocuk eğitimi (Balcı, 2002; Eker, 2006; Öğüt, 2006; Başaran Taş, 2008; Ergül, 2014), edebiyat ve eğitim değerleri (Kırış, 2007), eğitim bilimleri (Şimşek, 2002; Çallı, 2015; Eker, 2015), çocuk edebiyatı ve çocuk eğitimi (Karakoç, 2014; Gümüşkılıç, 2016), eğitim ve tarih anlayışı (Alabaş, 2014), değerler eğitimi ve değer aktarımı (Esmer, 2007; Latifoğlu, 2013), grafik tasarımı (Sürmeli, 2010; Dere, 2018), metin ve inceleme (Yaman, 2004; Küçük, 2008; Erdoğan, 2009; Akdağ, 2012; Över, 2013; Süzgün, 2013; Koyuncu, 2014) ve yapısal özellikler (Demiryürek, 2009) biçiminde gruplandırılabilir.

Ülkemizde yapılan araştırmalar arasında Kosova ve Makedonya'da yayımlanmış ve yayımlanmakta olan çocuk dergileriyle ilgili çalışmalara (Okumuş, Yön ve Yılmaz, 2013; Çelebi,

2014; Okumuş, 2017; Savaş, 2017) da rastlanmaktadır. Bunlardan Çelebi (2014), Makedonya'da Türkçe yayımlanan Sevinç çocuk dergisinin Makedonya çocuk edebiyatındaki yerini ele almış ve bu dergideki şiirlerin tematik bir incelemesini yapmıştır. Savaş (2017), Okumuş, Yön ve Yılmaz (2013) Kosova'daki Bahar dergisini; Okumuş (2017) ise Türkçem dergisini biçim, içerik ve yazar kadrosu bakımından incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde çocuk dergilerinin dil bilgisi ve dil bilgisi öğretimi açısından derinlemesine ele alınmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu yönüyle Türkçe ve dil bilgisi öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle bu araştırmada Kosova'da yayımlanmış Bahar çocuk dergisinin dil bilgisi öğretimi açısından özelliklerini ortaya koymak ve bu yolla derginin dil bilgisi öğretiminde sağladığı olanakları ve kullanılabilirliğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Bahar çocuk dergisindeki dil bilgisi konuları derginin sayılarına göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?

2. Bahar çocuk dergisi dil bilgisi öğretimi açısından; kullanılan etkinlik tipine, metinlerin türüne ve yazarlarına göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel yaklaşımla hazırlanmıştır. "Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Bu araştırmada da Bahar çocuk dergisinin dil bilgisi öğretimi açısından özelliklerini ortaya koymak ve bu yolla derginin dil bilgisi öğretiminde sağladığı olanakları ve kullanılabilirliğini tespit etmek amaçlandığından nitel yaklaşım benimsenmiştir.

İncelenen Doküman

Çalışmada inceleme amacıyla Bahar çocuk ve kültür dergisi seçilmiştir. Bu dergi, Kosova'da 2007-2012 yılları arasında 51 sayı yayımlanmıştır. Derginin sahipliğini Kosova Türk Eğitim Derneği (KOTED) yapmış, editörlüğünü İsa Sülçevsi üstlenmiştir. Adı geçen coğrafyada hem Türkçenin ve Türklerin sesi olması hem de bölgede yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi için bir eğitim materyali niteliği taşıması bakımından önemli işlevleri bulunan bu dergi, araştırmacıların kullanabileceği bir inceleme materyali olarak da son derece değerlidir. Bu nedenle, bu çalışmada da incelenecek doküman olarak Bahar dergisi tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Bahar çocuk dergisinin dil bilgisi öğretimi açısından taşıdığı özelliklerin incelendiği bu çalışmada verileri elde etmek amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi veren materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında yalnızca doküman incelemesi yöntemine başvurulmuş, Bahar çocuk dergisinin tüm sayılarına ulaşılarak araştırmanın inceleme materyali hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra, derginin çeşitli sayılarında Türkçenin dil bilgisini öğretmek için ayrı bir sayfa olarak hazırlanan "dil bilgisi köşesi" bölümleri sırasıyla incelenmiş, hangi sayılarda bu bölümün olduğu tespit edilmiş ve araştırmanın verileri bu şekilde toplanmıştır.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde "elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (…) Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239-240). Bu açıklamalar çerçevesinde, araştırma sürecinde elde edilmiş olan veriler, önceden belirlenen ve araştırma sorularının da temelini oluşturan dil bilgisel alanlara ayrılmış; sonra da bu alanlara giren konular ilgili başlık altında gösterilmiştir. Buna göre sözcük türleri ve biçimbilgisi, ses bilgisi, cümle bilgisi, söz varlığı, anlam bilgisi, yazım ve noktalama biçiminde 6 ana grup ortaya çıkmıştır.

Gerektiği durumlarda bu ana gruplardan bazıları da yine kendi içinde alt gruplara ayrılmıştır. Dil bilgisel alanlara ilişkin gruplandırmalar yapılırken ilgili alanyazından yararlanılmıştır.

Bahar çocuk dergisinin incelenmesi yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen veri çözümleme formu kullanılmıştır (bkz. Tablo 1). Ayrıca bu form, araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmacının yanı sıra Türkçe eğitimi alanında uzman iki araştırmacı tarafından da kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar, inceledikleri dergilerden elde ettikleri verileri bu forma işlemiştir. Bu süreç tamamlandığında, araştırmacı ile uzmanlar arasında değerlendirmeler yapılmış ve yapılan çözümlemelere ilişkin görüş birliğine varılmıştır. Böylelikle araştırmanın veri çözümleme süreci tamamlanmıştır.

Tablo 1. *Veri giriş ve çözümleme formu*

Dergi Sayı No.	Dil Bilgisel Alan	Konular	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik

Bulgular

Aşağıda araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "*Bahar çocuk dergisindeki dil bilgisi konuları derginin sayılarına göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?*" biçiminde oluşturulmuştur. Aşağıda bu sorunun yanıtına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. *Sözcük türleri ve biçimbilgisine ilişkin konuların yer aldığı sayılar*

Sözcük Türleri	Dergi Sayı No.	Sıklık

Adlar	3, 9, 18, 23	4
Sıfatlar	2, 13, 17, 20, 21	5
Zamirler	8, 35	2
Zarflar	25, 32	2
Eylemler	15, 16, 19, 29, 30, 31	6
Edatlar	24	1
Genel Toplam		**20**

Tablo 2'de görüldüğü gibi dergide en çok eylem konusuna yer verilmiştir. Bu konu derginin toplam 6 sayısında ele alınmıştır. Eylemlerden sonra sıfatlar konusunun toplam 5 sayıda, adlar konusunun ise toplam 4 sayıda işlendiği görülmektedir. Dergide zamir ve zarf konularıysa ikişer sayıda yer almaktadır. En az ele alınan konu ise sadece 1 sayıda yer verilen edatlar konusudur. Böylece 51 sayıdan oluşan derginin toplam 20 sayısında sözcük türlerine ilişkin konulara yer verildiği görülmektedir.

Tablo 3. *Adlarla ilgili konular ve yer aldıkları sayılar*

Dergi Sayı No.	Konular	Sıklık
3	Ad durum ekleri	1
9	Somut soyut adlar, adların sınıflandırılması	1
18	Adlarla ilgili çoktan seçmeli sorular (özel isim/cins isim, yönelme/çıkma durumu, somut/soyut adlar, belirtisiz ad tamlamasına yönelik sorular)	1
23	Adın tanımı, oluşlarına göre adlar (somut/soyut adlar)	1
Genel Toplam		4

Tablo 3, derginin hangi sayısında adlarla ilgili hangi dil bilgisi konularının bulunduğunu göstermektedir. Buna göre ad durum eklerinin, derginin sadece 1 sayısında; somut ve soyut adlar

konusunun ise derginin 2 farklı sayısında (9 ve 23. sayılar) ele alındığı görülmektedir. Son olarak konu anlatımı yerine sadece 1 sayıda adlarla ilgili çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Bu durumda derginin tüm sayıları dikkate alındığında toplam 4 sayıda adlar konusuna yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4. *Sıfatlarla ilgili konular ve yer aldıkları sayılar*

Dergi Sayı No.	Konular	Sıklık
2	Niteleme ve belirtme sıfatları	1
13	Sıfatın tanımı	1
17	Sıfatın tanımı, sıfat ve belirteç görevli kelimeler	1
20	Sıfatın tanımı, niteleme ve belirtme sıfatları	1
21	Sıfatın tanımı, sıfatların cümledeki görevi	1
Genel Toplam		**5**

Tablo 4 incelendiğinde derginin 4 sayısında da sıfatın tanımına yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık niteleme ve belirtme sıfatları toplam 2 sayıda (2 ve 20 sayılar) ele alınmıştır. Sıfat ve belirteç görevli sözcüklerin karşılaştırmasına sadece 1 sayıda yer verilmiştir. Sıfatların cümledeki görevleri konusu da yine 1 sayıda açıklanmıştır. Böylece 51 sayıdan oluşan derginin toplam 5 sayısında sıfatlar konusunun ele alındığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5. *Zamirlerle ilgili konular ve yer aldıkları sayılar*

Dergi Sayı No.	Konular	Sıklık
8	Zamir çeşitleri, şahıs zamirleri	1
35	İlgi zamiri ve işlevleri (aitlik eki –ki)	1
Genel Toplam		**2**

Tablo 5. incelendiğinde zamir çeşitleri ve şahıs zamirleri konusuyla ilgi zamiri ve işlevlerinin sadece birer sayıda ele alındığı görülmektedir. Bu durumda zamir konusu toplam olarak 2 sayıda ele alınmıştır.

Tablo 6. *Zarflarla ilgili konular ve yer aldıkları sayılar*

Dergi Sayı No.	Konular	Sıklık
25	Zarfın tanımı ve türleri	1
32	Zarfın tanımı, türleri, niteleme ve durum zarfları	1
Genel Toplam		**2**

Tablo 6'ya bakıldığında zarfın tanımı ve türlerine toplam 2 sayıda (25 ve 32. sayılar) yer verildiği görülmektedir. Ancak niteleme ve durum zarfları sadece 1 sayıda açıklanmıştır. Böylece derginin toplam 2 sayısında zarflar konusuna yer verildiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 7. *Eylemlerle ilgili konular ve yer aldıkları sayılar*

Dergi Sayı No.	Konular	Sıklık
15	Eylem çekimlerinden dilek-koşul kipi, bu kipin olumlu ve olumsuz çekimi, geniş zamanın olumsuzundan farkı	1
16	Eylem, çekimli eylem, eylemsi, kip, zaman, şahıs ve birleşik çekimle ilgili çoktan seçmeli sorular	1
19	Mastarın tanımı, eylemdeki tekil ve çoğul kişiler, kişi ekleri	1
29	Öğrenilen geçmiş zaman	1
30	Özneleri bakımından fiiller (etken/edilgen fiiller ve buna bağlı olarak sözde özne)	1
31	Fiilimsinin tanımı, fiilimsiler	1
Genel Toplam		**6**

Tablo 7'de görüldüğü gibi derginin sadece 1 sayısında eylem çekimlerinden dilek-koşul kipi, bu kipin olumlu ve olumsuz çekimi ve geniş zamanın olumsuzundan farkı üzerinde durulmuştur. Eylem çekimlerinden öğrenilen geçmiş zaman çekimi ise yine 1 sayıda ele alınmıştır. Böylece dilek-koşul kipiyle birlikte eylem çekimine derginin 2 sayısında yer verildiği görülmektedir. Derginin 1 sayısında ise konu anlatımı yerine eylem, çekimli eylem, eylemsi, kip, zaman, şahıs ve birleşik çekimle ilgili çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Derginin sadece 1 sayısında (19. sayı) mastar, eylemdeki tekil ve çoğul kişiler ile kişi ekleri üzerinde durulmuştur. Özneleri bakımından fiiller (etken-edilgen fiiller ve buna bağlı olarak da sözde özne) konusu yine 1 sayıda (30. sayı) açıklanmıştır. Fiilimsinin tanımı ve fiilimsiler konusu da yine tek bir sayıda ele alınmıştır. Bu bulgular, 51 sayıdan oluşan derginin toplam 6 sayısında eylemlerle ilgili konulara yer verildiğini göstermektedir.

Tablo 8. *Edatlar konusu ve yer aldığı sayı*

Dergi Sayı No.	Konu	Sıklık
24	Edatın tanımı, edatlar	1
Genel Toplam		**1**

Tablo 8'de edatın tanımı ve edatlar konusunun sadece 1 sayıda ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla tamamı 51 sayı olan Bahar dergisinin sadece 1 sayısı edatlar konusuna ayrılmıştır.

Tablo 9. *Ses bilgisine ilişkin konuların yer aldığı sayı*

Dergi Sayı No.	Konu	Sıklık
27	Hecenin tanımı, özellikleri ve hece türleri	1
Genel Toplam		**1**

Tablo 9'da görüldüğü gibi hecenin tanımı, özellikleri ve hece türleri konusu, derginin sadece 1 sayısında ele alınmıştır. Böylece 51 sayıdan oluşan derginin toplam olarak 1 sayısında ses bilgisine ilişkin bir konuya yer verildiği görülmektedir.

Tablo 10. *Cümle bilgisine ilişkin konuların yer aldığı sayı*

Dergi Sayı No.	Konu	Sıklık
22	Cümlenin tanımı, bildirdikleri yargı türüne göre cümleler (olumlu /olumsuz cümle, soru /duygu/emir cümlesi)	1
Genel Toplam		**1**

Tablo 10'da görüldüğü üzere cümlenin tanımı ve bildirdikleri yargı türüne göre cümleler konusu derginin 1 sayısında ele alınmıştır. Bu durumda 51 sayıdan oluşan dergide cümle bilgisine ilişkin sadece 1 sayıda konu anlatımı yapıldığı görülmektedir.

Tablo 11. *Söz varlığına ilişkin konuların yer aldığı sayılar*

Dergi Sayı No.	Konular	Sıklık
12, 13, 15	Türkçe Sözlük'ten sözcükler ve yabancı kelimelere karşılıklar	3
14	Deyimler	1
26	Türkçeye Avrupa dillerinden girmiş bazı sözcükler	1
Genel Toplam		**5**

Tablo 11'de görüldüğü gibi Türkçe Sözlük'ten sözcükler ve yabancı kelimelere karşılıklar konusuna derginin toplam 3 sayısında yer verilmiştir. Derginin 1 sayısında da Türkçeye Avrupa dillerinden girmiş bazı sözcükler açıklanmıştır. Deyimler konusu ise sadece bir sayıda ele alınmıştır. Derginin çeşitli sayılarında dil bilgisi köşesi dışında da deyimlerin anlamına ve nasıl ortaya çıktıklarına ilişkin öyküler bulunmaktadır. Ancak bunlar çalışmada sadece konu anlatımının yapıldığı dil bilgisi köşesi üzerine odaklanıldığı için tabloya alınmamıştır. Dergide atasözlerine

ilişkin bir konu anlatımına yer verilmediği için bu konu da yine tabloda gösterilmemiştir. Ancak deyimler konusunda olduğu gibi derginin çeşitli sayılarında birçok atasözüne yer verildiği tespit edilmiştir. Dergide atasözlerinin bazen sadece kendisi verilmiş bazen açıklaması yapılmış bazen de öyküsü anlatılmıştır. Böylece söz varlığına ilişkin olarak derginin toplam 5 sayısında açıklamalar bulunduğu görülmektedir.

Tablo 12. *Anlam bilgisine ilişkin konuların yer aldığı sayı*

Dergi Sayı No.	Konu	Sıklık
10	Eş sesli (sesteş) sözcükler, ilişkileri yönünden sözcükler (eş sesli, eş anlamlı, zıt anlamlı)	1
Genel Toplam		**1**

Tablo 12'de görüldüğü gibi derginin 10. sayısında eş sesli (sesteş) sözcükler asıl konu olarak işlenmiştir. Ancak burada eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcüklere de konu gereği değinilmiştir. Bu durumda derginin bütün sayıları içinde anlam bilgisine yönelik sadece 1 sayıda konu anlatımı yapıldığı görülmektedir.

Tablo 13. *Yazım ve noktalamaya ilişkin konuların yer aldığı sayılar*

Yazım ve Noktalama	Dergi Sayı No.	Sıklık
Yazım (imla)	11, 28, 34, 37, 38	5
Noktalama	33	1
Genel Toplam		**6**

Tablo 13'te yazım (imla) konularına derginin toplam 5 sayısında yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık noktalama konusu ise sadece 1 sayıda ele alınmıştır. 51 sayıdan oluşan dergide yazım ve noktalama konusuna toplam olarak 6 sayıda yer verildiği görülmektedir.

Tablo 14. *Yazıma ilişkin konuların yer aldığı sayılar*

Dergi Sayı No.	Konular	Sıklık
11	Düzeltme işareti ve kullanıldığı yerler	1
28	*De* bağlacıyla *-de* durum ekinin ve *ki* bağlacıyla *-ki* aitlik (ilgi) ekinin yazımı	1
34	Bitişik yazılan birleşik sözler (bitişik sözcükler)	1
37	Bağlaç olan *da, de*'nin, bağlaç olan *ki*'nin, bağlaç olan *ne… ne…*'nin, soru eki *mı, mi, mu, mü*'nün yazılışı	1
38	Eylem çekimi ile ilgili yazılışlar; mastar ekinin yazılışı; *iken*'in yazılışı; *ile*'nin ek olarak yazılışı; ek fiil olan *imek*'in yazılış; pekiştirmeli sıfatların yazılışı	1
Genel Toplam		**5**

Tablo 14'te düzeltme işareti ve kullanıldığı yerlerin, derginin 1 sayısında açıklandığı görülmektedir. *De* bağlacıyla *-de* durum eki ve *ki* bağlacıyla *-ki* aitlik ekinin yazımı da yine 1 sayıda ele alınmıştır. Bitişik yazılan birleşik sözler (bitişik sözcükler) konusuna da 1 sayıda yer verilmiştir. Eylem çekimiyle ilgili yazılışlar, mastar ekinin yazılışı, iken'in yazılışı, ile'nin ek olarak yazılışı, ek fiil olan imek'in yazılışı, pekiştirmeli sıfatların yazılışı konuları da yine sadece 1 sayıda açıklanmıştır. Bağlaç olan da, de'nin, bağlaç olan ki'nin, bağlaç olan ne… ne…'nin, soru eki mı, mi, mu, mü'nün yazılışı konularına yine 1 sayıda yer verilmiştir. Burada bağlaç olan da, de ile bağlaç olan ki'nin yazılışı konularına 2 sayıda (28 ve 37. sayılar) da değinilmiş olması dikkat çekmektedir. Görüldüğü üzere yazımla ilgili konulara derginin toplam olarak 5 sayısında yer verilmiştir.

Tablo 15. *Noktalamaya ilişkin konuların yer aldığı sayı*

Dergi Sayı No.	Konu	Sıklık
33	Tırnak ve tek tırnak işareti	1
Genel Toplam		**1**

Tablo 15'te noktalama işaretlerine derginin yalnızca 1 sayısında yer verildiği, burada da tırnak ve tek tırnak işaretinin anlatıldığı görülmektedir. 51 sayıdan oluşan dergide noktalama konusuna sadece 1 sayıda yer verilmiştir.

***Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular*:**

Araştırmanın ikinci sorusu **"***Bahar çocuk dergisi dil bilgisi öğretimi açısından; kullanılan etkinlik tipine, metinlerin türüne ve yazarlarına göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?*" biçiminde oluşturulmuştur. Aşağıda bu sorunun yanıtına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 16. *Adların işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konular	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
3	Ad durum ekleri	Öykü	Suçlu Nasıl Bulundu? / Necati Zekeriya	Metindeki bazı sözcüklerin, adın hangi durumunda kullanıldıklarını bulma
9	Somut soyut adlar, adların sınıflandırılması	Şiir	Mutluluğun Resmi / Nâzım Hikmet	Günlük hayatta kullanılan veya bir metni okurken karşılaşılan adların oluşlarına göre türlerini belirleme çalışması
18	Adlarla ilgili çoktan seçmeli sorular (özel isim/cins isim, yönelme/çıkma durumu, somut/soyut adlar, belirtisiz ad tamlamasına yönelik sorular)	Şiir	Çocukluk / Cahit Sıtkı Tarancı	Çoktan seçmeli sorular

23	Adın tanımı, oluşlarına göre adlar (somut/soyut adlar)	-	-	-
Genel Toplam		**3**	**3**	**3**

Tablo 16'da adlar konusunun işlenişine ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre derginin adlar konusunun işlendiği 4 sayısında konular ele alınırken 3 metin kullanıldığı, bunlardan 2'sinin şiir, 1'ininse öykü türünde olduğu görülmektedir. Öykü metni Necati Zekeriya'ya, şiir metinleriyse Nâzım Hikmet ve Cahit Sıtkı Tarancı'ya aittir. Yine tabloda görüldüğü üzere 4 konu anlatımından 3'ünde etkinlik bulunurken derginin 23. sayısında sadece konu anlatımı yapılmış, öğrencilere yönelik bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Tablo 17. *Sıfatların işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konular	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
2	Niteleme ve belirtme sıfatları	Anı	Unutmadığım Evler / Yazarı Belirtilmemiş	Metindeki sıfatları gruplandırma; Bir sandık içerisinde verilmiş sıfatları, çizimi yapılmış dört insanı betimlemek için kullanma
13	Sıfatın tanımı	Şiir	Küçük Irmak / O. Seyfi Orhon	Cümlelerdeki sıfatların, adların hangi özelliklerini belirttiklerini cümlelerin yanına yazma
17	Sıfatın tanımı, sıfat ve belirteç görevli kelimeler	Roman	Masalcı (Gulyabani	Aynı sözcüklerin farklı görevlerde kullanılabildiklerine

			romanından) / H. Rahmi Gürpınar	ilişkin alıştırma yapmaları istenmiştir.
20	Sıfatın tanımı, niteleme ve belirtme sıfatları	Atasözü	Atasözleri	-
21	Sıfatın tanımı, sıfatların cümledeki görevi	Fıkra	Nasrettin Hoca'nın Hindisi /Kaynak Belirtilmemiş	Cümlelerdeki altı çizili sıfatların, adları hangi yönden belirttiğini bulma
Genel Toplam		**5**	**5**	**4**

Tablo 17 incelendiğinde derginin sıfatlar konusunun işlendiği 5 sayısında konular ele alınırken 5 metin kullanıldığı, bunların tamamının da farklı metin türünde olduğu görülmektedir. Bu metin türleri anı, atasözü, roman, şiir ve fıkradır. Şiir metni Orhan Seyfi Orhon'a, *Masalcı* başlığını taşıyan roman metniyse Hüseyin Rahmi Gürpınar'a aittir. Bu metin, -romanın adı dergide belirtilmese de- Gürpınar'ın *Gulyabani* adlı romanından alınmıştır. Anı metninin yazarıysa belirtilmemiştir. Fıkra ve atasözleri de bilindiği gibi anonim halk edebiyatı ürünleridir. Yine tabloda görüldüğü üzere 5 konu anlatımından 4'ünde etkinlik bulunurken derginin 20. sayısında sadece konu anlatımı yapılmış, öğrencilere yönelik bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Tablo 18. *Zamirlerin işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konular	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
8	Zamir çeşitleri, şahıs zamirleri	Şiir	Kavuk / O. Veli Kanık	Bir tabloya tekil ve çoğul şahıs zamirlerini yazma; Bazı yerleri boş bırakılmış cümlelerde uygun zamirleri kullanma

35	İlgi zamiri ve işlevleri (aitlik eki -ki)	Anı	Bir Anı / Yazarı Belirtilmemiş	-
Genel Toplam		**2**	**2**	**1**

Tablo 18 incelendiğinde zamirler konusu işlenirken şiir ve anı olmak üzere 2 metin türünden yararlanıldığı görülmektedir. Bunlardan şiir metni Orhan Veli Kanık'a aittir. Anı metninin yazarıysa verilmemiştir. Derginin 8. sayısında zamir çeşitleri ve şahıs zamirleri anlatılırken bir etkinlik kullanılmış ancak 35. sayıdaki ilgi zamiri (aitlik eki) konusuyla ilgili olarak sadece konu anlatımı yapılmış, herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Tablo 19. *Zarfların işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konular	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
25	Zarfın tanımı ve türleri	Öykü	Perili Köşk / Ömer Seyfettin	-
32	Zarfın tanımı, türleri, niteleme ve durum zarfları	Bilimsel metin	Malezya'da Köpekbalığı Avı / Yazarı Belirtilmemiş	Metindeki zarfların bulunması
Genel Toplam		**2**	**2**	**1**

Tablo 19'a bakıldığında zarflar konusu işlenirken öykü ve bilimsel metin olmak üzere 2 metin türünden yararlanıldığı görülmektedir. Bunlardan öykü metni Ömer Seyfettin'e aittir. Bilimsel metnin yazarıysa belirtilmemiştir. Derginin 32. sayısında zarfın tanımı, türleri, niteleme ve durum zarfları anlatılırken bir etkinlik kullanılmış ancak 25. sayıdaki zarfın tanımı ve türleri konusuyla ilgili olarak sadece metinden hareketle konu anlatımı yapılmış, herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Tablo 20. *Eylemlerin işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konular	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
15	Eylem çekimlerinden dilek-koşul kipi, bu kipin olumlu / olumsuz çekimi, geniş zamanın olumsuzundan farkı	Şiir	Orda Bir Köy Var Uzakta / A. Kutsi Tecer	Verilen eylemlerin şart kipinde (olumlu / olumsuz) çekimini yapma
16	Eylem, çekimli eylem, eylemsi, kip, zaman, şahıs ve birleşik çekimle ilgili çoktan seçmeli sorular	Şiir	Sizin İçin / Hasan Âli Yücel	Çoktan seçmeli sorular
19	Mastarın tanımı, eylemdeki tekil / çoğul kişiler, kişi ekleri	Şiir	Papatya / Tevfik Fikret	Cümlelerde eylemlere getirilen kişi eklerini bulma
29	Öğrenilen geçmiş zaman	Halk Hikâyesi	Dağı Delen Delikanlı / Serpil Ural	-
30	Özneleri bakımından fiiller (etken/edilgen fiiller ve buna bağlı olarak sözde özne)	Öykü	Tedbirli Komutan (“Kütük” hikâyesinden) / Ömer Seyfettin	-
31	Fiilimsinin tanımı, fiilimsiler	Şiir	Sideri Köyü / Talip Apaydın	Metinde geçen bazı sözcüklerin fiilimsi özelliği taşıp taşımadığını bulma; Verilen bazı fiilimsileri cümlede kullanma; -mek, -iş, -ip, -ince, -ken eklerini kullanarak fiilimsi türetme ve

			bunları cümlede kullanma
Genel Toplam	**6**	**6**	**4**

Tablo 20'ye bakıldığında eylemler konusu işlenirken şiir, öykü ve halk hikâyesi olmak üzere 3 farklı metin türünden yararlanıldığı görülmektedir. Bunlardan 4'ü şiir, 1'i öykü, 1'i de halk hikâyesidir. *Tedbirli Komutan* başlıklı öykü metni Ömer Seyfettin'in *Kütük* adlı öyküsünden alınmıştır. Şiirler ise Ahmet Kutsi Tecer, Hasan Âli Yücel, Tevfik Fikret ve Talip Apaydın'a aittir. *Dağı Delen Delikanlı* başlıklı metinse her ne kadar bir halk hikâyesi olsa da yazar Serpil Ural'dan alınmıştır. Derginin eylemler konusuna yer verilen 6 sayısından 15, 16, 19 ve 31. sayılarda öğrencilere yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Bunlardan 16. sayıda konu anlatımı yapılmamış ancak metinden hareketle çoktan seçmeli sorular sorulmuştur. 29 ve 30. sayılarda ise sadece konu anlatımı yapıldığı ve herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 21. *Edatların işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konu	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
24	Edatın tanımı, edatlar	Söyleşi	Gençliğin Kıymeti / Şevket Rado	-
Genel Toplam		**1**	**1**	**0**

Tablo 21'e bakıldığında edatlar konusu işlenirken söyleşi metin türünden yararlanıldığı görülmektedir. Bu metin Şevket Rado'nun *Gençliğin Kıymeti* başlıklı söyleşisinden alınmıştır. Tablodan da anlaşılacağı gibi sadece konu anlatımı yapılmış, herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir.

Tablo 22. *Ses bilgisinin işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konu	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
27	Hecenin tanımı, özellikleri ve hece türleri	Şiir	Çocuklarım / Rıfat Ilgaz	Yanlış hecelenmiş sözcükleri doğru heceleme
Genel Toplam		**1**	**1**	**1**

Tablo 22'ye bakıldığında ses bilgisi konularından hecenin tanımı, özellikleri ve hece türleri konusu işlenirken şiir metin türünden yararlanıldığı görülmektedir. *Çocuklarım* başlığını taşıyan bu şiir Rıfat Ilgaz'a aittir. Konunun sonunda yanlış hecelenmiş sözcükleri doğru heceleme etkinliğine yer verilmiştir.

Tablo 23. *Cümle bilgisinin işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konu	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Sıklık
22	Cümlenin tanımı, bildirdikleri yargı türüne göre cümleler (olumlu /olumsuz cümle, soru /duygu/emir cümlesi)	Anı	Bilgisayarım ve Ben / Yazarı Belirtilmemiş	Verilen cümleleri bildirdikleri yargı türüne göre adlandırma
Genel Toplam		**1**	**1**	**1**

Tablo 23'e bakıldığında cümle bilgisi konularından cümlenin tanımı, bildirdikleri yargı türüne göre cümleler konusu işlenirken anı metin türünden yararlanıldığı görülmektedir. *Bilgisayarım ve Ben* başlığını taşıyan bu metnin kime ait olduğu belirtilmemiştir. Konunun sonunda, verilen cümleleri bildirdikleri yargı türüne göre adlandırma etkinliğine yer verilmiştir.

Tablo 24. *Söz varlığının işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konular	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
12	Türkçe Sözlük'ten sözcükler ve yabancı kelimelere karşılıklar	-	-	-
13	Türkçe Sözlük'ten sözcükler ve yabancı kelimelere karşılıklar	-	-	-
14	Deyimler	Şiir	Üç Dil / B. Rahmi Eyüboğlu	Şiirde geçen deyim ve atasözlerini bularak anlamlarını ilgili sözlük ve diğer kaynaklardan öğrenme; konuşmanın daha etkili olması için deyim ve atasözlerinden yararlanma.
15	Türkçe Sözlük'ten sözcükler ve yabancı kelimelere karşılıklar	-	-	-
26	Türkçeye Avrupa dillerinden girmiş bazı sözcükler	-	-	-
Genel Toplam		**1**	**1**	**1**

Tablo 24'e bakıldığında söz varlığına ilişkin Türkçe Sözlük'ten sözcükler ve yabancı kelimelere karşılıklar konusu ile Türkçeye Avrupa dillerinden girmiş bazı sözcükler konusu işlenirken herhangi bir metinden yararlanılmadığı, herhangi bir etkinliğe yer verilmediği, sadece konu anlatımı yapıldığı görülmektedir. Deyimler konusunun anlatımındaysa bir şiir metninden yararlanılmıştır. *Üç Dil* başlığını taşıyan bu şiir Bedri Rahmi Eyüboğlu'na aittir. Konunun sonunda, şiirde geçen deyim ve atasözlerini bularak anlamlarını ilgili sözlük ve diğer kaynaklardan öğrenme; konuşmanın daha etkili olması için deyim ve atasözlerinden yararlanma etkinliğine yer verilmiştir.

Ancak konu anlatımında atasözlerinden söz edilmediği hâlde etkinlikte deyimlerin yanı sıra atasözlerinin de bulunması istenmiştir.

Tablo 25. *Anlam bilgisinin işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konu	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
10	Eş sesli (sesteş) sözcükler, ilişkileri yönünden sözcükler (eş sesli, eş anlamlı, zıt anlamlı)	Şiir	Gelirli Şiir / O. Veli Kanık	Verilen cümlelerdeki eş sesli sözcükleri bulma ve anlamlarını yazma
Genel Toplam		**1**	**1**	**1**

Tablo 25'e bakıldığında anlam bilgisi konularından eş sesli (sesteş) sözcükler ve ilişkileri yönünden sözcükler konusu işlenirken şiir metin türünden yararlanıldığı görülmektedir. *Gelirli Şiir* başlığını taşıyan bu şiir Orhan Veli Kanık'a aittir. Konu anlatımından sonra verilen cümlelerdeki eş sesli sözcükleri bulma ve anlamlarını yazma etkinliğine yer verilmiştir.

Tablo 26. *Yazım (imla) konularının işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konular	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik
11	Düzeltme işareti ve kullanıldığı yerler	-	-	Kısa bir metinde düzeltme işaretinin kullanılması gereken sözcükleri bulma

28	*De* bağlacıyla *-de* durum ekinin ve *ki* bağlacıyla aitlik (ilgi) ekinin *(-ki)* yazımı	Deneme	Alışkanlık/ Montaigne	*De* bağlacı ve *-de* durum eki ile *ki* bağlacı ve *-ki* ilgi ekini kullanarak üçer cümle yazma
34	Bitişik yazılan birleşik sözler (bitişik sözcükler)	-	-	-
37	Bağlaç olan da, de'nin, bağlaç olan ki'nin, bağlaç olan ne… ne…'nin, soru eki mı, mi, mu, mü'nün yazılışı	-	-	-
38	Eylem çekimi ile ilgili yazılışlar; mastar ekinin yazılışı; iken'in yazılışı; ile'nin ek olarak yazılışı; ek fiil olan imek'in yazılış; pekiştirmeli sıfatların yazılışı	-	-	-
Genel Toplam		**1**	**1**	**2**

Tablo 26'ya bakıldığında yazım (imla) konularından 4'ünde sadece konu anlatımı yapıldığı ve herhangi bir metin kullanılmadığı, buna karşılık sadece 1 konunun anlatımında Montaigne'in deneme türündeki bir metninden yararlanıldığı görülmektedir. Yazım konusunun işlenişinde toplam 2 etkinliğe yer verilmiştir. Bunlardan biri, derginin 28. sayısındaki *de bağlacıyla -de durum ekinin ve ki bağlacıyla aitlik (ilgi) ekinin (-ki) yazımı* konusudur. Konu anlatımından sonra bu bağlaçları kullanarak üçer cümle yazma etkinliği verilmiştir. Diğer etkinlikse 11. sayıdaki *düzeltme işareti ve kullanıldığı yerler* konusunun anlatımında yer almaktadır.

Tablo 27. *Noktalama konusunun işlenişine ilişkin bulgular*

Dergi Sayı No.	Konu	Metin Türü	Metin / Metnin Yazarı	Etkinlik

33	Tırnak ve tek tırnak işareti	-	-	-
Genel Toplam		**0**	**0**	**0**

Tablo 27'ye bakıldığında noktalama konularından tırnak ve tek tırnak işareti anlatılırken herhangi bir metin türünden yararlanılmadığı ve herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir.

Tablo 28. *Tüm sayılardaki konu anlatımı yapılan dergi sayısı, konu anlatımı sayısı, metin türü sayısı, metin sayısı, yazarı verilmiş metin sayısı, farklı yazar sayısı ve etkinlik sayıları*

Konu Anlatımı Yapılan Dergi Sayısı	Konu Anlatımı Sayısı	Metin Türü Sayısı	Metin Sayısı	Yazarı Verilen Metin Sayısı	Farklı Yazar Sayısı	Etkinlik Sayısı
29	31	10	24	18	16	19

Tablo 28'de görüldüğü gibi konu anlatımı yapılan toplam dergi sayısı 29'dur. Ancak konu anlatımı sayısının 31 olduğu görülmektedir. Çünkü derginin 13 ve 15. sayılarında ikişer konu ele alınmıştır. Derginin tamamının 51 sayı olduğu dikkate alınırsa tespit edilen 29 ve 31 sayıları, derginin yarısından fazlasında dil bilgisi konularının anlatımına yer verildiğini gösterir. Dergideki dil bilgisi köşesinde kullanılan metin türü sayısı ise 10'dur. Bu sayı da dil bilgisi konularının işlenmesinde metin türü bakımından çeşitlilik bulunduğunu göstermektedir. Dil bilgisi konuları için kullanılan metinlerin sayısı 24 iken yazarı verilen metin sayısı 18'dir. Burada yazarı verilen metin sayısının, toplam metin sayısından az olması bazı metinlerin anonim olmasından veya yazarının verilmemesinden kaynaklanmaktadır. Tabloya bakıldığında 16 olan farklı yazar sayısının, yazarı verilmiş metin sayısından az olduğu görülmektedir. Bunun nedeni de iki yazarın ikişer metninden yararlanılmış olmasıdır. Tabloda dergideki toplam etkinlik sayısının ise 19 olarak tespit edildiği görülmektedir. Etkinlik sayısının konu anlatımı sayısına göre düşük olmasının nedeni ise bazı konu anlatımlarında herhangi bir etkinliğe yer verilmemiş olmasıdır.

Tablo 29. *Dil bilgisi köşesinin konu anlatımı ve etkinlikler bakımından durumu*

	Yalnızca Konu Anlatımının Bulunduğu Dergi Sayı No.	Konu Anlatımı + Etkinliğin Bulunduğu Dergi Sayı No.	Yalnızca Etkinliğin Bulunduğu Dergi Sayı No.
	12	3	2
	13	8	16
	15	9	18
	20	10	-
	23	11	-
	24	13	-
	25	14	-
	26	15	-
	29	17	-
	30	19	-
	33	21	-
	34	22	-
	35	27	-
	37	28	-
	38	31	-
	-	32	-
Toplam	**15**	**16**	**3**

Tablo 29'a bakıldığında derginin 15 sayısında sadece konu anlatımının yapıldığı, herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Buna karşılık derginin 16 sayısında ise konu anlatımının yanı sıra etkinliklere de yer verilmiştir. Dergideki dil bilgisi köşesi 3 sayıda bütünüyle etkinliğe ayrılmıştır. Bu etkinlikler tematik etkinliklerdir. Örneğin derginin 2. sayısındaki etkinlik

niteleme ve belirtme sıfatlarına ayrılmıştır. 16. sayıda sadece eylemlerle ilgili çoktan seçmeli sorular, 18. sayıda ise sadece adlarla ilgili çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır.

Tablo 30. *Dil bilgisi konuları için kullanılan metinlerin yazarları, metinlerin bulunduğu sayılar ve yazarlara ait toplam metin sayıları*

Sıra No.	Yazar Adı	Dergi Sayı No.	Yazara Ait Toplam Metin Sayısı
1	Necati Zekeriya	3	1
2	Orhan Veli Kanık	8, 10	2
3	Nâzım Hikmet	9	1
4	Orhan Seyfi Orhon	13	1
5	Bedri Rahmi Eyüboğlu	14	1
6	Ahmet Kutsi Tecer	15	1
7	Hasan Âli Yücel	16	1
8	Hüseyin Rahmi Gürpınar	17	1
9	Cahit Sıtkı Tarancı	18	1
10	Tevfik Fikret	19	1
11	Şevket Rado	24	1
12	Ömer Seyfettin	25, 30	2
13	Rıfat Ilgaz	27	1
14	Montaigne	28	1
15	Serpil Ural	29	1
16	Talip Apaydın	31	1
Genel Toplam		**18**	**18**

Tablo 30 incelendiğinde derginin toplam 18 sayısında dil bilgisi konuları işlenirken toplam 16 farklı yazara ait metinden yararlanıldığı görülmektedir. Metinlerden 2'si Orhan Veli Kanık'a, 2'si Ömer Seyfettin'e aittir. Diğer yazarlardan ise birer metin alınmıştır.

Tablo 31. *Dilbilgisi konularının anlatımında kullanılan metin türleri ve sayısı*

Öykü	Şiir	Anı	Atasözü	Roman	Fıkra	Bilimsel Metin	Halk Hik.	Söyleşi	Deneme	Toplam
3	11	3	1	1	1	1	1	1	1	**24**

Tablo-31'de görüldüğü gibi toplam 10 metin türünde 24 metin kullanılmıştır. Bunlardan en çok kullanılanı şiirdir. Şiir metnine 11 kez yer verilmiştir. Öykü ve anı metin türlerindeyse üçer metin kullanılmıştır. Diğer metin türlerindeyse birer metin bulunmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bahar çocuk dergisinin dil bilgisi öğretimi bakımından sahip olduğu özelliklerin incelendiği bu araştırmada dergideki dil bilgisi konularının, derginin sayılarına göre sergilediği görünümle dil bilgisi konuları işlenirken kullanılan metinlerin, metin türlerinin, metin yazarlarının ve etkinliklerin sergilediği görünüme ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada dil bilgisi konularının derginin sayılarına göre incelenmesi sonucunda dergide ad, sıfat, zamir, zarf, fiil ve edat olmak üzere 6 sözcük türüne ilişkin konulara yer verildiği görülmüştür. Burada dikkat çeken nokta bağlaç ve ünlem gibi iki sözcük türüne yer verilmemiş olmasıdır. Ele alınan sözcük türlerine ilişkin biçim bilgisi konularının ise dergide zaman zaman tekrarlandığı görülmektedir. Örneğin somut/soyut adlar, zarfın tanımı ve türleri ve sıfatlara ilişkin konulara derginin değişik sayılarında tekrar yer verilmiştir. Bu durum öğrencilerin bilgilerini hatırlamalarına yardımcı olması bakımından uygundur. Zira Yıldız'a (2003, s. 14) göre "Önceden mevcut olan kısmî beceri ve yeteneklerin sağlamlaştırılması, geliştirilmesi ve/veya pekiştirilmesi için bütün öğretim ve öğrenim süreçlerinin en gerekli ve tamamlayıcı parçası alıştırma ve tekrarlardır. Alıştırma ve tekrarlar sadece anlamlı ilişkiler içerisine yerleştirildiği zaman başarıya götürebilir." Öte yandan dergideki bu tekrarlar bilinçli olarak yapılmadıysa dergide işlenecek dil bilgisi

konularının bir plan çerçevesinde ele alınmadığı da düşünülebilir. Ayrıca dergide cümle bilgisi (bildirdikleri yargının türüne göre cümleler), ses bilgisi (hece ve hece türleri), anlam bilgisi, edatlar ve noktalama (tırnak/tek tırnak işareti) konularının sadece bir kez ele alınması da konuların dağılımı bakımından bir denge gözetilmediğini göstermektedir. Fiil (6 sayıda), sıfat (5 sayıda), söz varlığı (5 sayıda), yazım (5 sayıda), ad (4 sayıda) ve zamir (2 sayıda) konularına derginin iki ya da daha fazla sayısında yer verilmesi de bu durumun bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ancak dergide yer verilen dil bilgisi konularının Kosova'daki Türkçe öğretim programlarında bulunan konular olması, derginin çocukların öğrenim hayatıyla koşutluk kurmaya çalıştığını göstermektedir. Nitekim derginin yayımlandığı yıllarda uygulanmış olan ve günümüzde de yürürlükte bulunan Kosova'daki 5. sınıf (2006, s. 20-24), 6. sınıf (2003, s. 21-25), 7. sınıf (2004, s. 19-24), 8. sınıf (2005, s. 19-25) ve 9. sınıf Türkçe dersi (2006, s. 4-6) programlarında[8] özel amaçlar (içerik, özel hedefler) ve davranışlar (kazanımlar) başlıkları altında dil bilgisine ilişkin bu konuların da yer aldığı görülecektir. Buradan hareketle, konulardaki koşutluğun Bahar çocuk dergisinin Kosova'daki okullara dağıtılan bir dergi olmasından kaynaklandığı belirtilebilir.

Çalışmada derginin tüm sayıları; konu anlatımı yapılan dergi sayısı, konu anlatımı sayısı, metin türü sayısı, metin sayısı, yazarı verilmiş metin sayısı, farklı yazar sayısı ve etkinlik sayısı bakımından da incelenmiştir. Buna göre 51 sayıdan oluşan Bahar dergisinde dil bilgisi köşesine ayrılan dergi sayısı 29'dur ancak konu anlatımı sayısının 31 olduğu görülmektedir. Bu durum derginin yarısından fazlasında dil bilgisi konularına yer verildiğini göstermektedir.

Dil bilgisi köşesinde yer verilen metin türü ve sayısı ise öykü, şiir, anı, atasözü, roman, fıkra, bilimsel metin, halk hikâyesi, söyleşi ve deneme olmak üzere 10'dur. Bu sayı da dil bilgisi konularının işlenmesinde metin türü bakımından çeşitlilik bulunduğunu göstermektedir. Dergide bu metin türlerinden şiire 11 kez yer verilmiş, öykü ve anı metin türlerinde üçer metin kullanılmıştır. Diğer metin türlerindeyse birer metin bulunmaktadır. Dil bilgisi köşesinde 24 metne yer verildiği göz önüne alınırsa şiir metninin kullanım oranının yüksek olduğu görülür. Her metin

[8] Adı geçen ve çalışmanın kaynaklar bölümünde de verilen bu öğretim programlarına Kosova Cumhuriyeti'nin Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığına ait https://masht.rks-gov.net/planprogramet-ne-gjuhen-turke adresinden 27.07.2018 tarihinde ulaşılmıştır.

türünün kendine özgü dilsel örüntüler içerdiği (Yarar, 2006, s. 3; Dilidüzgün, 2017, s. 93; Subaşı Uzun, 2004, s. 35; Ülper, 2010, s. 8) dikkate alındığında öğrencilerin, dil bilgisi öğretiminde farklı metin türleriyle karşılaşmalarının onların aynı zamanda farklı dilsel yapıları görmelerine olanak sağladığı belirtilebilir. Bunun yanı sıra öğretimde farklı metin türlerinin kullanılması Sever, Kaya ve Aslan'a (2008, s. 20) göre de öğrencilerde duygusal çağrışımlar uyandırmaktadır. Dilidüzgün (2017, s. 118) ise farklı metin türleriyle karşılaşan öğrencilerin sözlü veya yazılı ortamda metin oluştururken metinlerin iletişimsel amaçlarına uygun olan farklı dil yapı ve kullanımlarını bilinçli bir biçimde uygulayabileceklerini belirtmektedir. Bu görüşlerden hareketle Bahar dergisi metin türü çeşitliliği bakımından olumlu bir görünüm sergilemektedir, denilebilir.

Dergideki dil bilgisi konuları için kullanılan metinlerin sayısı 24 iken yazarı verilen metin sayısı 18'dir. Bunun nedeni, bazı metinlerin anonim olması veya yazarının verilmemesidir. Ayrıca yazarı verilen metinler, 16 farklı yazara aittir. Bunun nedeni, iki yazarın ikişer metninden yararlanılmış olmasıdır. Dergideki metinlerden 2'si Orhan Veli Kanık'a, 2'si Ömer Seyfettin'e aittir. Bu iki ismin yanı sıra dil bilgisi köşesine birer metinleri alınan Necati Zekeriya, Nâzım Hikmet, Orhan Seyfi Orhon, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Ahmet Kutsi Tecer, Hasan Âli Yücel, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Cahit Sıtkı Tarancı, Tevfik Fikret, Şevket Rado, Rıfat Ilgaz, Montaigne, Serpil Ural, Talip Apaydın gibi şair ve yazarların tanınmış kişiler olduğu dikkat çekmektedir. Dergideki konuların çoğunlukla metinler yoluyla ele alınması, "çağdaş dil çalışmalarında gelinen en son noktaya göre iletişimin birimi artık ne sözcük ne de tümcedir; 'metin' dilin somutlaştırılmış şekli, iletişim birimi ve biçimidir. Bu nedenle dil öğretiminin temel aracı da metin olmalıdır" (Dilidüzgün, 2017, s. 115) biçimindeki görüşün dergide uygulanmaya çalışıldığını göstermektedir. Dil bilgisi çalışmalarında metnin önemi başka araştırmacılar tarafından da vurgulanmıştır (Bkz. Erdem ve Çelik, 2011, s. 1035; Sağır ve Demir Atalay, 2016, s. 15; Öz, 2001, s. 267; Güneş, 2014, s. 262, 291; Sever, Kaya ve Aslan, 2008, s. 13) Çünkü metne dayanmaksızın yapılan dil bilgisi çalışmaları soyut, teorik ve ezbere dayalı ders olmaktan kurtulamazlar (Derman, 2008, s. 71). Temizkan'a (2012, s. 146) göre anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi beklenen dil bilgisi öğretiminin asıl amacı kuralları ezberletmek değil, bu kuralları iletişim ortamlarında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde uygulamalı olarak göstermektir. Dil bilgisi konularının beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen kurallar ve tanımlardan ibaret kalmaması için de konuya uygun

olarak seçilen bir metin, öğrencinin konuyu anlamasında önemli bir araç olacaktır (Temizkan, 2012, s. 146). Ancak bu araç-metinlerin "dil bilgisi konularına uygun, Türkçenin sistematik yapısını, güzelliğini, derinliğini yansıtan, öğrencilere edebî zevk, onlarda estetik beğeni kazandıracak nitelikte olması gerekir." (Şahbaz, 2017, s. 303) Dil bilgisi köşesinde yer alan metinlerin yazarlarına bakıldığında bu gerekliliğin gözetildiği görülmektedir.

Dergideki dil bilgisi köşesinde toplam etkinlik sayısı 19 olarak tespit edilmiştir. Bu sayının konu anlatımı sayısına göre düşük olması, bazı konu anlatımlarında herhangi bir etkinliğe yer verilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bahar dergisindeki dil bilgisi köşesinin konu anlatımı ve etkinlikler bakımından durumuna daha ayrıntılı olarak bakıldığında derginin toplam 15 sayısında sadece konu anlatımının yapıldığı, herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Buna karşılık derginin 16 sayısında ise konu anlatımının yanı sıra etkinliklere de yer verilmiştir. Dergideki dil bilgisi köşesi 3 sayıda bütünüyle etkinliğe ayrılmıştır. Bu etkinlikler de öğrencilerin belli bir dil bilgisi konusundaki bilgilerini ölçmeye yönelik tematik etkinliklerdir. Sever, Kaya ve Aslan'a (2008, s. 27) göre Türkçe öğretimi için belirlenmiş amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılmaya çalışılır, ancak bu etkinliklerin yazım, noktalama, sözcük bilgisi, cümle bilgisi ve doğru söyleyiş gibi, öğrencilere bilgi ve beceri kazandıracak uygulamalarla desteklenmesi gerekir. Göğüş (1978, s. 349) de öğrenilenlerin öğrencide beceri ve alışkanlık haline gelmesi için alıştırmalar yaptırılmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan dergide dil bilgisi etkinliklerinin bulunması sayı olarak yeterli olmasa da önemlidir.

Çocuk dergilerinin Türkçenin dil bilgisine ilişkin konularına yer vermesi, çocukların dil gelişimlerini destekleyici olması bakımından son derece önemli ve değerlidir. Ancak bu dergilerin eğitim açısından daha yararlı olması için ele alınacak konuların, kullanılacak metinlerin, yaptırılacak etkinliklerin belirlenmesi gibi hususlarda önceden iyi bir planlama ve hazırlık yapılması gerekmektedir. Hatta bu konuda uzman kişilerden yardım alınması, yapılan işin niteliğini daha da artıracaktır. Elbette ki yayıncılık maddi ve manevi bakımdan özveri isteyen güç bir iştir. Kısıtlı olanaklarla yapılan bu tür yayınları bütünüyle eleştirmek yerine onların daha iyi olması için neler yapılması gerektiği üzerinde durulmalı, bu tür yayınlara gerek bireysel gerekse kurumsal açıdan destek olunmalıdır. Ayrıca bu dergiler, Türkçenin ve Türk kültürünün yurtdışındaki sesi olmaya çalıştıklarından bu gereklilik daha da önem kazanmaktadır. Nitekim bu çalışmada

incelenen Bahar dergisi de yeterli desteği bulamadığı için yayın hayatına son vermiştir. Kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması ve sürekliliği için yurtdışında, Türk dünyası coğrafyasında yayımlanan dergilerin, özellikle çocuk dergilerinin yaşaması ve yaşatılması gerekmektedir.

Kaynaklar

Akdağ, E. (2012). *Sevimli Mecmua adlı çocuk dergisi (Çeviriyazı, inceleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Alabaş, R. (2014). *Cumhuriyet Dönemi çocuk dergilerinin eğitim ve tarih anlayışı açısından incelenmesi (1928-1950)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bahar Çocuk ve Kültür Dergisi. (Nisan 2007-Aralık 2012), 1-51. Sayılar.

Balcı, A. (2002). *Çocuklara Rehber Dergisi'nin çocuk eğitimine katkısı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Başaran Taş, E. (2008). *Türkiye'de çocuk dergilerinin çocuk eğitimine katkısı ve Milliyet Kardeş dergisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çallı, K. (2015). *Çocuk Duygusu dergisinin eğitim bilimleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelebi, T. (2014). *Makedonya Türk çocuk edebiyatında Sevinç dergisi ve bu dergideki şiirler üzerine tematik bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Demiryürek, G. (2009). *Türkiye Çocuk, Diyanet Çocuk ve Ebe Sobe Çocuk dergilerinin yapısal özellikler bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Dere, T. (2018). *Çocuk dergilerinde grafik tasarım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Derman, Serdar. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eker, N. (2006). *Doğan Kardeş dergisinde yer alan metinlerin tür, içerik ve anlatım özelliklerinin çocuk eğitimine katkısı açısından incelenmesi (1-75. sayı)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Eker, Z. (2015). *Talebe Defteri dergisinin eğitim bilimleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6 (1), 1030-1041.

Erdoğan, A. (2009). *Çocuklara Arkadaş dergisi (Metin-inceleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ergül, S. (2014). *Çocuklara Rehber dergisi ve 19. yüzyıl Osmanlı çocuk eğitimindeki rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Esmer, S. K. (2007). *Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarında (1923-1928) yayımlanan çocuk dergilerindeki tahkiyeli metinlerin çocuklara değer aktarımı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Gümüşkılıç, Z. (2016). *Bahçe dergisinin (1880-1881) çocuk edebiyatı ve eğitimine katkısı bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karakoç, M. (2014). *Çocuk ve Yuva dergisinin çocuk edebiyatı ve çocuk eğitimindeki rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kırış, F. (2007). *Türkiye Çocuk ve Ebe Sobe dergilerinin edebiyat ve eğitim değerleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kıymaz, M. S. (2011). *İleri Yavrutürk dergisinin çocuk edebiyatı açısından incelenmesi (1976-1977)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Kıymaz, M. S. (2015). *Süreli çocuk yayınlarında edebî türler ve bu türlerin Türkçe öğretimine katkıları (2011-2012)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2006). *Öğretim Plan ve Programı 5*, Priştine.

Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2003). *Öğretim Plan ve Programı 6*, Priştine.

Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2004). *Öğretim Plan ve Programı 7*, Priştine.

Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2005). *Öğretim Plan ve Programı 8*, Priştine.

Kosova Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı. (2006). *Öğretim Plan ve Programı 9*, Priştine.

Koyuncu, Z. (2014). *Musavver Çocuk Postası adlı çocuk dergisi (Çeviriyazı, inceleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Küçük, H. (2008). *Talebe Defteri çocuk dergisi (İndeks, seçme metinler, değerlendirme ve sözlük)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Latifoğlu, N. (2013). *"Çocuklara Mahsus Gazete"de değerler eğitimi (101-200. sayılar)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk edebiyatı* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Okumuş, S., Yön, Z. ve Yılmaz S. (2013). *Kosova'da Türkçe yayımlanan çocuk dergisi: Bahar*. UTEK (Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi, 17-19 Mayıs 2013), Cilt: 2, s. 315-326.

Okumuş, S. (2017). Kosova'da Türkçe yayınlanan bir çocuk dergisi: Türkçem. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 252-282.

Öğüt, N. (2006). *Eski harfli çocuk dergilerinden Yeni Yol dergisinin çocuk eğitimindeki işlevi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Över, S. (2013). *"Çocuk Dostu" isimli eski harfli çocuk dergisinin yeni alfabeye aktarımı ve incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sağır, M. ve Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Savaş, Ö. (2017). *Kosova'daki Türk soylu çocuklara yönelik çıkarılan Bahar Dergisi'nin şekil ve muhteva açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Subaşı Uzun, L. (2004). Metin üretimi. *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım* (4. baskı) içinde (s. 21-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sürmeli, K. (2010). *Türkiye'de eğitim amaçlı çocuk dergilerinde karşılaşılan temel grafik tasarım sorunları ve sorunlara çözüm önerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Süzgün, İ. (2013). *Resimli Dünya Mecmuasının sistematik incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Şahbaz, N. K. (2017). *Ortaokul dil bilgisi konularının öğretiminde materyal tasarımının önemi ve örnek materyaller*. Ana Dili Olarak Türkçenin Eğitimi Öğretimi Çalışma Toplantısı Bildirileri, Sivas, 30-31 Ekim 2014. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s. 299-322.

Şimşek, H. (2002). *Tanzimat ve Mutlakıyet Dönemi çocuk dergilerinin eğitim açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tanrıkulu, F. (2014). *Medya okuryazarlığı bağlamında çocuk dergileriyle zenginleştirilmiş Türkçe dersinin etkililiği: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 129-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalçın A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yaman, H. S. (2004). *Eski harfli dergilerden "Çocuklara Mahsus Gazete" (Tahlilî fihrist-inceleme-metin)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yarar, Ö. (2006). *Anlatı metinlerinde metin dünyasını belirginleştiren dilsel düzenlemeler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

TÜRKÇE KONUŞMA BECERİSİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARA İLİŞKİN BİR İÇERİK ANALİZİ[9]♣

A CONTENT ANALYSİS OF STUDİES WHİCH MADE ON TURKİSH SPEAKİNG SKİLLS

Mehmet Nuri KARDAŞ[10]♣♣- Raşit KOÇ[11]♣♣♣- Müjgan SEVİN[12]♣♣♣♣

Özet: İnsanın bildiklerini, düşündüklerini ve duygularını en kısa yoldan dışa vurmasını sağlayan dil becerisi konuşmadır.

Konuşma doğuştan sahip olduğumuz fakat eğitimle geliştirebileceğimiz bir beceridir. Ayrıca günlük hayatımızda iletişim sırasında en çok başvurduğumuz ikinci dil becerisidir ve kendimizi doğru, etkili bir biçimde anlatmanın da en kısa yoludur. Hal böyle olunca konuşma becerisiyle ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerektiğini düşünüyoruz. Böylece yapılacak nitelikli çalışmalarla insanların konuşma becerisi geliştirilebilir ve insanlar arasındaki iletişimin daha sağlıklı olması sağlanabilir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, 2005-2017 yıllarında konuşma eğitimi ile ilgili yapılan akademik çalışmaların (doktora tezleri, yüksek lisans tezleri ve makaleler) eğilimlerini belirlemektir.

♣ Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından desteklenmiştir. Proje kodu: SAP-2018-7130, Proje İsmi: "Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Altyapısını Güçlendirme Üzerine Bir Çalışma

♣♣ Dr. Öğr. Üyesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

e-posta: mnkardas@hotmail.com

♣♣♣ Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

♣♣♣♣ Van YYÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Türkçe Konuşma Becerisi Üzerine Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi

Araştırma verilerinin analizinde "içerik analizi" yöntemi kullanılmış ve veriler basit istatistik teknikleri ile betimlenmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde, ulaşılan sonuçlar tablo ve grafiklerle sunulmuş ve yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde de sonuçlar özetlenmiş, tartışılmış ve alan araştırmacılarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Konuşma becerisi, Makale, Tez, Eğilim

Abstract

The language skill that allows people to know, think, and express their feelings in the shortest way is speaking.

Speaking is a skill we have innately, but we can develop it with education. It is also the second language skill we apply the most during communication in our daily life, and it is also the shortest way to describe ourselves in a correct and effective way. As such, we think that more work needs to be done about speaking skills. Thus, with the qualified work to be done, people's speaking ability can be improved and communication between people can be made more healthy. In this respect, the aim of this study is to determine the tendencies of academic studies (doctoral theses, master thesis and articles) about speech education in 2005-2017.

In the analysis of research data, "content analysis" method was used and the data were described by simple statistical techniques. In the findings section of the study, the results are presented and interpreted with tables and graphs. In the conclusion section, the results were summarized, discussed and suggested to field researchers.

Key words: Speech skills, Article, Thesis, Tendency

Giriş

TDK sözlüğünde insanların duygularını ve düşündüklerini bildirmek için kelimelerle, yazıyla veya işaretler ile yaptıkları anlaşma, lisan olarak tanımlanan dil, geçmişten günümüze araştırmacıların ve düşünürlerin üzerinde durdukları ve tanımlamaya çalıştıkları bir kavramdır. Birden fazla tanımı olan bu kavram, en genel manasıyla duygu, düşünce ve gözlemlerin sembol veya sözcüklerle paylaşıldığı bir sistemdir. Bu sistem ses, sözcük, cümle ve işaret gibi farklı öğelerle dile özgü kural,

yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır. Bunlardan faydalanılarak insanlar arasında iletişim ve etkileşim sağlanmaktadır (Güneş,2016: 21). Aksan (1998: 11, akt. Doğan, 2013:1)'a göre dil, insanoğlunun kullandığı en önemli iletişim aracı ve birden düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, farklı açılardan bakıldığında başka başka nitelikleri beliren, bazı gizlerini bugün bile çözemediğimiz büyülü bir varlıktır. Tekin (1980: 17)'e göre ise dil, bir milleti oluşturan temel unsurdur ve kişilerin anlaşmalarını sağlayan araç niteliğindedir. Kişiler arasında sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi için etkili bir iletişime gereksinim vardır. İletişimin etkili bir şekilde sağlanması için ise bu aracın etkili ve verimli kullanılması mecburidir.

Düşünme yeteneğiyle diğer canlılardan farklılaşan insan; ihtiyaçlarını, isteklerini, fikirlerini, hayallerini, üzüntülerini, sevinçlerini ait olduğu toplumun ya da grubun üyeleriyle paylaşmak ister. İnsanın bildiklerini, düşündüklerini ve duygularını en kısa yoldan dışa vurmasını sağlayan dil becerisi ise konuşmadır (Arslan& Sevim, 2013: 152). Konuşma, akciğerlerden başlayıp ağız ve burun boşluğunda yer alan organlarda oluşan ses aracılığıyla duygu ve düşüncelerimizi, dile ait kurallar içerisinde kelimeler, cümleler oluşturarak ifade ettiğimiz zihinsel, psikolojik, fizyolojik ve sosyal bir süreçtir (Altunkaya, 2017: 26).

Günlük hayatta en fazla kullandığımız ikinci dil becerisi olarak araştırmalarla (Nalıncı, 2000& Güneş, 2016) kanıtlanmış olan konuşma, kişinin iş, eğitim, sosyal çevre ve özel hayatındaki ilişkilerinde başarılı olmasında çok önemli bir etkendir. Düşüncelerini sistemli ve etkili bir şekilde dile getirebilen bir insan, iş hayatında, eğitim hayatında ve özel hayatında iletişim kurduğu insanlarla arzu edilen anlaşma noktasında buluşur, fikir alışverişinde bulunur ve hem kendi açısından hem de karşısındaki insanlar açısından iletişim hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunur. Başarılı bir iletişimin anahtarı ise güzel konuşma, anlaşılır olma ve sesi etkili kullanmadır (Kurudayıoğlu, 2003:288, akt. Arslan& Sevim, 2013: 153).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmalarını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu programın genel amaçlar kısmında

belirtilen iki amaç özellikle konuşma becerisinin programdaki önemini ifade etmektedir. Bu iki genel amaç şöyledir(MEB,2017:10) :

1)Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,

2)duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezlerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmelerinin sağlanması.

Konuşma doğuştan sahip olduğumuz fakat eğitimle geliştirebileceğimiz bir beceridir. Ayrıca günlük hayatımızda iletişim sırasında en çok başvurduğumuz ikinci dil becerisidir ve kendimizi doğru, etkili bir biçimde anlatmanın da en kısa yoludur. Hal böyle olunca konuşma becerisiyle ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerektiğini düşünüyoruz. Böylece yapılacak nitelikli çalışmalarla insanların konuşma becerisi geliştirilebilir ve insanlar arasındaki iletişimin daha sağlıklı olması sağlanabilir. Biz de bu doğrultuda, 2005-2017 yıllarında konuşma eğitimi ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların(doktora tezleri - yüksek lisans tezleri - makaleler) eğilimlerini belirlemek ve Türkçe eğitimi üzerine araştırma yapan araştırmacılar için yararlanabilecekleri bir kaynakça sunmak amacıyla bu çalışmayı hazırladık.

Araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1.Konuşma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların türleri nelerdir? Dağılımı nasıldır?

2. Konuşma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

3. Konuşma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların yapıldıkları yöntemlere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma doküman incelemesi modelinde betimsel bir araştırmadır. Bulgular çalışmanın amacına uygun olarak betimsel doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel doküman (içerik) analizi yöntemi ile nicel ve nitel araştırmalar incelenip alandaki genel eğilimler belirlenmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Dokümanlardan elde edilen verilerin analizinde betimleme amacıyla frekans tablolarından yararlanılmıştır. Bu çalışmada temel olarak birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak amaçlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlıkları

Bu çalışmanın materyalini 2005-2017 yılları arasında Türkiye'de konuşma becerisi üzerine yayımlanan akademik çalışmalardan makale, yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Çalışmanın veri kaynağı olan çalışmalar İnternet'ten Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi", "Google", Google Akademik" ve "Ulakbim" sitelerinden "kouşma", "konuşma eğitimi", "konuşma becerisi" anahtar kelimeleri üzerinden tarama yapılmıştır. Araştırma 2005-2017 yılları arasında hazırlanan ve tam metnine erişim sağlanan makale ve tezlerle sınırlıdır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın ilk aşamasında Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi", "Google", Google Akademik" ve "ULAKBİM" sitelerinden konuşma", "konuşma eğitimi", "konuşma becerisi" anahtar kelimelerinde geçen makalelere ve izinli tezlere ulaşılmış; bu taramadan elde edilen çalışmalar, pdf formatında bilgisayara aktarılmıştır. İkinci aşamada tezler doküman incelemesine tabii tutulmuştur. 2017 verileri mayıs ayına kadar olan 5 aylık süreci kapsamaktadır. Bu nedenle 2017 yılı tez sayısı diğer yıllara göre daha az sayıdadır. Tezlerde kullanılan analiz tipi, yöntemleri ilgili çalışmalarda yansıtılan ifadeyle sınırlıdır.

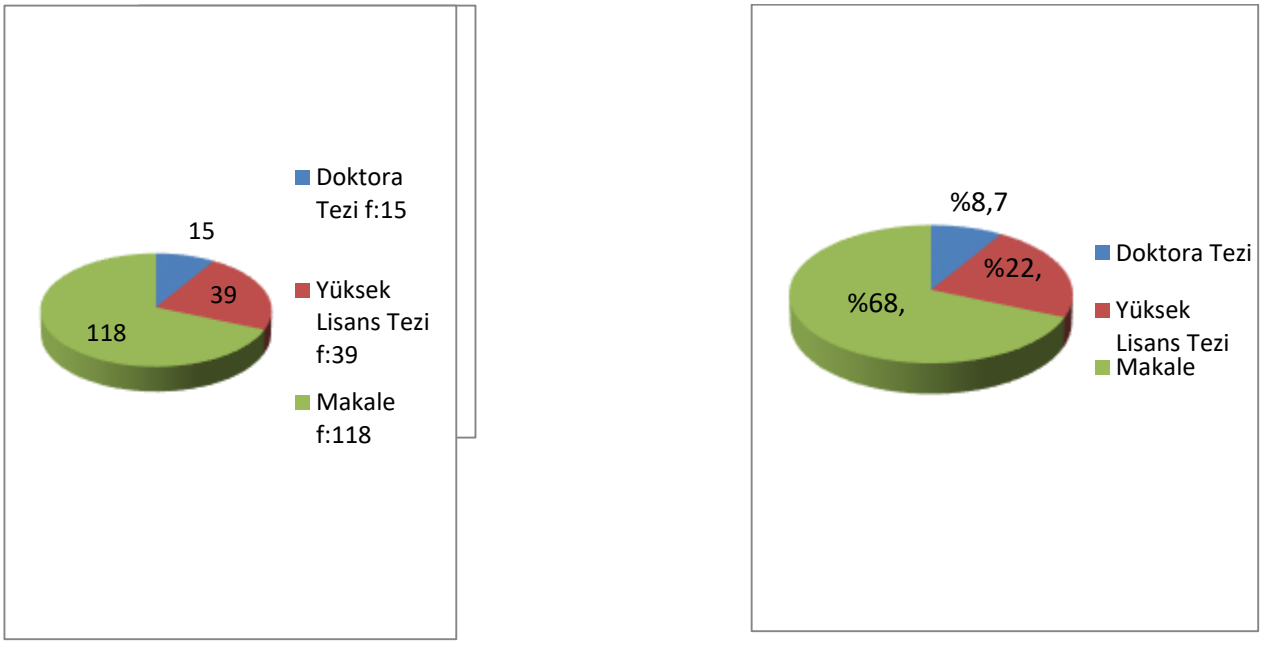
Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ile sınıflandırılan verilerin betimlenmesinde betimsel analiz türlerinden frekans, yüzde ve grafikle gösterim kullanılmıştır. Yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular araştırmanın problem sorularına bağlı kalınarak ayrı başlıklar halinde çalışmanın bulgular bölümünde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Birinci Problem Sorusuyla İlgili Bulgular

Grafik 1: Konuşma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların türleri ve dağılımları.



Grafik 1: Konuşma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların türleri ve dağılımları.

Konuşma becerisiyle ilgili yapılan 172 çalışmanın türlerine göre frekans ve yüzdelerinin verildiği grafik 1'e bakıldığında konuşma becerisini konu alan 15 (%8,72) doktora tezinin, 39 (%22,67) yüksek lisans tezinin, 118 (%68,60) makalenin olduğu görülmektedir. Konuşma becerisiyle ilgili en fazla makale türünde çalışma yapılmıştır. Fakat konuşma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların az olduğunu düşünmekteyiz. Bu beceriyle ilgili üç türde de daha fazla çalışma yapılabilir.

İkinci Problem Sorusuyla İlgili Bulgular

Tablo 1:Konuşma eğitimiyle ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı	***Doktora Tezi***		***Yüksek Lisans Tezi***		***Makale***		***Toplam***	
	f	**%**	**F**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**

2005	0	0	***6***	***15.38***	*1*	*0.84*	*7*	*4.06*
2006	0	0	*1*	*2.56*	*2*	*1.69*	*3*	*1.74*
2007	2	13.33	*3*	*7.69*	*1*	*0.84*	*6*	*3.48*
2008	0	0	*1*	*2.56*	*2*	*1.69*	*3*	*1.74*
2009	0	0	*3*	*7.69*	*7*	*5.93*	*10*	*5.81*
2010	1	6.66	***5***	***12.82***	*4*	*3.38*	*10*	*5.81*
2011	1	6.66	*2*	*5.12*	*4*	*3.38*	*7*	*4.06*
2012	**4**	**26.66**	*4*	*10.25*	***16***	***13.55***	***24***	***13.95***
2013	2	13.33	*1*	*2.56*	***16***	***13.55***	***19***	***11.04***
2014	**3**	**20**	*4*	*10.25*	*5*	*4.23*	***12***	***6.97***
2015	1	6.66	*4*	*10.25*	***30***	***25.42***	***35***	***20.34***
2016	1	6.66	***5***	***12.82***	***12***	***10.16***	***18***	***10.46***
2017	0	0	*0*	*0*	***18***	***15.25***	***18***	***10.46***
Toplam	15	99.96	*39*	*99.95*	*118*	*99.91*	*172*	*99.92*

Tablo 1 incelendiğinde konuşma becerisi üzerine 15 doktora tezinin yazıldığı görülmektedir. En fazla doktora tezinin 2012 *(f: 4/ % 26.66)* ve 2014 *(f: 3/ % 20)* yıllarında yazılmış olduğu; 2005, 2006, 2008, 2009 ve 2017 yıllarında ise bu konuda doktora tezinin yazılmadığı görülmektedir. Ancak burada şöyle bir parantez açmamız gerekiyor. 2017 yılında konuşma becerisi üzerine doktora tezinin yazılmamış olmasının sebebinin yılın henüz bitmemiş olması ve çalışmaların yayımlanmamış olması olduğunu düşünüyoruz.

Konuşma becerisi üzerine yazılmış yüksek lisans tezlerine bakıldığında 39 çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların 6 *(%15, 38)*' sı 2005'te, 5 *(%12,82)'* i 2010 ve 2016'da yazılmıştır. En fazla çalışmaların 2005, 2010 ve 2016 yıllarında yazıldığı görülmektedir. 2006, 2008 ve 2013 yıllarında konuşma becerisiyle ilgili birer tane yüksek lisans tezinin yazıldığı, 2017 yılında ise konuşma becerisiyle ilgili yüksek lisans tezinin yazılmadığı görülmektedir. Doktora tezleri için açtığımız parantezi yüksek lisans tezleri için de açabilir, 2017 yılında bu konuyla ilgili bir çalışmanın olmamasını benzer sebeplere bağlayabiliriz.

Konuşma becerisiyle ilgili olarak yazılmış doktora ve yüksek lisans tezlerinin sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Türkçe eğitiminde çok önemli görülen dört temel dil becerisinden (dinleme, konuşma, okuma, yazma) biri olan konuşma becerisiyle ilgili daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği görüşündeyiz. Bu boşluğun doldurulması için önümüzdeki yıllarda bu konu üzerine çalışmalar yoğunlaşabilir.

Konuşma becerisiyle ilgili yazılmış makalelere bakıldığında 13 yıl içerisinde 118 makalenin yazıldığı görülmektedir. En fazla makalenin yazıldığı yıllar incelendiğinde zirvede 2015 *(f:30 / % 25.42)* yılının olduğu görülmektedir. 2015'i 2017*(f: 18 / % 15,25),* 2012 *(f: 16/ %13,55),* 2013 *(f: 16/ %13,55)* ve 2016 *(f:12 / % 10,16)* yılları takip etmektedir. 2005 ve 2007 *(f:1 / % 0.84)* yılları ise konuşma becerisi ile ilgili en az makalenin yazıldığı yıllar olarak göze çarpmaktadır.

Konuşma becerisi üzerine yazılan makalelerin sayısı çok az olmamakla birlikte diğer dil becerileriyle ilgili yazılan makalelerin sayısıyla karşılaştırıldığında onlardan sayıca az olduğu görülür. Bu da bize konuşma becerisinin henüz keşfedilmemiş birçok alanının olduğunu düşündürür. Bu nedenle konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalar yoğunlaştırılabilir.

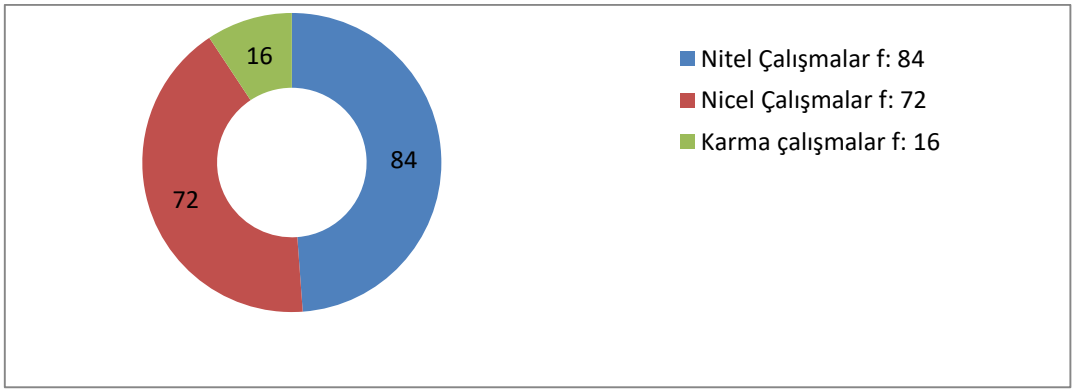
Tablo genel olarak yorumlandığında konuşma becerisiyle ilgili olarak en fazla çalışmanın 2015 yılında yapıldığı görülmektedir. Bu yıl içerisinde 35 çalışma yapılmış, yapılan çalışmaların 30' u makale, 4'ü yüksek lisans tezi, 1'i ise doktora tezidir. 2012 *(f: 24),* 2013 *(f:19),* 2016 *(f:18),* 2017 *(f:18)* ve 2014 *(f:12)* yıllarında da fazla sayıda konuşma becerisiyle ilgili çalışma yapıldığı görülmektedir. 2006 *(f:3)* ve 2008 *(f:3)* yıllarında ise çok az sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir.

Üçüncü Problem Sorusuyla İlgili Bulgular

Tablo 2: Konuşma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların yapıldıkları yöntemler.

Çalışmanın Yöntemi	Nitel Yöntem		Nicel Yöntem		Karma Yöntem	
	f	%	f	%	f	%
Doktora Tezi	*1*	*1.19*	*9*	*12.5*	*5*	*31.25*
Yüksek Lisans Tezi	*16*	*19.04*	*17*	*23.61*	***6***	***37.5***
Makale	***67***	***79.76***	***46***	***63.88***	*5*	*31.25*
Toplam	***84***	*99.99*	*72*	*99.99*	**16**	100

Grafik 2: Konuşma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların yapıldıkları yöntemler.



Grafik 2: Konuşma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların yapıldıkları yöntemler.

Tablo 2 ve Grafik 2 incelendiğinde konuşma eğitim üzerine yapılan çalışmaların 84'ü nitel yöntemle yazılmıştır. Nitel yöntemle yazılan çalışmaların 1 (%1,19)'i doktora tezi, 16 (%19.04)'sı yüksek lisans tezi, 67 (%79,76)'si ise makaledir. Nicel yöntemle yazılan 72 çalışmanın 9 (%12,5)'u doktora tezi, 17 (%23,6)'si yüksek lisans tezi, 46(%63,88)'sı ise makaledir. Karma yöntemle yazılan 16 çalışmanın 5 (%31,25)'i doktora tezi, 6 (%37,5)'sı yüksek lisans tezi, 5 (%31,25)'i ise makaledir. Nitel ve nicel yöntemle en fazla makale türünde, karma yöntemle ise en fazla yüksek lisans türünde çalışma yapılmıştır. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde konuşma becerisiyle ilgili yazılmış çalışmalarda en fazla nitel yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin ise çok az kullanıldığı görülmektedir. Ancak hem veri zenginliği sağlamak hem de verilerin güvenirliğini arttırmak için bilimsel çalışmalarda daha fazla karma yöntem tercih edilebilir.

SONUÇ

Konuşma becerisiyle ilgili 172 çalışmanın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların türlerine göre dağılımı şu şekildedir: Doktora tezi 15 (%8,72), yüksek lisans tezi 39 (%22,67), makale 118 (%68,60) şeklindedir. Konuşma becerisiyle ilgili en fazla makale türünde çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Öğrenilmiş bir beceri olarak değerlendirilen konuşma becerisiyle ilgili yapılan çalışmaların nicelik bakımından yetersiz olduğu söylenebilir. Alan araştırmacılarının konuşma becerisi üzerine akademik çalışma yapmaları alan katkı sunacaktır.

Konuşma becerisiyle ilgili en fazla çalışmanın 2015 yılında yapıldığı belirlenmiştir. 2015 yılındae 35 çalışma yapılmış, yapılan çalışmaların 30' u makale, 4'ü yüksek lisans tezi, 1'i ise doktora tezidir. 2012 *(f: 24),* 2013 *(f:19),* 2016 *(f:18),* 2017 *(f:18)* ve 2014 *(f:12)* yıllarında da fazla sayıda konuşma becerisiyle ilgili çalışma yapıldığı belirlenmiştir..2006 *(f:3)* ve 2008 *(f:3)* yıllarında ise çok az sayıda çalışmanın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda konuşma becerisi üzerine yapılan araştırma sayısında önemli bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu artışın istendik oranda olduğunu söylemek doğru olmaz. Yapılacak çalışmalarda alan araştırmacılarının konuşma becerisi üzerine eğilmeleri alan katkı sunacaktır.

Konuşma eğitim üzerine yapılan çalışmaların 84'ü nitel yöntemle yazılmıştır. Nitel yöntemle yazılan 84 çalışmanın 1 (%1,19)'i doktora tezi, 16 (%19.04)'sı yüksek lisans tezi, 67 (%79,76)'si ise makaledir. Nicel yöntemle yazılan 72 çalışmanın 9 (%12,5)'u doktora tezi, 17

(%23,6)'si yüksek lisans tezi, 46(%63,88)'sı ise makaledir. Karma yöntemle yazılan 16 çalışmanın 5 (%31,25)'i doktora tezi, 6 (%37,5)'sı yüksek lisans tezi, 5 (%31,25)'i ise makaledir. Bu sonuç konuşma eğitimi üzerine nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışmaların nicel ve karma yöntemli çalışmalardan daha fazla olduğunu göstermektedir. Konuma eğitiminde en az kullanılan yöntemin «Karma Yöntem» olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle alan araştırmacılarının karma yöntemli araştırma yapmaları alana katkı sunacaktır.

Kaynaklar

EMİR, S.(1986). *Örneklerle Kompozisyon Yazma Sanatı,* İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

NALINCI, A. N. (2000). *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma,* Ankara: Ümit Yayınları.

ERDEM, İ. (2013). *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

YAĞMUR ŞAHİN, E. & ZORLU KANA, H. (2013) *Konuşma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.

MEB.(2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

ARSLAN, A.& SEVİM, O. (2013). *Konuşma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.

KURUDAYIOĞLU, M. (2003).Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, 13, 267-309.*

ÇONGUR, H.R. (1995). Söz Sanatı (I). *TÖMER Dil Dergisi, S.28.*

ALTUNKAYA, H.(2017). *Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB.(2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

AKSAN, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TEKİN, H.(1980). *Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi.* Ankara: Mars Matbaası.

DOĞAN, Y. (2013). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

TÜRKÇE OKUMA BECERİSİ ÇALIŞMALARININ EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA[♣]

A RESEARCH ON TRENDS OF READING SKILLS IN TURKISH

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Nuri KARDAŞ[♣♣] Doç. Dr. Raşit KOÇ[♣♣♣] Melek UZUNYOL[♣♣♣♣]

Özet: Ana dili eğitiminin, bireylerin hem toplumsal hem bireysel gelişimlerinde önemli bir yeri olmaktadır. Anadilinde etkili bir şekilde konuşamayan, yazamayan, okuyamayan ve okuduklarını, dinlediklerini anlayamayan bir bireyin/öğrencinin diğer alanlarda/derslerde de başarılı olması beklenemez. Ülkemizde Türkçe derslerinde dört temel dil becerisinin etkin bir şekilde kazandırılmasıyla bireyler düşünme, sorgulama, karar verme gibi bilişsel süreçlerde başarılı olan ve bilgi çağına uyum sağlayan bir kişilik edinirler.

Okuma öğrenme alanında yapılan çalışmaları tanımak, bu çalışmaların alan yazındaki yeri hakkında fikir edinmek başarılı bir okuma eğitimi verebilmek adına gerekli ve önemlidir.

Bu araştırmanın amacı; okuma becerisi ile ilgili olarak 2005-2017 yılları arasında yapılan çalışmaların (yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve makalelerin) eğilimlerini ortaya çıkararak okuma becerisi ile ilgili araştırma yapan ve bu konuyla ilgili makale ve tez hazırlamayı düşünen kişilere yardımcı olmaktır.

♣ Bu çalışma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi (BAP) tarafından desteklenmiştir. Proje kodu: SAP-2018-7130, Proje İsmi: "Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Altyapısını Güçlendirme Üzerine Bir Çalışma

♣♣ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD Öğretim Üyesi mnkardas@hotmail.com

♣♣♣ *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD Öğretim Üyesi*

♣♣♣♣ Van YYÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Araştırma verilerinin analizinde "içerik analizi" yöntemi kullanılmış ve veriler basit istatistik teknikleri ile betimlenmiştir. Çalışmanın bulgular bölümünde, ulaşılan sonuçlar tablo ve grafiklerle sunulmuş ve yorumlanmıştır. Sonuç bölümünde de sonuçlar özetlenmiş, tartışılmış ve alan araştırmacılarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma becerisi, Makale, Tez, Eğilim

Abstract: The mother tongue and education have a key position in raising the level of education. As a matter of fact, mother language education has an important place in the social and individual development of individuals. An individual / student who cannot speak effectively in his mother tongue, cannot write, cannot read and cannot understand what he reads or listens cannot be expected to be successful in other fields / courses. In Turkey, four basic language skills are acquired in Turkish language, and individuals acquire a personality that is successful in cognitive processes such as thinking, questioning and decision making.

Recognition of the studies in the field of reading and learning, and getting an idea about the place of these studies in the field of literature is necessary and important in order to provide a successful reading education.

The purpose of this research; The aim of this course is to help the students who are doing research about reading ability by considering the tendencies of the studies (master's theses, doctoral dissertations and articles) conducted between the years 2005-2017 and who are interested in preparing articles and thesis about this subject.

The leri content analysis er method was used in the analysis of the research data and the data were depicted with simple statistical techniques. In the findings section of the study, the results are presented and interpreted with tables and graphs. In the conclusion section, the results were summarized, discussed and recommendations were given to the field researchers.

Keywords: Reading skill, Article, Thesis, Trend

Giriş

Ülkemizde de tıpkı tüm dünyada olduğu gibi eğitim sorunlarına bir çözüm bulmak amacıyla eğitim sistemi sorgulanmış ve bu sorgulamaların sonucunda eğitimde yaşanan çoğu sorunun temelinde derslerin uyum ve itaati esas alan, tek tip insan yetiştirmeye dayalı davranışçılığın (Kardaş,2015)

hakim olduğu geleneksel yöntemlerle işlenmesinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Geleneksel eğitim uygulamalarında dersler çoğunlukla bilgi aktarmaya dayanır. Sınıfta öğretmen mutlak otoriteye sahiptir. Öğretmen ders kitabı dışında başka bir kaynağa başvurmadan gerekli görülen bilgiyi aktarır. Öğrenci, öğretmen tarafından verilen bilgileri yorumlamadan, değerlendirmeden, daha önce öğrendiklerinden bir şey katmadan bir hap gibi yutar. Sınıf, tek yönlü iletişime dayalı, kişisel görüşlerin açıklanmasına izin verilmeyen, antidemokratik bir iklime sahiptir. Bu durum da eğitimden istenen verimin alınmasını önlemektedir (Deryakulu,2000).

Günümüz dünyasında ülkelerin rekabet etme gücüyle doğrudan ilişkilendirilen önemli bir faktör, çağın sosyal ve ekonomik koşullarında kayda değer rol oynayan bireylerin yetişmesidir.(MEB) Bu sebeple bir ülkenin kalkınmasını sağlamak için yapılacak ilk iş, o ülkenin bireylerine verilen eğitimin seviyesini yükseltmektir. Burada eğitim seviyesinin yükseltilmesinde ana dili anahtar bir konuma sahiptir. Ana dilinin, bireylerin hem toplumsal hem bireysel gelişimlerinde önemli bir yeri olması kendini birçok noktada göstermektedir. Bireylerin çevresiyle kurduğu ilişkinin sağlıklı olması ve eğitim hayatındaki her türlü öğrenmenin gerçekleşmesi için anadilinin etkili kullanılması büyük önem taşımaktadır. Anadilinin etkili kullanılması iyi bir anadili eğitimi almakla mümkündür. Anadilinde etkili bir şekilde konuşamayan, yazamayan, okuyamayan ve okuduklarını, dinlediklerini anlayamayan bir bireyin diğer derslerde başarılı olması beklenemez (Akif,2009; Kavcar,1998)

Türkçe Öğretim Programında kazandırılması hedeflenen becerilerden biri etkili okumadır. Okuma duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok boyutlu karmaşık bir süreçtir. (Aktaran: Cevdet ve Epçaçan, 2012). Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005) Yapılandırmacılığa göre ise okuma, bireyin ön bilgileriyle okuduğu metin arasındaki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar kurduğu aktif bir süreçtir (Akyol ve Kodan,2016; Güneş, 2008). Okuduğunu anlayan bireyler derslerinde başarılı olurken okuduğunu anlamakta zorluk çeken bireyler başarısız olmaktadırlar. Okuduğunu anlama sorununu gidermek için Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni Türkçe öğretim programında okuma becerisinin sağlıklı bir şekilde kazandırılmasına yönelik birçok strateji yöntem ve tekniğe yer verilmiştir(Yılmaz,2008) Çünkü dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet değildir. Diğer

dil becerilerinde olduğu gibi okuma becerisinin kazandırılması için de tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı yöntem ve teknikler bir arada kullanılmalıdır.

Bireylerin yaşamında önemli bir işleve sahip olan okuma becerisi üzerine, şimdiye kadar birçok araştırma yapılmıştır. Ancak alan yazında son yıllarda yapılan çalışmaları (makaleler, yüksek lisans ve doktora tezleri) toplu bir şekilde değerlendiren bir çalışma bulunmamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; okuma becerisi ile ilgili olarak 2005-2017 yılları arasında yapılan çalışmaların (yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve makalelerin) eğilimlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Okuma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların türlere göre dağılımı nasıldır?
2. Okuma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Okuma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların yöntemlere (nitel, nicel, karma) göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma doküman incelemesi modelinde betimsel bir araştırmadır. Bulgular çalışmanın amacına uygun olarak betimsel doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel doküman (içerik) analizi yöntemi ile nicel ve nitel araştırmalar incelenip alandaki genel eğilimler belirlenmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014)..

Araştırmanın Sınırlıkları

Bu çalışmanın materyalini 2005-2017 yılları arasında Türkiye'de okuma becerisi üzerine yayımlanan akademik çalışmalardan makale, yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Çalışmanın veri kaynağı olan çalışmalar İnternet'ten Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi", "Google", Google Akademik" ve "Ulakbim" sitelerinden "okuma", "okuma

eğitimi", "okuma becerisi" anahtar kelimeleri üzerinden tarama yapılmıştır. Araştırma 2005-2017 yılları arasında hazırlanan ve tam metnine erişim sağlanan makale ve tezlerle sınırlıdır.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın ilk aşamasında Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) "Ulusal Tez Merkezi", "Google", Google Akademik" ve "ULAKBİM" sitelerinden "okuma", "okuma eğitimi", "okuma becerisi" anahtar kelimelerinde geçen makalelere ve izinli tezlere ulaşılmış; bu taramadan elde edilen çalışmalar, pdf formatında bilgisayara aktarılmıştır. İkinci aşamada tezler doküman incelemesine tabii tutulmuştur. 2017 verileri mayıs ayına kadar olan 5 aylık süreci kapsamaktadır. Bu nedenle 2017 yılı tez sayısı diğer yıllara göre daha az sayıdadır. Tezlerde kullanılan analiz tipi, yöntemleri ilgili çalışmalarda yansıtılan ifadeyle sınırlıdır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ile sınıflandırılan verilerin betimlenmesinde betimsel analiz türlerinden frekans, yüzde ve grafikle gösterim kullanılmıştır. Yapılan analizler sonunda ulaşılan bulgular araştırmanın problem sorularına bağlı kalınarak ayrı başlıklar halinde çalışmanın bulgular bölümünde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

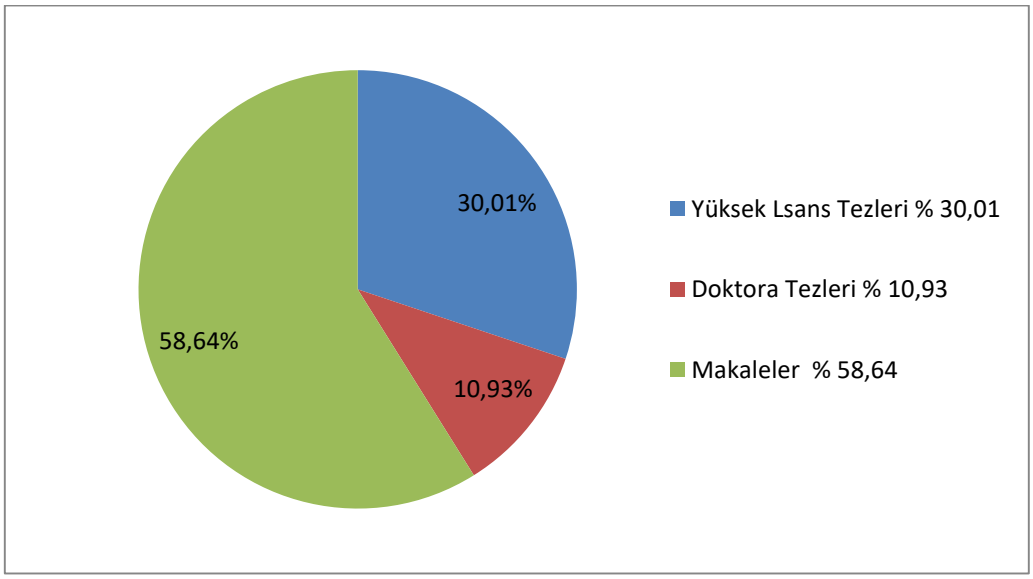
Birinci problem Durumu ile ilgili bulgular

Tablo 1. Çalışmaların türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular

Türler	*f*	*yüzde*

Yüksek Lisans Tezleri	151	%30,01
Doktora Tezler	55	%10,93
Makaleler	295	%58,64
Toplam	**503**	**%100,00**

Grafik 1



Tablo 1 ve grafik 1' bakıldığında okuma ile ilgili yapılan 503 akademik çalışmanın %58,64 (f=295)'ünün makale %30,01 (f=151)'inin yüksek lisans tezi ve %10,93 (f=55)'ünün doktora tezi türünde olduğu görülmektedir. Makale oranının, yüksek lisans tezlerinin iki katı oranında olduğu görülürken doktora tezlerinin altı katı civarında olduğu görülmekte. Bunun sebebi olarak makale yazma sürecinin daha kısa sürmesi, kapsamının daha dar olması gibi sebepler öne sürülebilir.

İkinci Problem durumu ile ilgili bulgular

2.Okuma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

Tablo 2. Çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular

	Yüksek Tezleri		**Lisans Tezleri**		**Doktora Makaleler**	
Yıllar	*f*	yüzde	*f*	*yüzde*	*F*	*Yüzde*
2005	7	%4,6	1	%1,8	8	%2,7
2006	10	%6,6	1	%1,8	4	%1,3
2007	4	%2,6	1	%1,8	11	%3,7
2008	15	%9,9	1	%1,8	14	%4,7
2009	10	%6,6	3	%5,4	16	%5,4
2010	12	%7,9	5	%9,0	21	%7,1
2011	12	%7,9	3	%5,4	24	%8,1
2012	9	%5,9	8	%14,5	35	%11,8
2013	19	%12,3	5	%9,0	*52*	%17,6
2014	14	%9,2	12	%21,8	*34*	%11,5
2015	18	%11,9	7	%12,7	*37*	%12,5
2016	16	%10,5	1	%1,8	22	%7,4
2017	5	%3,3	1	%1,8	17	%5,7

Toplam	**151**	**%100,00**	**55**	**%100,00**	**295**	**%100,00**

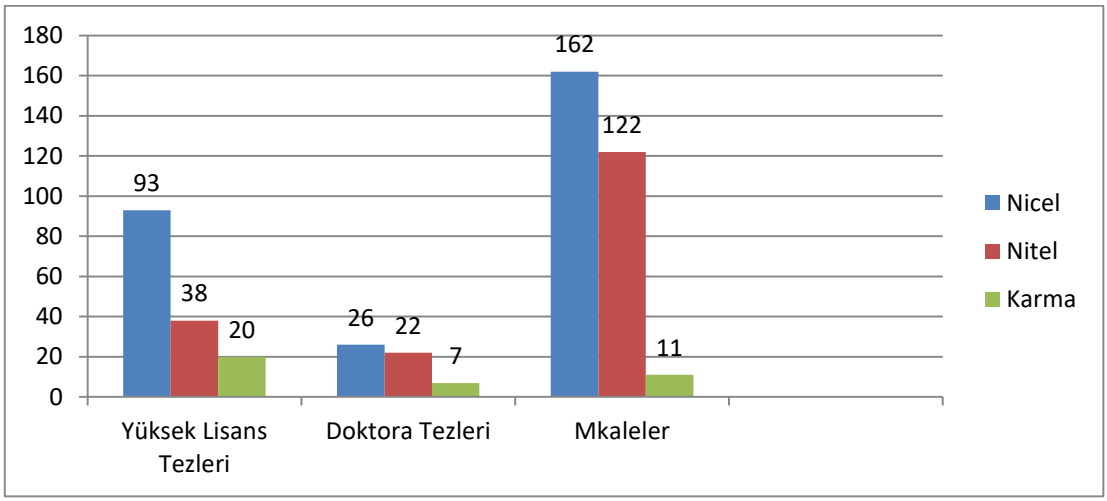
Tablo 2'de okuma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında, doktora tezleri ve makalelere oranla yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımının düzenlilik gösterdiği görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinin sırasıyla en çok 2013 (f=19, %12,3), 2015 (f=18,%11,9) , 2016 (f=16,%10,5) yıllarında yazıldığı görülürken; en az 2017 (f=5, %3,3) ve 2007 (f=4, %2,6) yıllarında yazıldığı görülmektedir.

Doktora tezlerinin yıllara göre dağılımına baktığımızda, sırasıyla en çok 2014 (f=12, %21,8), 2012 (f=8,%14,5) ve 2015 (f=7,%12,7) yıllarında yazıldığı görülürken; en az 2005, 2006, 2007, 2008, 2016, 2017 yıllarında (f=1, %0,8) yazıldığı görülmekte. Doktora tezlerinin birçok yıl aynı oranda yazılması dikkat çekici.

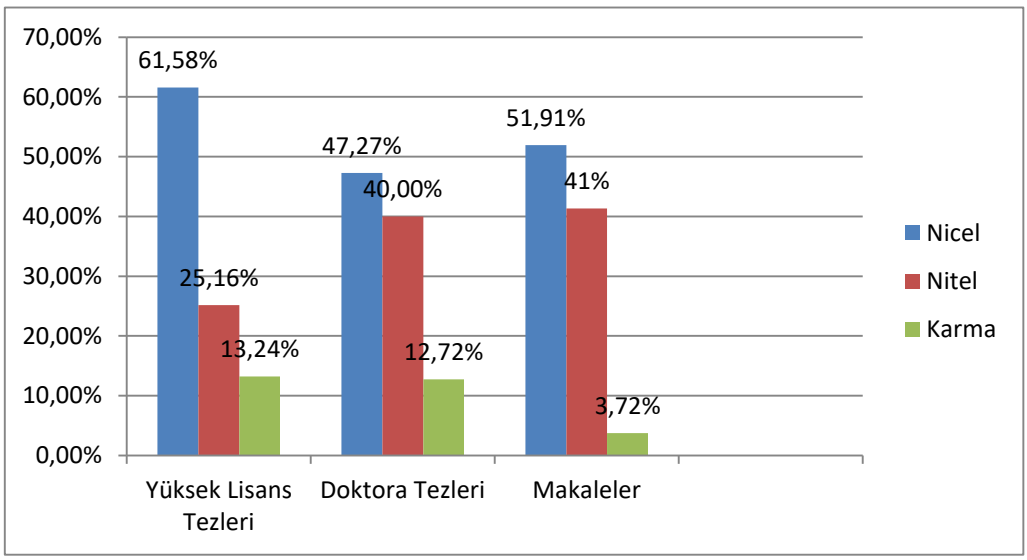
Makalelerin yıllara göre dağılımına baktığımızda ise sırasıyla en çok 2013 (f=52, %17,6), 2015 (f=37,%12,5), 2012 (f=35,%11,8) ve 2014 (f=34,%11,5) yıllarında yazıldığı görülürken; en az 2006 yılında (f=4,%1,3) yazıldığı görülmektetir. Yazılan makale sayıları 2005 yılından 2013 yılına doğru hızlı bir şekilde artış gösterirken 2013 yılından 2017 yılına doğru tekrar azalmakta.

Üçüncü problem durumu ile ilgili bulgular

3. Okuma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların yöntemlere (nitel, nicel, karma) göre dağılımı nasıldır?



Grafik 2. Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular



Grafik 3. Çalışmaların yöntemlerine göre dağılımına ilişkin bulgular

Grafik 2 ve grafik 3 incelendiğinde, okuma eğitimi ile ilgili çalışmaların tümünün en çok nicel yöntemlerle yapıldığı görülürken en az karma yöntemlerle yapıldığı görülmekte. Bu çalışmalar tek tek incelendiğinde yüksek lisans tezlerinin %61,5*(f=93)*'inin nicel yöntemlerle, %26,6*(f=38)*'ısının nitel yöntemlerle %13,2*(f=20)*'sinin ise karma yöntemlerle yapıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinin %42,2*(f=26)*'sinin nicel yöntemlerle %40(f=22)'ının nitel

yöntemlerle %12,7 (f=7)'sinin karma yöntemlerle yapıldığı görülmektedir. Makalelerin en %51,9 (f=162)'unun nicel yöntemlerle, %41,00(f=127)'nın nicel yöntemlerle %3,72 (f=11)'sinin ise karma yöntemlerle yapıldığı görülmektedir.

Sonuç

2005 ve 2017 yılları arasında okuma becerisi ile ilgili yapılan 503 akademik çalışmanın %58,64 (f=295)'ünün makale %30,01 (f=151)'inin yüksek lisans tezi ve %10,93 (f=55)'ünün doktora tezi türünde olduğu belirlenmiştir.

Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı şu şekildedir: Yüksek lisans tezleri sırasıyla en çok 2013 (f=19, %12,3), 2015 (f=18,%11,9) , 2016 (f=16,%10,5) yıllarında yazılmıştır. Doktora tezleri sırasıyla en çok 2014 (f=12, %21,8), 2012 (f=8,%14,5) ve 2015 (f=7,%12,7) yıllarında yazılmıştır. Makaleler ise sırasıyla en çok 2013 (f=52, %17,6), 2015 (f=37,%12,5), 2012 (f=35,%11,8) ve 2014 (f=34,%11,5) yıllarında yazılmıştır.

Çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle yapılırken en az kullanılan yöntem karma yöntemdir. Yüksek lisans tezlerinin %61,5(f=93)'inin nicel yöntemlerle, %26,6(f=38)'ısının nitel yöntemlerle %13,2(f=20)'sinin ise karma yöntemlerle yapıldığı belirlenmiştir. Doktora tezlerinin %42,2(f=26)'sinin nicel yöntemlerle %40(f=22)'ının nitel yöntemlerle %12,7 (f=7)'sinin karma yöntemlerle yapıldığı belirlenmiştir. Makalelerin %51,9 (f=162)'unun nitel yöntemlerle, %41,00(f=127)'nın nicel yöntemlerle %3,72 (f=11)'sinin ise karma yöntemlerle yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynaklar

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: Akıcı Okuma Stratejilerinin Kullanımı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Çalık M. ve Sözbilir M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. TED Eğitim ve Bilim Dergisi, 33-34.

Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (14-16 Kasım 2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Kayseri: Erciyes Üniveristesi.

Güneş, F. (2008). Anlamı Yapılandırma ve Hızlı Okuma. Ankara: Nobel Yayın

Deryakulu,D.(2000). Yapıcı Öğrenme Ankara: Eğitim-Sen Yay.

Karagözoğlu, G. (14-16 Kasım 2005). Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bakış, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Kayseri: Erciyes Üniveristesi.

Kardaş,MN. ve Öztürk Y.(2015). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi: Bir Metaanaliz Çalışması, 1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.

Kavcar,C.(1998) Türkçe Eğitimi Sorunları. Dil Dergisi. Sayı 65

Kavcar, C. Oğuzkan, F. Sever S. (2005). Türkçe Öğretimi (Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin). Genişletilmiş 7. Baskı, Ankara: Engin Yayınevi.

Kayalan, M. (2000). Etkili Ve Hızlı Okuma Sanatı İstanbul: Alfa Basım Yayım-Dağıtım

Ozan, C. ve Köse, E.(2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri, 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi

Tavşancıl E. ve Diğerleri (2010). Eğitim Bilimleri Enstütilerinde Tamamlanmış Lisanüstü Tezlerin İncelenmesi(2000-2008). Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/6199/Binder.1.pdf.

Ceyhun, O. Köse, E.(2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri, 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi.

Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzunun Değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.

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

TÜRKİYE'DE HAVAYOLU ULAŞIMI: TARİHSEL GELİŞİMİ VE MEVCUT DURUMU

AIR TRANSPORTATION IN TURKEY:HISTORICAL DEVELOPMENT AND CURRENT SITUATION

Bülent AKSOY♣-Fatih AYDIN♣♣

Özet: Bu çalışmada Türkiye'de havayolu ulaşımının tarihsel gelişimi ve mevcut durumu üzerinde durulmuştur. Temel ulaşım sistemlerinden birini oluşturan havayolu ulaşımı ise diğer ulaşım sistemlerine göre sahip olduğu üstünlükler (güvenlik, konfor, hız vb.) dolayısıyla her geçen gün daha fazla tercih edilmeye başlanmıştır. Türkiye'de havayolu ulaşımı, diğer ulaşım sistemlerine göre çok daha yeni olmakla birlikte hızlı bir gelişim seyri göstermektedir. Bu süreç, dünya genelinde havayolu ulaşımının seyri ile bağlantılı olduğu gibi, ülke içinde geçmişten günümüze kadar uygulanan ulaşım politikaları, yolcu ve yük taşımacılığında diğer ulaşım yollarında gerçekleştirilen başarı ve yeterliliklerin yanı sıra ekonomi politikalarıyla da bağlantılı bir durumdur. Türkiye Cumhuriyeti'nin sivil havacılık alanında gelişimine temel oluşturabilecek ilk önemli adım, 16 Şubat 1925 tarihinde *Türk Tayyare Cemiyeti*'nin kurulmasıyla atılmıştır. Sivil havacılıkta yaşanan gelişmeler neticesinde 1955 yılında taşıma işleri Türk Hava Yolları Kurumu'na devredilmiş, havaalanları işletmeciliği ise 1956 yılında "*Devlet Hava Meydanları İşletmesi Genel Müdürlüğü* "ne bırakılmıştır. 1980'li yıllara kadar hava yolu ile yolcu ve yük taşıma oranları artarak devam etmiştir. 1980'li yıllardan sonra havacılık alanında yapılan yasal (Sivil Havacılık Kanunu) ve ekonomik düzenlemelerle büyük bir ivme kazanmıştır. 2003 yılından sonra serbestleşmenin etkisiyle taşınan havayolu yolcu sayısı her yıl bir önceki yıla göre artış

♣♣ Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü, Karabük-Türkiye. fatihaydin33@gmail.com

göstermiştir. Serbestleşmeden önce 2003 yılında toplamda (iç/dış hat) 34443655 yolcu taşınmış ve günümüzde bu rakam 2017 yılı itibariyle toplamda 173743537'lere ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ulaşım, Havayolu ulaşımı, Türkiy

Abstract: This study focuses on the historical development of air transport in Turkey and the current situation. Air transportation, which constitutes one of the basic transportation systems, has become more preferred due to its superiority (safety, comfort, speed, etc.) compared to other transportation systems. Airline transportation in Turkey shows a rapid development trend though it is much newer than the other transport systems. This process is linked to the progress of airline transportation worldwide, as well as the transportation policies implemented in the country from past to present, and as well as success and competences in other transport routes in passenger and freight transport, and economic policies. The first important step that can be a basis for the development of civil aviation in the Republic of Turkey, started with the founding of the Turkish Aircraft Associationon February 16, 1925. As a result of the developments in civil aviation, the transportation tasks were transferred to Turkish Airlines in 1955 and the operations of airports were left to the General Directorate of State Airports Authority in 1956. It has gained a great acceleration with the legal (Civil Aviation Law) and economic regulations made in the aviation field after 1980s. The number of airline passengers transported by the liberalization after 2003 increased each year compared to the previous year. Before the liberalization, 34,443,655 passengers were transported in total (domestic / international) in 2003, and as of 2017, this figure has reached to 173,743,537 in total.

Keywords: transport, air transport, Turkey

Giriş

Osmanlı Dönemi'nde havacılık konusunda çalışmalar askeri alanla sınırlı kalmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren gelişmesine önem verilen Türk Sivil Havacılık faaliyetlerinin, ilk olarak 1912 yılında, İstanbul-Sefaköy'de küçük bir meydan ve iki hangar inşa edilmesi ile başladığı söylenebilir. Havacılığın geliştirilmesi yönündeki bu bilincin oluşmasında, Osmanlı'nın 1911-1912 Trablusgarp Savaşı'nda uğradığı hava saldırılarının önemli etkisi olmuştur. Bu yıllarda Türk subayları uçuş eğitimi için yurt dışına gönderiliyorken, dönemin askeri alanda önemli kişilerinin İstanbul'da bir uçuş okulu açılmasının daha ekonomik olacağı yönündeki görüşlerinin de etkisiyle 1912 yılında Yeşilköy'de Hava Mektebi açılmıştır. 1914'te ise İstanbul–Bilecik–Eskişehir–Kahire hattında ilk hava posta taşımacılığı başlamıştır. Türkiye'nin Fransızlarla başlattığı ilk uluslararası

sivil havacılık ilişkileri sonucunda 1922 yılında Bükreş ile İstanbul arasında ilk dış hat havayolu hizmeti verilmeye başlamış, sonrasında ise 1924 yılında Ankara–Paris hattı hizmete açılmıştır (Gerede, 2015).

Türkiye Cumhuriyeti'nin sivil havacılık alanında gelişimine temel oluşturabilecek ilk önemli adım, 16 Şubat 1925 tarihinde *Türk Tayyare Cemiyeti*'nin kurulmasıyla atılmıştır. Tasarım, üretim, bakım, eğitim ve hava taşımacılığı gibi birçok sivil havacılık faaliyetini yerine getirmek üzere kurulmuş olan ve günümüzde Türk Hava Kurumu adıyla faaliyetlerine devam eden Türk Tayyare Cemiyeti, Türkiye'de genel havacılığın gelişmesinde önemli rol oynamıştır (T.C. Ulaştırma Bakanlığı, 1998: 23). 1939 yılında havayolu ulaşımını kullanan yolcu sayısı 399'dur. 1943 yılında ise bu sayı 56.911'e ulaşmıştır. 1944 yılından itibaren önemli bir artış gösteren yolcu sayısı, 1948 yılında 72.262'ye ulaşmış; 1951 yılında 110.000'i, 1956 yılında 200.000'i aşmış, 1957'de ise 329.880'e ulaşmıştır (Taşlıgil, 1997: 93).

1950'li yıllardan itibaren sivil havacılık alanında meydana gelen büyük gelişmeler havaalanları ile taşıma işletmeciliğinin tek kuruluş tarafından yürütülmesini zorlaştırmış, sözü edilen iki temel hizmetin ayrı kuruluşlar tarafından yerine getirilmesi çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalar sonucu, 1955 yılında taşıma işleri Türk Hava Yolları Kurumu'na devredilmiş, havaalanları işletmeciliği ise 1956 yılında "*Devlet Hava Meydanları İşletmesi Genel Müdürlüğü* "ne bırakılmıştır (DHMİ, 2009). 1980'li yıllara kadar hava yolu ile yolcu ve yük taşıma oranları artarak devam etmiştir. 1983 yılında Sivil Havacılık Kanunu ile gerçekleştirilen serbestleşmenin, Türk Sivil Havacılığı için önemli bir gelişme olduğu söylenebilir. Özel havayolu işletmelerinin kurulmasına izin verilmesiyle, hem sektör hem de THY bu dönemde rekabetle tanıştırılmıştır. 1960-2000 yılları arasında Türkiye'de havayolu yolcu ulaşımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Türkiye'de havayolu yolcu ulaşımı (1960-2000 Yılları)

Yıllar	**Yolcu sayısı**				
	Toplam	***İç Hatlar***	***Oran (%)***	***Dış Hatlar***	***Oran***
1960	713.217	528.846	74	184.371	26

1970	2.679.139	1.661.890	62	1.017.249	38
1980	3.458.165	1.621.998	47	1.836.167	53
1990	13.629.965	5.347.723	39	8.282.242	61
2000	349.972.534	13.339.039	38	21.633.495	62

Kaynak: Bakırcı (2012)

1983 yılındaki serbestleşme adımından 20 yıl sonra 2003 yılında Türk havayolu taşımacılığı için çok daha büyük bir adım atılmıştır. Özel havayolu işletmelerinin iç hat pazarına girmesi önündeki en büyük engel olan 1996 yılı Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü (SHGM) kararları kaldırılarak, pazara girişin önü tamamen açılmış ve iç hatlar pazarının rekabete kavuşması sağlanmıştır. Düzenlemelerde yapılan değişikliklere ek olarak, THY kısmen özelleştirilmesi (kamu payı %50'nin altına düşürülmüş), havaalanı kullanım ücretlerinin azaltılması, ek vergilerin bir kısmında indirime gidilmesi ve bir kısmının da tamamen kaldırılması gibi pazara girmek isteyen havayolu işletmelerine bazı özel teşvikler de sunulmuştur. 2003 yılından önce devlet sahipliğinde tek bir havayolu işletmesinin faaliyet gösterdiği pazara 7 yıl gibi kısa bir süre içinde 7 havayolu işletmesi (Fly Havayolu, Onur Havayolları, Atlas Jet, Pegasus Havayolları, SunExpress, Anadolu Jet ve Borajet) dahil olmuş ve böylelikle pazar, rekabete açılmıştır. Serbestleşmeden sonra pazara özel havayolu işletmelerinin de girmesiyle iç hatlarda yeni pazarlar açılmıştır. Ancak, canlanma daha çok İstanbul'dan Antalya, Adana, Trabzon, İzmir, gibi Türkiye'nin nüfusu yoğun, ekonomisi, ticari ve turizm hareketliliği gelişmiş, merkez denilebilecek büyük şehirleri arasında yaşanmıştır. Günümüzde de uçuşların büyük bir bölümü İstanbul merkezli gerçekleşmektedir (Gerede, 2015). 2003 yılından sonra serbestleşmenin etkisiyle taşınan havayolu yolcu sayısı her yıl bir önceki yıla göre artış göstermiştir. Serbestleşmeden önce 2003 yılında toplamda (iç/dış hat) 34.443.655 yolcu taşınmış, 2015 yılında ise bu değer 181.074.531 olarak gerçekleşmiştir. Son 10 yılda (2006-2015) toplam *yolcu trafiğinde* ortalama yıllık %12.7 artış yaşanmıştır. 10 yıl öncesine göre toplam artış %194 olarak gerçekleşmiştir. Son 10 yılda (2006-2015) toplam *yük trafiğinde* ortalama yıllık %9.5 artış yaşanmıştır. 10 yıl öncesine göre toplam artış %126 olarak gerçekleşmiştir. Türkiye geneli havalimanları uçak ve yük trafiği istatistikleri (2005-2015) Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Türkiye geneli havalimanları uçak ve yük trafiği istatistikleri (2005-2017)

	Yolcu Trafiği			Yük Trafiği (Ton)		
Yıllar	***İç Hat***	***Dış Hat***	***Toplam***	***İç Hat***	***Dış Hat***	***Toplam***
2005	20.529.469	35.042.957	55.572.426	324.597	979.644	1.304.241
2006	28.774.857	32.880.802	61.655.659	389.206	971.344	1.360.550
2007	31.949.341	38.347.191	70.296.532	414.294	1.131.890	1.546.184
2008	35.832.776	43.605.513	79.438.289	424.555	1.219.459	1.644.014
2009	41.226.959	44.281.549	85.508.508	484.833	1.241.512	1.726.345
2010	50.575.426	52.224.966	102.800.392	554.710	1.466.366	2.021.076
2011	58.258.324	59.362.145	117.620.469	617.835	1.631.639	2.249.473
2012	64.721.316	65.630.304	130.351.620	633.076	1.616.057	2.249.133
2013	76.148.526	73.281.895	149.995.868	744.028	1.851.289	2.595.317
2014	85.416.166	80.304.068	165.720.234	810.858	2.082.142	2.893.000
2015	97.041.210	84.033.321	181.074.531	871.327	2.201.504	3.072.831
2016	102.499.531	71.244.179	173.743.537	857.335	2.219.579	3.076.914
2017	109.511.390	83.533.953	193.054.343	884.811	2.956.400	3.481.211

DHMI (2018) verilerinden yararlanarak hazırlanmıştır

Türkiye Havaalanları

Havayolu ulaşımının temel unsurlarından biri olan havaalanları, pist ve diğer tesisler ile bağlantı hatları dolayısıyla mekânda önemli farklılaşmaların yaşanmasına neden olabilmektedir. Ortaya koydukları çekim gücü dolayısıyla da bu alanların çevresi, özellikle konut, turizm ve ticaret işletmeleri için cazip hale gelmekte ve hızlı bir yapılaşmaya sahne olabilmektedir. Bir havaalanının kurulabilmesi için sadece düz alanın varlığı yeterli olmamakta, aynı zamanda civar topografik

şartlar ile yerel hava koşullarının da uçak iniş kalkışları için uygun bir nitelikte olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda şehir merkezlerine uzaklık, diğer ulaşım sistemleriyle entegrasyon ve ekonomik potansiyel gibi beşeri koşulların da göz önünde bulundurulması gerekir (Bakırcı, 2012).

Sahip oldukları uçak trafiği, yolcu sayısı ve yük miktarlarına göre Türkiye'deki havalimanları incelendiğinde (Harita 1) aralarında oldukça dengesiz bir dağılım olduğu görülmektedir. İstanbul, Ankara, İzmir, Adana gibi Türkiye genelinde etki gücüne sahip olan büyükşehirlerde yer alan havalimanları ile Antalya, Bodrum-Milas ve Dalaman gibi turizm faaliyetlerinin yoğun olarak gerçekleştiği bölgelerdeki havalimanları toplam havayolu ulaşımında oldukça büyük bir paya sahiptirler. Bu oranda olmamakla birlikte havayolu ulaşımında öne çıkan bir başka grup ise, Trabzon, Diyarbakır, Gaziantep, Kayseri gibi bölgesel merkezler olarak kabul edilebilecek kentlerdeki havalimanlarıdır. Türkiye havayolu ulaşımında büyük bir gelişim yaşanmış olsa da, ülkede hizmet veren havalimanlarının büyük çoğunluğu, toplam hava trafiğinde önemsiz kabul edilebilecek, oldukça küçük bir paya sahiptirler (Karaca, 2015). 1970 yılında 18 olan faal havaalanı sayısının 2010 yılında 43'e ulaşmış, şu anda Türkiye'de sivil hava trafiğine açık 55 hava limanı bulunmaktadır (Tablo 3). *Atatürk, Antalya, Dalaman, Milas-Bodrum, Eskişehir Anadolu Üniversitesi* ve *Zonguldak Çaycuma* havaalanlarında dış hat yolcu sayısının iç hat yolcu sayısından fazla olduğu, dolayısıyla dış hat ağırlıklı bir niteliğe sahip oldukları görülmektedir. Bu durum turizm bölgelerinde yer alan Antalya, Dalaman ve Milas Bodrum havaalanları için daha belirgin bir durum arz etmektedir. İç-dış hat yolcu taşımanın havaalanlarına göre durumuna bakıldığında, Türkiye'nin en yoğun yolcu trafiğine sahip olan ve hem iç hat ve hem de dış hatlarda ilk sırada yer alan Atatürk havaalanının dış hat ağırlıklı bir yapı gösterdiği görülmektedir. İstanbul ilindeki bir diğer havaalanı olan Sabiha Gökçen Havaalanı ise, daha ziyade iç hat ağırlık bir nitelik taşımaktadır.

Harita 1: Türkiye'deki Hava Alanı ve Limanları



Tablo 3. Türkiye'de bulunan havalimanları ve tüm uçak trafikleri (2016 ve 2017 yılları)

	2016 YIL SONU			2017 YIL SONU		
Havalimanları	**İç Hat**	**Dış Hat**	**Toplam**	**İç Hat**	**Dış Hat**	**Toplam**
İstanbul Atatürk	141.361	325.035	466.396	142.451	318.334	460.785
İstanbul Sabiha Gökçen(*)	147.053	84.874	231.927	139.267	80.904	220.171
Ankara Esenboğa	89.458	16.152	105.610	99.384	18.453	117.837
İzmir Adnan Menderes	69.037	17.211	86.248	72.073	17.834	89.907
Antalya	50.872	76.486	127.358	51.703	107.632	159.335
Gazipaşa Alanya(*)	3.586	2.489	6.075	3.888	2.504	6.392
Muğla Dalaman	13.942	12.212	26.154	14.399	13.858	28.257

Muğla Milas-Bodrum	23.348	8.169	31.517	20.565	7.955	28.520
Adana	39.958	8.600	48.558	38.528	6.407	44.935
Trabzon	23.787	2.472	26.259	26.172	2.931	29.103
Erzurum	8.915	155	9.070	9.805	229	10.034
Gaziantep	15.735	1.888	17.623	16.897	1.882	18.779
Adıyaman	1.794	42	1.836	1.988	28	2.016
Ağrı Ahmed-i Hani	1.990	5	1.995	2.152	8	2.160
Amasya Merzifon	678	35	713	1.547	95	1.642
Aydın Çıldır(*)	16.047	0	16.047	20.720	0	20.720
Balıkesir Koca Seyit	20.276	179	20.455	22.793	129	22.922
Balıkesir Merkez	114	0	114	131	0	131
Batman	3.157	20	3.177	3.564	37	3.601
Bingöl	1.317	13	1.330	1.351	25	1.376
Bursa Yenişehir	6.731	409	7.140	7.683	420	8.103
Çanakkale	5.481	34	5.515	6.278	103	6.381
Çanakkale Gökçeada	234	0	234	232	0	232
Denizli Çardak	6.194	147	6.341	10.960	634	11.594
Diyarbakır	13.436	387	13.823	12.776	646	13.422
Elazığ	7.187	241	7.428	6.887	249	7.136
Erzincan	2.851	26	2.877	3.379	25	3.404
Eskişehir Hasan Polatkan(*)	6.046	477	6.523	4.232	678	4.910
Hakkari Yüksekova Selahaddin Eyyubi	358	0	358	1.312	2	1.314
Hatay	7.142	2.266	9.408	7.208	2.308	9.516

www.teskongre.org

Iğdır Şehit Bülent Aydın	1.492	3	1.495	1.786	2	1.788
Isparta Süleyman Demirel	23.230	834	24.064	24.101	607	24.708
Kahramanmaraş	2.460	13	2.473	2.573	45	2.618
Kars Harakani	3.949	13	3.962	4.106	13	4.119
Kastamonu	1.012	10	1.022	883	24	907
Kayseri	13.621	1.770	15.391	13.148	2.193	15.341
Kocaeli Cengiz Topel	1.082	34	1.116	1.470	39	1.509
Konya	8.087	875	8.962	8.499	917	9.416
Malatya	6.462	78	6.540	7.073	122	7.195
Mardin	5.301	38	5.339	4.450	42	4.492
Muş	2.523	12	2.535	3.000	15	3.015
Kapadokya	6.319	42	6.361	2.670	32	2.702
Ordu-Giresun	6.360	190	6.550	8.114	670	8.784
Samsun Çarşamba	19.290	875	20.165	10.875	538	11.413
Siirt	1.532	0	1.532	386	0	386
Sinop	865	23	888	1.372	116	1.488
Sivas Nuri Demirağ	4.201	73	4.274	4.074	99	4.173
Şanlıurfa Gap	5.508	186	5.694	6.162	175	6.337
Şırnak Şerafettin Elçi	2.662	1	2.663	2.449	14	2.463
Tekirdağ Çorlu	27.220	1.032	28.252	35.325	581	35.906
Tokat	1.142	0	1.142	442	0	442
Uşak	1.240	3	1.243	1.229	8	1.237
Van Ferit Melen	11.583	208	11.791	13.776	117	13.893
Zafer(*)	741	162	903	791	203	994

Zonguldak Çaycuma(*)	261	268	529	253	243	496
DHMİ TOPLAMI	**712.494**	**478.497**	**1.190.991**	**740.181**	**506.593**	**1.246.774**
TÜRKİYE GENELİ	**886.228**	**566.767**	**1.452.995**	**909.332**	**591.125**	**1.500.457**

Kaynak: DHMI (2018); http://www.dhmi.gov.tr/istatistik.aspx

SONUÇ

Sonuç olarak; başlangıç ve bitiş noktalarında aktarma gerektirmesi, tesis ve araç maliyetlerinin yüksek olması, taşıma ücretlerinin karşılaştırmalı olarak yüksek olması gibi dezavantajlı özelliklere sahip olmasına karşın, diğer temel ulaşım sistemlerine göre en yüksek hızda ulaşım sağlaması, yol, köprü, tünel vb. altyapı yatırımlarına ihtiyaç duymaması, topografik şartlardan ve su yüzeylerinden nispeten daha az etkilenmesi, konforlu ve güvenli olması gibi olumlu özelliklere sahiptir (Bakırcı, 2012). Türkiye'de havayolu ulaşımının uzun dönem ulaştırma politikalarında geri planda kalması, yasal düzenlemelerin zayıf kalması veya geç uygulamaya konulması nedeniyle özel havayolu şirketlerinin piyasaya geç girmesi, sadece tesis veya araç açısından değil bilet maliyetleri açısından da uzun dönem nüfusun sadece küçük bir bölümünün bu ulaşım türünden faydalanabilmesi gibi olumsuzluklar yaşanmıştır. Ayrıca havaalanlarının oluşturulmasında çevresel şartların yeterince dikkate alınmaması, zaman zaman atıl kalan havaalanlarının ortaya çıkmasına, bazı havaalanlarında ise çeşitli altyapı sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak 1980'li yıllardan sonra yaşanan havacılık alanında yapılan yasal ve ekonomik düzenlemelerle büyük bir ivme kazanmıştır. Hava yolu ulaşım sektöründe söz sahibi olmuş şirketlerin (THY gibi) her geçen gün güçlenmesi, turizm faaliyetleri, yapılan/yapılacak projelerle havayolunda büyüme hızla devam etmektedir.

KAYNAKLAR

Akbulut, G. (2016). *"Türkiye'nin Ulaşım Coğrafyası"*. İçinde: Türkiye Beşeri ve Ekonomik SCoğrafyası, Editörler: Serkan Doğanay ve Mete Alım, Sayfa: 231-251, Ankara: Pegem Akademi.

As, E. (2006). *Cumhuriyet döneminde ulaşım politikaları (1923-1960).* Yayımlanmamış Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi AİİT Enstitüsü, İzmir.

Avcı, S. (2005). *Ulaşım Coğrafyası Açısından Türkiye'nin Ulaşım Politikaları ve Coğrafî Sonuçları*. Ulusal Coğrafya Kongresi, Bildiriler Kitabı, s:87-96, 39-30 Eylül 2005, İstanbul

Bakırcı, M. (2012). Ulaşım Coğrafyası Açısından Türkiye'de Hava Yolu Ulaşımının Tarihsel Gelişimi ve Mevcut Durum. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 25, 340-377.

Deniz, T. (2016). Türkiye'de Ulaşım Sektöründe Yaşanan Değişimler ve Mevcut Durum. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 36, 135-155.

Devlet Hava Meydanları İşletmesi [DHMI] (2009). *Kuruluş Tarihçesi.* Devlet Hava Meydanları İşletmesi Genel Müdürlüğü (DHMİ) 2009 Faaliyet Raporu. Ankara

Devlet Hava Meydanları İşletmesi [DHMI] (2018). http://www.dhmi.gov.tr/istatistik.aspx adresinden 26.09.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Gerede, E. (2015). **Havayolu Taşımacılığı ve Ekonomik Düzenlemeler Teori ve Türkiye Uygulaması.** ***Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Yayınları, Yayın No: HUD/T-01, Ankara.***

Karaca, A.D. (2015). *Türkiye'de Havayolu Ulaşımında Havaalanlarının Yeri ve Çevresel Etkileri: Sabiha Gökçen Havalimanı Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaya, S. (2008), *Türkiye'de Ulaştırma Sektörünün Genel Görünümü ve Sorunları*, AR-GE Bülten, Şubat, s: 31-38.

Taşlıgil, N (1997). Türkiye'de Havayolu Ulaşımının Gelişimi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öneri Dergisi*, 2 (7), 89-97.

Tümertekin, E. (1987). *Ulaşım Coğrafyası*. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2007). *Ekonomik Coğrafya: Kalkınma ve Küreselleşme*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

PLANLI DÖNEM ÖNCESİNDE TÜRKİYE'DE SANAYİNİN GELİŞİMİ (1923-1960)

TURKEY IN THE PERIOD BEFORE THE PLANNED DEVELOPMENT OF INDUSTRY (1923-1960)

Fatih AYDIN♣-Bülent AKSOY♣♣

Özet: Bu çalışmada, planlı dönem öncesinde (1923-1960) Türkiye'de sanayi sektöründe yaşanan gelişmeler dönemler halinde incelenmiştir. Sanayi faaliyetleri refah seviyesinin yükselmesinde önemli bir paya sahiptir. Planlı dönem öncesinde Türkiye'de sanayileşmeye büyük önem verilmiş ve sanayi sektörü, kalkınmanın anahtarı olarak görülmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarında ekonomik bağımsızlık sağlanmadan tam bir olarak istiklalin sağlanamayacağı düşünülerek ekonomik anlamda bağımsızlık için çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda yurdun farklı yerlerine devlet desteğiyle çeşitli fabrikalar (şeker, dokuma, otomotiv montaj vb.) kurulmuş, ticaretin kolaylaşması için ulaşıma önem verilmiştir. Ayrıca bu dönemde yerli malı üretimini ve kullanılmasını teşvik etmek amacıyla İzmir İktisat kongresinde kararlar alınmış ve yeni sanayi tesislerinin açılması için ise Sanayiyi teşvik kanunu çıkarılmıştır. Kalkınmanın sağlanması için Beş yıllık sanayi planları hazırlanmıştır. Birinci Beş Yıllık Sanayileşme Planı döneminde (1934-1938) Cumhuriyetin ilk yıllarında yerli sanayi kurma çabaları ve uygulanan plan sayesinde sanayi sektöründe hızlı bir büyüme gerçekleşmiştir. İkinci Beş Yıllık Sanayileşme Planı döneminde (1939-1943) II. Dünya savaşı nedeniyle tam olarak uygulanamasa da özellikle madencilik sektöründe önemli gelişmeler yaşanmış ve ağı demir-çelik sanayinin temelleri atılmıştır. 1945-1960 dönemi ise savaş sıkıntıların atıldığı, dış yardımların alındığı, ithalatın ve dış yardımların arttığı ekonomide canlanma politikası izlenmiştir. Genel olarak incelendiğinde Dünya ekonomik Buhranı, II. Dünya savaşı, sermaye

♣♣ Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye.
baksoy28@gmail.com

yetersizliği, nitelikli iş gücü eksikliği gibi nedenlerle planlı döneme kadar istenilen hedeflere ulaşılamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanayi, Türkiye'de Sanayi, Planlı Dönem Öncesi

Abstract: In this study, pre-planned period (1923-1960) developments in the industrial sector in Turkey have been analyzed in terms. Industry has an important the increase in the level of welfare. Considering that independence cannot be achieved without achieving economic independence, efforts have been made for economic independence. Within this scope, various factories have been established in different places of the country, and transportation has been given importance to facilitate trade. In addition, in order to encourage the production and use of domestic goods in this period, decisions were taken at the İzmir Economic Congress and the law for the promotion of industry was enacted for establishing new industrial facilities. Five-year development plans have been prepared to ensure development. During the first five-year industrialization plan (1934-1938), rapid growth in the industrial sector was realized thanks to the efforts to establish domestic industry in the first years of the Republic and the plan implemented. During the Second Five-Year Industrialization Plan (1939-1943) II., though not fully implemented due to World War II, significant developments took place especially in the mining sector and the foundations of the iron and steel industry were laid. In the period of 1945-1960, a revival policy was followed in the economy where war woes were thrown, foreign aid was received, imports and foreign aid increased. In general, the desired goals could not be reached until the planned period because of reasons such as the World Economic Depression, World War II, capital insufficiency, and lack of qualified work force.

Keywords: Industry, Industry in Turkey, Planned Pre Era

GİRİŞ

İnsanların başlıca ekonomik faaliyetlerinden birisi olan sanayi, *üretim faktörlerinden emek ve sermayeyi kullanarak, hammadde ve yarı mamül maddeleri işleyerek mamül madde haline getiren tüm üretim faaliyetleri* şeklinde tanımlanabilir (Yaşar, 2014:299). Geniş anlamda düşünüldüğünde sanayi, kar sağlayan her türlü mal ve hizmetlerin üretimini ifade eder (Ünal, 2016). Sanayileşme ise bir ülkede, çok sayıda fabrika-atölye bulunması ve çalışma çağındaki nüfusun büyük çoğunluğunun bu iş yerlerinde çalışıyor olmasının yanında ve ülkenin sosyo-

ekonomik, toplumsal ve siyasal alanda gösterdiği değişimleri ifade eder (Doğanay ve Çavuş, 2013:383; Karluk, 2002).

Günümüzde gelişmiş ülkeler aynı zamanda sanayileşme sürecini düzgün planlayarak tamamlayan ülkelerdir. Ülkelerin milli geliri içerisinde sanayinin payının büyüklüğü, aynı zamanda o ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösterir. Diğer taraftan sanayi, hem istihdam hem de ticaretin canlanmasında etkili olan bir ekonomik sektördür. Milyarlarca insanın beslenmesi, korunması, giyinmesi, çeşitli alet ve ihtiyaçlarının karşılanması sanayi ile mümkün olur

Sanayi devrimiyle dünya büyük bir değişime giren dünya, ekonomik olarak hızlı bir gelişme süreci yaşamıştır. Sanayi ile birlikte özellikle doğada bulunan hammaddeler değerlenmeye ve şekillenmeye başlamış, sanayi yatırımları ve faaliyetleri artmış ve ortaya çıkan gelişmeler beraberinde zamanla mesafe kavramını ortadan kaldırmış ve küreselleşmeyi ortaya çıkarmıştır. Buna bağlı olarak dünyada hızla yayılan bir sanayi hamlesi görülmüştür. Osmanlı Devleti'nin İstanbul'u fethinden sonra özellikle yabancıların ticarethanelerindeki ve küçük atölyelerindeki faaliyetler, Anadolu için örnek teşkil etmeye başlamıştır. Daha sonra yeni fetihlerle ticaret ve küçük atölyelerin sayısı ve üretimi de artmaya başlamıştır. Ancak Osmanlı Devleti'nin son döneminde geçirdiği savaşlar ve ekonomik sıkıntılar sebebiyle sanayi faaliyetlerinde büyük bir gerileme olmuş, fabrikalar kapanmıştır (Doğan, 2013).

Türkiye sanayisi, cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk'ün destekleriyle tekrar hareketlenme olanağı bulmuş ve zaman içinde hem devlet, hem de özel yatırımcıların kurduğu sanayi tesisleriyle üretim yapılmaya ve istihdam sağlanmaya başlanmıştır (Boratav, 2004) Aşağıda planlı dönem öncesinde Türkiye'de sanayinin gelişim süreci hakkında bilgi verilmiştir.

PLANLI DÖNEM ÖNCESİNDE TÜRKİYE'DE SANAYİ (1923-1960)

Bu dönemde ekonomide ve sanayide yaşanan gelişmeleri alt başlıklar halinde ele aldığımızda genel olarak şöyle bir tablo çıkmaktadır:

1. 1923-1929 yılları arasında *dışa açık bir ekonomi politikası*,
2. 1929 yılı *Dünya Ekonomik Bunalımı*,
3. 1930-1939 yılları arasında *Devletçilik politikası* (I. ve II. Beş Yıllık Sanayi Planları),

4. 1939-1945 yılları II. Dünya Savaşı ve devletin kaynaklarını savaşa hazırlık yönünde değerlendirmesi ve *sanayide kesinti dönemi*,
5. 1945-1960 dönemi ise savaş sıkıntıların atıldığı, dış yardımların alındığı, ithalatın ve dış yardımların arttığı *ekonomide canlanma politikası* izlenmiştir.

1. 1923-1929 Dönemi

Cumhuriyetin ilk yıllarında özel girişimi ön planda tutan ve bu yolla sanayileşmeyi amaçlayan bir ekonomik politika izlenmiştir. Bu dönem içerisinde ilk olarak 17 Şubat- 4 Mart 1923 tarihleri arasında *İzmir İktisat Kongresi* toplanmıştır. Sanayiyi teşvik etmek amacıyla gümrüklerde korumacılık uygulanması, endüstriyi teşvik yasası, sanayi bankası kurulması, sanayi için okulların açılması ve sanayi odaları kurulması kararlaştırılmıştır. 1927 yılına kadar uygulanmış ve 1927 de *Sanayiyi Teşvik Kanunu* çıkarılarak sanayi yatırımları teşvik edilmiştir. Bu yatırımlarda hazine arazilerinden yararlanma, vergiden muaf olma, teşvik primi, araç-gereç temini gibi kolaylıklar getirilmiştir. 1927 yılında sanayi sayımı yapılmış ve sanayi iş yerlerinin sayısı 65.200'ü aştığı görülmüştür. İşçi sayısı ise 256.900 dolayındadır. Sanayi iş yeri toplam sayısının %96.8'i 10 işçiden az çalıştırmaktadır. Bu işletmelerin %43.5'u tarım, %23.8'i dokuma, %22.6'sı maden, makine ve onarımı grubunda yer almıştır. (Doğanay ve Çavuş, 2013; Bostancı, 1996; Sevgi, 1994).

Ülkemizin farklı sahalarında sanayinin gelişmesi için devletin teşvik ve desteğiyle:

- 1924 yılında Anadolu Demiryolları ile Ergani Bakır İşletmeleri devletleştirilmiştir. Ayrıca 1924'te yarı resmi özellikte *İş Bankası* kurulmuştur. Her türlü sınai, ticari işlerle bizzat uğraşmak ve bu alanlarda çalışan kuruluşlara kredi açmak bu bankanın temel görevi olmuştur.
- 1925'de devlete ait bazı sanayi kuruluşlarını özel sektöre devredinceye kadar işletmek ve sanayi ve madencilik alanında yeni kurulacak kuruluşlara kredi açmak görevini edinen *Sanayi ve Maden Bankası* kurularak faaliyete geçmiştir.
- 1926'da *Devlet İstatistik Enstitüsü* kurulmuştur. 26 Kasım 1926 yılında Türkiye'nin ilk şeker fabrikası olan Alpullu ve 17 Aralık 1926'da Uşak Şeker Fabrikaları açılmıştır.
- 1927'de Devlet Demiryolları ve Limanları İdare-i Umumiyesi, Bursa ve Bünyan Dokuma Fabrikaları,

- 1928'de Ankara Çimento Fabrikası açılmış, ticaret ve ziraat vekaletleri birleştirilerek İktisat Vekaleti kurulmuş,
- 1929'da Gümrük Tarifesi Kanunu çıkarılmış, İstanbul Ford Otomobil Montaj Fabrikası kurulmuştur.

Yeni devletin kuruluşundan 1929 yılına gelinceye kadar, sanayileşmede beklenilen seviyeye ulaşılamamıştır. Bunun nedenleri arasında; altyapı, sermaye, girişimci ve teknik eleman yetersizliği, 1929 yılına kadar sanayinin dışa karşı himaye imkanından yoksun kalması, özel sektörün Teşvik-i Sanayi Kanununun çok uygun hükümlerine rağmen yapabildiği yatırımların miktar ve nevi itibariyle tatmin edici olmaması, yabancıların belirsizlik nedeniyle yeni yatırımlara gitmemesi ve gayrı müslim azınlıkların ülkeyi terk etmesi sayılabilir (Eroğlu, 2007). Ayrıca 1929 krizi ve buna bağlı olarak paranın değerindeki hızlı erozyon merkez bankasının kurulmasını kaçınılmaz hale getirmiştir. Para ve kredi faaliyetlerini düzenleyecek bir milli bankanın kurulmasına ilişkin İzmir İktisat Kongresi'nde başlatılan faaliyetler 11 Haziran 1930 tarih ve 1715 Sayılı yasayla *T.C. Merkez Bankası'nın kurulmasıyla* sonuçlanmıştır (Oktar, 1998).

2. 1930-1939 Dönemi

1930 yılının sonuna gelindiğinde, bu döneme damgasını vuran devletçilik anlayışına zorlayan dünya kapitalizminin merkezlerinde 1929'da patlak veren *büyük ekonomik buhrandır*. Türkiye dışa kapanarak devlet eliyle milli sanayileşme denemesi içine girmiştir. *"Korumacı-devletçi sanayileşme"* diye nitelendirilen bu dönemde aynı zamanda ilk "planlı" kalkınma denemesinin de görüldüğü yıllardır (Küçükdemirkol, 2006).

3. Birinci Beş Yıllık Sanayileşme Planı (1934-1938)

1931-1933 yılları arasında hazırlanan ve 1934'te yürürlüğe giren Birinci Beş Yıllık Sanayi Planı (BYSP), bu anlamda, *Türkiye'nin ilk planlı kalkınma deneyimidir*. Birinci BYSP'nın yürürlüğe girmesinin nedenleri şunlardır (İlkin, 1988: 274-275):

- 1929 Ekonomik Buhranı sonucu kapitalist ülkelerde meydana gelen sorunlar ve tarım ürün fiyatlarında hızlı düşme,
- Lozan Antlaşması'nın devlet gelirlerini bağlayıcı ve zayıflatıcı hükümleri,

- 1923 yılında İzmir İktisat Kongresi'nde kabul edilen özel kesime dönük iktisadi politikaların gerçekleşmemesi,
- Askeri ve sosyal amaçlarla da çeşitli alanlara yatırım yapılması gerekliliği,
- Büyük sanayi ülkelerinin, tarımsal ülkeleri hammadde üreticisi durumunda bırakarak ülkelerin piyasalarına egemen olmak istemesi,
- Ülkenin döviz gelirlerinin azlığıdır.

Plan, 15 üretim kolunun 1932 yılından başlayarak etüdünü ve sorunlarını ve 1938 yılına kadar kurulması öngörülen işletmelerin yatırım tahminleri ve kuruluş yeri analizlerini içermektedir. Bu kapsamda, dokuma, maden işleme, selüloz kâğıt, cam, çimento ve kimya sanayilerini kapsayan bu plan bir sınai yatırım programı şeklindedir. Plan kapsamında 20 fabrika kurulmuş olup bu fabrikaların hammadde ve işgücüne yakın olması, aynı zamanda da bölgeler arası dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmiştir (Eroğlu, 2007; Sungur ve Ünlü, 2016). Birinci BYSP kapsamında kurulan fabrikaların bazıları şunlardır (Doğan, 2013):

- 1934'de Keçiborlu Kükürt Fabrikası, Diyarbakır Rakı Fabrikası, Turhal Şeker Fabrikası açılmıştır.
- 1935'de Bakırköy Bez Fabrikası, Paşabahçe Cam Fabrikası, İstanbul Rıhtım Şirketi kurulmuş, Zonguldak Türk Antrasit Fabrikası, Ankara Mamak'ta Gaz Maskesi Fabrikası, Elektrik İşleri Etüd İdaresi, Etibank, Maden Tetkik Arama Enstitüsü (MTA) kurulmuştur.
- 1936'da Sümerbank Malatya İplik ve Bez Fabrikası, Elazığ Şark Kromları İşletmesi, Kayseri Bez Fabrikası açılmış, İzmit Birinci Kâğıt Fabrikası kurulmuştur.
- 1937'de Sümerbank Konya Ereğlisi Dokuma Fabrikası kurulmuş, Kozlu Kömür, Toprakkale – İskenderun, Sümerbank Nazilli Basma Fabrikası, İzmir Tütün ve İşleme Tesisi, Ereğli Bez Fabrikası açılmıştır.
- 1938'de Toprak Mahsulleri Ofisi (TMO), Gemlik Suni İpek Fabrikası, Murgul Bakır İşletmeleri, Eskişehir İspirto Fabrikası, Giresun'da Fiskobirlik, Bursa Merinos Fabrikası, Divriği Demir İşletmeleri açılmıştır.

Dönem boyunca sanayi üretimi artış göstermiştir. Gerek işletme sayısı bakımından gerekse toplam istihdamdaki pay bakımından ziraat ve hayvancılık ile dokuma sanayii ağırlıklı bir paya sahiptir. Sanayi alt dallarında en önemli gelişme tekstilde gerçekleşmiştir. Genel olarak bakıldığında; Birinci BYSP'nın, öngörülen beş yılın sonunda, büyük ölçüde uygulandığı görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında yerli sanayi kurma çabaları ve uygulanan plan sayesinde bu dönemde sanayi sektöründe hızlı bir büyüme gerçekleşmiştir. 1923-1928 yılları arasında sanayi kesiminin GSMH içerisindeki payı % 11 iken, 1933-1939 döneminde bu pay % 15'e yaklaşmıştır. 1933-1938 yılları arasında sanayi kesiminin büyüme hızı ise % 10,2 olarak gerçekleşmiştir (Çavdar, 1992; Yardımcıoğlu ve diğerleri, 2012; Aktaran: Sungur ve Ünlü, 2016:1640)

1923-1929, 1930-1932 ve 1933-1938 yıllarının iktisat politikası uygulamalarının makroekonomik sonuçlarını temel göstergeler çerçevesinde değerlendirmek mümkündür. Aşağıdaki Tablo 1'in incelenmesi bu konuda bize bir fikir verecektir.

Tablo 1: Dönemlerin Makroekonomik Göstergeleri

Göstergeler	***1923-1929***	***1930-1932***	***1933-1939***
Milli Gelir Büyüme Hızı (%,ortalama)	10,9	1,5	9,1
Sanayi Büyüme Hızı (%)	8,5	14,8	10,2
Milli Gelirde Sanayi Payı (%)	11,4	13,6	16,9
Milli Gelirde Yatırım Payı (%)	9,1	9,7	10,7
Milli Gelirde İthalat Payı (%)	14,5	8,9	6,6
Dış Ticaret Açığı/Fazlası (Milyon TL)	-56,6	+6,6	+12,4

Kaynak: Boratav (1982); Aktaran: Eroğlu (2007)

Tablodan da görüleceği üzere, 1923-1929 yılları arasında her yıl dış açık verilmiş olmasına rağmen, bu dönemde en olumlu gelişme dış ticaret açığının ortadan kalkmış olmasıdır. Daha da önemlisi dünya ekonomisi ağır bir bunalım yaşarken Türkiye ekonomisi korumacı ve devletçi iktisat politikaları sayesinde; toparlanma, büyüme ve sanayileşme süreci yaşamıştır. Başka bir ifade ile, ulusal bir sanayileşme hamlesi atılmıştır (Eroğlu, 2007).

4. İkinci Beş Yıllık Sanayileşme Planı (1939-1943)

I.BYSP döneminde II. BYSP hazırlıklarına başlanmış, bu amaçla bir sanayi kongresi toplanmıştır. Savaş öncesinde başlayan planlama çalışmaları ve sanayi yatırım programları, savunma harcamalarının bütçeye hâkim olması yüzünden tümüyle ertelenmiştir. Bunlar, savaş yıllarının bir iktisadi gerileme dönemi olmasına yol açan nesnel etkenleridir ve bu anlamda, yani sanayinin gelişme sürecinin durması anlamında, "*bir kesinti*" olarak nitelendirilebilir (İlkin 1988:276-277; Küçükdemirkol, 2006). II.BYSP'nin I.BYSP'den ayrılan özelliği *ağır sanayiye* öncelik vermesidir. II. BYSP'de devletin öncelik verdiği faaliyet alanları; madencilik, tas kömürü ocakları, bölge elektrik santralleri, toprak, kimya, makine endüstrileri ve denizciliktir. İkinci Dünya Savaşı, tüm dünyadaki siyasal ve iktisadi hayatı etkilediği gibi Türk iktisadi ve politik hayatını da yakından etkilemiştir. II. BYSP'nin madencilik dışındaki bölümlerinin, uygulanma olanağı bulunamamıştır. Bunun sonucu olarak 1933'den beri hızla sürdürülen ve ülkenin kısa zamanda kalkınmasını amaçlayan hemen tüm girişimler durmuştur. Tüm bu olumsuzluklara rağmen dönemde bazı fabrikalar kurulmuştur. Bu dönemde;

- 1939'da Ergani Bakır İşletmesi, Karabük Demir Çelik Kok Fabrikası, Sivas Demiryolu Makineleri Fabrikası, Sivas Çimento Fabrikası, Karabük Demir Çelik Fabrikası, Tekirdağ Şarap Fabrikası, Malatya Sigara Fabrikası,
- 1940'da Ereğli Kömür İşletmesi, Garp Linyitleri İşletmesi, Bitlis Sigara Fabrikası,
- 1941'de Petrol Ofisi, Ankara Türk Hava Kurumu Uçak Fabrikası,
- 1942'de İstanbul'da Eczacıbaşı İlaç Fabrikası (İlk Türk ilaç Fabrikası),
- 1943'de Seyhan Regülatörü,
- 1944'de İzmit Klor Alkali Fabrikası, İzmit Selüloz Fabrikaları, İzmit'te Gazete ve Sigara Kağıdı Fabrikası, Sakarya'da Ziraat Alet ve Makineleri Fabrikası yapılmıştır.

5.1945-1960 Dönemi

1945 yılında savaş sona ermesine rağmen dünya ekonomisinde bir durgunluk yaşanmış ve yaralar sarılmaya çalışılmıştır. Türkiye'de bu durgunluktan etkilenmiş ve 1950 yılına kadar kendi içinde yaşamaya başlamıştır. 1950 yılından başlamak üzere ülkemizde ve dünyada hız kazanan ve daha önce de denenmiş olan *özel yatırımcıya yol açma ve destekleme* kararları alınarak 1960 yılına kadar sürecek olan *II. Liberal döneme* geçilmiştir (Doğan, 2013). II. Dünya Savaşı devam ederken Türkiye savaş sonrasında uygulayacağı politikaları oluşturmaya başlamış, bu amaçla *1946 İvedili*

Sanayi Planı, hazırlatılmıştır. Bu plan ile sanayileşme hamlesine kalındığı yerden devam edilmek istenmiştir. 1946 Planı'nın özünde; sanayileşerek kalkınma ve ulusal bağımsızlık temel hedef olarak belirlenmiştir. Planda iki ayrı yatırım programı oluşturulmuş, bunlardan birincisi uzun vadeli bir program niteliğinde hazırlanmıştır. Bu programda sanayi kolları olarak; tekstil ürünleri, kâğıt, çimento, selüloz, inşaat malzemesi, makine, madeni eşya ve malzemeleri sanayileri, madencilik ve elektrik santralleri düşünülmüştür. Ancak plan için gerekli dış kredi sağlanamaması ve aşırı devletçi olması nedeniyle uygulanmadan ortadan kaldırılmıştır (Ay, 2012). Dış ticaret dengesinin değişmesi, kötü hava koşulları sonucu tarım üretimdeki düşüş ve IMF'ye üye olunmasıyla 1947 yılında yeni bir plan gündeme getirilmiştir. Planı hazırlayan kurulun başkanının ismiyle anılan (Süleyman Vaner) ve bu nedenle *Vaner Planı* olarak da bilinen *1947 Türkiye İktisadi Kalkınma Planı (TİKP),* 1946 İvedili Sanayi Planı'ndan farklı olarak ülke kalkınmasını tarım sektöründe görmekte olup, ulaştırma ve haberleşme gibi altyapı yatırımlarına da öncelik verilmeyi amaçlamıştır (Günsoy, 1997; Dilbaz, 2006).

1950 yılında yapılan Sanayi ve İşyerleri sayımına göre Türkiye'de sanayi sektörüne ait 82.331 iş yeri bulunmaktaydı. En yüksek pay %38.4 oranıyla giyim sektörüne aittir. Bu sektörü %16.44 ile madeni eşya, %11.32 ile gıda sektörü takip etmektedir (Ünal, 2010:51). 1948-53 döneminde toplam yatırımların %10.8'i tarıma, %13.9'nun imalat sanayiine, %34.3'nün enerji ve ulaştırma altyapısına yönelmesine karşın; 1954-59 döneminde tarımın %7.6'ya, enerjinin ve ulaştırmanın payları %30'a gerilediği, imalat sanayinin ise %17.7'ye yükseldiği gözlenmiştir (Temel, Boyar ve Saygılı, 2002: 51).

1927-1961 yılları arasında milli gelir içerisinde tarım, sanayi ve hizmetlerin dağılımının gösterildiği Tablo 2 incelendiğinde, planlı kalkınma dönemi öncesinde sanayi sektörünün milli gelir içindeki oranı 1927 yılında %10, 1938'de %16, 1945'de %14, 1950'de %16, 1958'de %22 ve 1961 yılında %23 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. 1927-1961 yılları arasında milli gelir içerisinde tarım, sanayi ve hizmetlerin dağılımı (%)

Sektörler	**1927**	**1938**	**1945**	**1950**	**1958**	**1961**

Tarım	67	48	53	52	44	42
Sanayi	10	16	14	16	22	23
Hizmetler	23	36	33	32	34	35
Milli Gelir	100	100	100	100	100	100

DPT, *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967), s:9*

SONUÇ

Planlı dönem öncesinde Türkiye'de sanayi sektöründe yaşanan gelişmelerin konu edildiği bu çalışmada (1923-1960) periyodu dönemler halinde incelenmiştir. Planlı dönem öncesinde Atatürk dönemi ile birlikte Türkiye'de sanayileşmeye büyük önem verilmiş ve sanayi sektörü, kalkınmanın lokomotifi olarak görülmüştür.

Planlı dönem öncesinde Türkiye'de sanayinin gelişimi beş dönem halinde incelenebilir. 1923-1929 yılları arasında *dışa açık bir ekonomi politikası* takip edilmiştir. 1929 yılı *Dünya Ekonomik Bunalımı* Türkiye'de sanayi politikalarını sekteye uğratan bir gelişme olmuştur. 1930-1939 yılları arasında *Devletçilik politikası* uygulanarak I. ve II. Beş Yıllık Sanayi Planları hazırlanmıştır. 1939-1945 yılları II. Dünya Savaşı ve devletin kaynaklarını savaşa hazırlık yönünde değerlendirmesi nedeniyle *sanayide kesinti dönemi* olarak nitelendirilebilir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında başlayan 1945-1960 dönemi ise savaşın olumsuz etkilerinin ortadan kalkmaya başladığı, dış yardımların alındığı, ithalatın ve dış yardımların arttığı *ekonomide canlanma politikası* olarak nitelendirilmektedir.

Cumhuriyetin ilanını ile birlikte Türkiye'de ekonomik anlamda bağımsızlık için çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda yurdun farklı yerlerine devlet desteğiyle şeker, dokuma, otomotiv montaj fabrikaları kurulmuş, ticaretin kolaylaşması için özellikle demiryou ulaşımına önem verilmiştir. Ayrıca bu dönemde yerli malı üretimini ve kullanılmasını teşvik etmek amacıyla İzmir İktisat kongresinde kararlar alınmış ve yeni sanayi tesislerinin açılması için ise Sanayiyi teşvik kanunu çıkarılmıştır. Kalkınmanın sağlanması için Beş yıllık sanayi planları hazırlanmıştır. Birinci Beş Yıllık Sanayileşme Planı döneminde (1934-1938) Cumhuriyetin ilk yıllarında yerli sanayi kurma çabaları ve uygulanan plan sayesinde sanayi sektöründe hızlı bir büyüme gerçekleşmiştir. İkinci

Beş Yıllık Sanayileşme Planı döneminde (1939-1943) II. Dünya savaşı nedeniyle tam olarak uygulanamasa da özellikle madencilik sektöründe önemli gelişmeler yaşanmış ve ağı demir-çelik sanayinin temelleri atılmıştır. 1945-1960 dönemi ise savaş sıkıntıların atıldığı, dış yardımların alındığı, ithalatın ve dış yardımların arttığı ekonomide canlanma politikası izlenmiştir. Planlı dönem öncesinde Türkiye'de sanayi genel olarak incelendiğinde, Dünya Ekonomik Buhranı, II. Dünya savaşının olumsuz etkileri, sermaye yetersizliği, nitelikli iş gücü eksikliği gibi nedenlerle planlı döneme kadar istenilen hedeflere ulaşılamadığı görülmektedir.

KAYNAKLAR

Ay, İ.C. (2012). II. Dünya Savaşı Ulusal Planlama Faaliyetleri: 1946 İvedili Sanayi Planı ve 1947 Türkiye İktisadi Kalkınma Planı'nın Karşılaştırmalı Analizi, *İktisat Fakültesi Mecmuası*, 62(1), 147-172.

Aydın, F. ve Oral, M. (2016). Yenilikçilik ve Teknocoğrafya İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar*

Aydın, L. (2014). *Enerji ekonomisi ve politikaları.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Boratav, K.(2004). *Türkiye İktisat Tarihi*. İstanbul: İmge Kitabevi

Bostancı, M. N. (1996). *Cumhuriyetin Başlangıç Yıllarında Ekonomi ve Siyaset*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Dilbaz, N. (2006). *Türkiye'de Kalkınma Planlarındaki Ekonomik Hedeflerin Gerçekleşme Düzeylerinin Araştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Doğan, M. (2013). Türkiye Sanayileşme Sürecine Genel Bir Bakış. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 211-231.

Doğanay, H. ve Çavuş, A. (2013). *Türkiye Ekonomik Coğrafyası* (Güncellenmiş ve Genişletilmiş 6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Duman, A. (2008). *Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Demir Çelik Sanayii*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eroğlu, N. (2007). Atatürk Dönemi İktisat Politikaları (1923-1938). *Marmara Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 23(2), 63-73.

Güney, S., Korkmaz, M., Yiğiter, Ş.Y., Alacahan, N.D., Deniz, N., Ceylan, N. ve Yahyaoğlu, G. (2012). Atatürk ve Günümüz Dönemi Ekonomi Politikalarına Literatür Açısından Genel Bir Bakış. *International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(5), 215-231.

Güngördü, E. (2011). *Üniversiteler için Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası*, Nobel Yayınevi, İstanbul.

Günsoy, B. (1997). *Değişen Dünya Koşullarında Kalkınma Planlaması ve Türkiye'de Planlama Uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir

İlbaş, M. (2014). *Enerji-politik dünya ve Türkiye*, Ankara: Berikan Yayınevi.

İlkin, A. (1988). *Kalkınma ve Sanayi Ekonomisi*. İstanbul: Yön Ajans Yayını.

Karluk, R. (2002). Türkiye Ekonomisi: Tarihsel Gelişim-Yapısal ve Sosyal Değişim. İstanbul: Beta Yayınları.

Küçükdemirkol, O. (2006). *II. Dünya Savaşı Ertesi Değişen Sanayi Politikaları ve 1951 Sanayi Kongresi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgüç, N. (1986-1987). Türkiye'de Sanayi Faaliyetlerinin Gelişmesi, Yapısı ve Dağılışı, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Dergisi*, 2, 35-70.

Sevgi, C. (1994). *Sanayileşme Sürecinde Türkiye ve Sanayi Kuruluşlarının Alansal Dağılımı*. Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Sungur, O. ve Ünlü, H. (2016). Türkiye'de Sanayi Politikaları ve Sanayi Sektörünün Dönüşümü: Planlı Kalkınma Dönemi Açısından Bir Değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1637-1647.

Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1981). *Savaş Sonrası Ortamında 1947 Türkiye İktisadi Kalkınma Planı*, Türkiye Belgesel İktisat Tarihi Serisi, No:1, ODTÜ, Ankara.

Temel, A., Boyar, E. ve Saygılı, Ş. (2002). Türkiye Ekonomisinde Yapısal Değişim (1946-1999), *Planlama Dergisi*, 42.Yıl Özel Sayısı: 49-64.

Tokgöz, E. (1995). *Türkiye'nin İktisadi Gelişme Tarihi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yayın No:16.

Tümertekin, E. (1954). *Ağır Demir Sanayii ve Türkiye'deki Durumu*. İstanbul Üniversitesi Yayın No: 576, İstanbul.

Tümertekin, E. (1969). *Sanayi Coğrafyası*. İstanbul Üniversitesi Yayın No: 751, İstanbul.

Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2007). *Ekonomik Coğrafya: Kalkınma ve Küreselleşme*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Ünal, Ç. (2010). *Türkiye'de Sanayi Tarihi Gelişimi ve Bugünkü Yapısı*. Atatürk Üniversitesi Yay. No:985, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yay. No:127, Erzurum.

Ünal, Ç. (2016). "*Türkiye'de Sanayi ve Ticaret"*. İçinde: Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Editörler: Serkan Doğanay ve Mete Alım, Sayfa:196-229, Ankara: Pegem Akademi.

Yaşar, O. (2004). *Sanayi Coğrafyası Açısından Bir Araştırma: Türkiye'de Tarıma Dayalı Sanayiler*. İstanbul: Çantay Yayınevi.

Yaşar, O. (2014). *"Türkiye'de Sanayi"*. İçinde: Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği, Editörler: Hakkı Yazıcı ve Nusret Koca, Sayfa: 299-350, Ankara: Pegem Akademi.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ‘‘DEMOKRASİ’’ KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARININ METAFORLAR ARACILIĞIYLA İNCELENMESİ

THE INVESTİGATİON OF PRE-SCHOOL TEACHERS' PERCEPTİONS ON THE CONCEPT OF '' DEMOCRACY '' THROUGH METAPHORS

Dr. Öğr. Üy. Haydar DURUKAN [13]♣ Öğr. Gör. Ramazan ÖZTÜRK[14]♣♣

Özet: Demokrasi hak, özgürlük, eşitlik, adalet ve kardeşlik gibi demokratik değerlerle yüklü kavramlarla birlikte anılan insan varlığının kutsallığına, kişinin saygınlığına inanan, insana üstün değer veren yüce bir kavramdır. Eğitimde öğretmenlerin, öğrencilerin düşüncelerini ve algılarını ortaya çıkarmak için kullanılan metafor ise bir kişinin bir kavramı ya da olguyu kendisinin algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin ‘‘demokrasi’’ kavramına ilişkin algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma paradigmasının izlendiği bu araştırma olgubilim (fenomonoloji) deseni ile tasarlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Şırnak ilinde görev yapan 52 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya

♣ [13]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, durukanh@yahoo.com.tr

♣♣ [14]Şırnak Üniversitesi, İdil MYO, Çocuk Gelişimi Programı, ramazan21.ozturk@gmail.com.

katılım gönüllülük esasına göre olmuştur. Verilerin toplanması için ‘‘Demokrasi…… gibidir; çünkü ……’’ şeklinde form düzenlenerek boş bırakılan yerlerin okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulması istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri ‘‘demokrasi’’ kavramını neye benzettiklerini ve bu benzetimi ne sebeple yaptıklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına ilişkin metaforları 18 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Elde edilen metaforlar; ‘‘ hava-su, ağaç, gökkuşağı-gökyüzü, sağlık, terazi, kuş, beyin, yemek, meşale, tekerlek, özgürlük, çember, orkestra, çaya atılan şeker, buzdağı, domino taşı, saç ayağı ve oy sandığı’’ olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin nitel analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ‘‘demokrasi ’’ kavramına yönelik algılarına bakıldığında en fazla ‘‘ hava-su’’, ‘‘ağaç’’, ‘‘gökkuşağı-gökyüzü’’ metaforları öne çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Öğretmeni, Demokrasi, Metafor.

Abstract: Democracy is a lofty concept that is highly valued in human beings, believed in the respectability of man to the sanctity of human existence, with the concepts of rights, liberty, equality, justice and brotherhood.The metaphor used to reveal the thoughts and perceptions of teachers and students in education is defined that expressing a concept or phenomenon using metaphors and imageries as perceived by someone. The main purpose of this study is to reveal the perceptions of pre-school teachers about the concept of "democracy" through metaphors. This research, which is followed by the qualitative research paradigm, is designed with a fenomonology pattern. The study group of this research consists of 52 preschool teachers working in Sirnak province in the spring semester of 2017-2018 academic year. Participation in the survey was voluntary. For collecting data " Democracy is like ..... because....." it is required to fill in the form and fill in the vacant places by preschool teachers. For this purpose, pre-school teachers have expressed what they resembled the concept of "democracy" and why they did with this analogy. The obtained data were analyzed by content analysis technique. As a result of the research, the pre-school teachers' metaphors about the concept of democracy were collected under 18 different

conceptual categories. Obtained metaphors were determined as ; " air-water, tree, rainbow-sky, health, scales, bird, brain, food, torch, wheel, freedom, hoop, orchestra, croquet sugar, iceberg, domino stone, trivet, ballot box. As a result of the qualitative analysis of the obtained data, when we look at the perceptions of pre-school teachers regarding the concept of " democracy ", metaphor of " air-water ", " tree " and " rainbow-sky " came to the forefront.

Key words: Pre-School Teacher, Democracy, Metaphor

Giriş

Yaklaşık 2500 yıllık bir geçmişe sahip olan demokrasi kavramı, eski Yunancadan gelmekte olan ‘‘demos’’(halk) ve ‘‘kratos’’(egemenlik) sözcüklerinin birleşmesi ile oluşan ‘‘halk egemenliği’’ anlamına gelmektedir (Turan, 2017). Demokrasi kavramı tanımlanmasında üç ayrı yaklaşım benimsenmiştir. Bunlar; yönetim biçimi, insan hakları boyutu ve yaşam biçimi olarak gören yaklaşımdır. Bütüncül bir bakış açısıyla düşünüldüğünde ise hayatın değişik yönlerini etkilemesi ve insanların mutluluğuna hizmet etmeye çalışması nedeniyle yaşam biçimi olduğu düşüncesi genel olarak hâkim olmuştur (Yeşil, 2002).

Demokrasi ile eğitim iç içe geçmiş iki kavramdır. Demokratik bir toplum oluşturmamız için iyi bir eğitim sistemimizin olması gerekmektedir. İnsan için demokratik düşünme doğuştan gelen bir özellik değildir. Buna bağlı olarak toplumda yaşayan bireyler, demokrasiyi benimseyerek, bunu yaşam biçimi haline getirerek ve bu bilincin ileriki kuşaklara aktarılmasının sağlanması ancak eğitim ile mümkün olacaktır. Bu sebeple demokrasi kavramının önemi eğitim ile anlaşılır (Yeşil, 2002).

Okulda öğrencilere demokrasi bilincinin aşılanmasında en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle ilk önce öğretmenin demokrasi kültürünü benimsemiş olması ve davranışları ile bunu sergilemesi gerekmektedir. Öğretmen, okuldaki öğrenme ortamını ve etkinliklerini düzenleyerek öğrencileri eğitim süreci içerisinde yönlendirir. Öğretmen öğrenci ilişkilerinde öğretmenin demokratik tutum sergilemesi, öğrencilerin, öğretmen ve akranları ile olan iletişimini arttıracaktır. Demokrasi kültürüyle hareket edilen bir sınıfta öğrencilerin görüş ve düşüncelerine önem verilir. Sınıf kuralları ve öğrenme öğretme etkinlikleri öğrenci merkezli ve

ortak alınacak kararlar ile belirlenir. Böylece öğrencilerin ilgilerinin ve isteklerinin ortaya çıkması sağlanacaktır. Öğrencilerin birbirlerine karşı olan sevgi, saygı, hoşgörü gibi tutumları bu sayede desteklenmiş olacaktır (Kıncal, 2015; Duman, Yavuz, Karakaya, 2016).

Okul öncesi dönem, tüm gelişim alanlarının desteklendiği beceri, alışkanlık ve davranışların kazanıldığı kritik bir dönemdir. Çocukların doğuştan getirdikleri özellikleri ortaya çıkararak gelişmesini sağlanması okul öncesi eğitim ile mümkün olmaktadır. Çocuğu okulda, aile ortamına göre çok farklı bir ortam beklemektedir. Okulda akranları ve öğretmeniyle etkileşim içerisinde olmaktadır. Çocuk okulda belirlenmiş kurallara uyarak ve sorumluluk bilinciyle hareketle sıra bekleme, dinleme, üretme, karar verme ve paylaşma gibi becerileri yaşayarak kazanmaktadır (Dinç, 2017).

Demokrasi kültürünün toplumun içerisinde yer bulması için okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara demokrasi eğitiminin sağlanması ve demokrasiyi kendi yaşamları içerisinde yaşayarak öğrenmeleri gerekmektedir (Yağan, 2010). Bu nedenle çocuğun okul hayatına başladığı ilk dönem olan okul öncesi eğitim döneminde öğretmenler demokrasi eğitimi kapsamında etkinlikler düzenlemelidir. Çocuklara doğru rol model olmalı ve demokratik tutum ve davranış geliştirmelerini sağlamalıdır. Okul öncesi öğretmenleri demokrasi kavramına yükledikleri anlamları geleceğimiz olan çocuklara yansıtmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin demokrasiye yükledikleri anlamların bilinmesi gerekmektedir.

Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Eğitimde öğretmenlerin, öğrencilerin düşüncelerini ve algılarını ortaya çıkarmak için kullanılan metafor, bir kişinin bir kavramı ya da olguyu kendisinin algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Saban, 2009).

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğretmen ve öğretmen adaylarının demokrasi, demokratik değer ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Demoulin ve Kolstad, 2000; Akın ve Özdemir, 2009; Ural ve Sağlam, 2011; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011; Yurtseven, 2003; Yazıcı, 2011; Tünkler, Tarman, ve Güven, 2016; Saracaloğlu, Evin, Varol, 2004; Kılıç, 2010; Çankaya ve Seçkin, 2004). Demokrasi kavramına

yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan metafor çalışmaları incelendiğinde; Sadık ve Sarı (2011) öğretmen adaylarının demokrasi kavramına yönelik metaforik algılarını ortaya çıkardığı çalışmasında, 208 metafor geliştirildiği belirtilmiştir. Bu metaforlar; eşitlik, kişisel çıkarlar, bağımsızlık, çaba, hayal, toplumsal temel, çok seslilik, sistem, toplumsal düzen ve modernleşme olmak üzere 10 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Yine benzer bir çalışmada Güder ve Yıldırım (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının demokrasi kavramına yönelik olan algılarını metaforlar yoluyla ortaya çıkardığı çalışmasında, geliştirilen metaforlar 9 farklı kavramsal kategoride toplanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen metaforlar; özgürlük, farklı düşüncelerin bir arada bulunması, işbirliği, yaşamsal önem taşıması, eşitlik-adalet, inisiyatife bağlı değişebilme, imkânsızlık yönü ile demokrasi olduğu belirtilmiştir. Yine Gömleksiz, Kan ve Öner (2012) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasi kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise eşitlik/özgürlük, çeşitliliği barındırma, kargaşa ve zayıflık, gereklilik ile ulaşılamama biçiminde beş farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu bilgiler ışığında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına yönelik algılarını inceleyen herhangi bir metafor çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına yükledikleri anlamları ortaya çıkarmak için bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına yükledikleri anlamları metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde şu soruya yanıt aranmıştır:

1) Okul öncesi öğretmenlerin ‘‘demokrasi’’ kavramına ilişkin metaforik algıları ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji/phenomology) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde bireylerin kişisel duygu, düşünce ve algılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaç doğrultusunda okul

öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına yönelik zihninde çağrışım yapan duygu ve düşüncelerine ilişkin algıları incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şırnak ilinde görev yapan 52 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin hepsi gönüllülük esasına göre çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine “demokrasi” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforik algıları ortaya çıkarmak amacıyla *‘demokrasi.....benzer, çünkü.....’* cümlesinin yazılı olduğu bir form verilmiş ve form ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak, geçmiş okul yıllarını düşündüklerinde demokrasi deyince akıllarına gelen ilk benzetmenin ne olduğunu düşünerek bu cümleleri tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin demokrasiye ilişkin metaforları içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, öğretmenlerin kullandıkları metaforların kaynaklarının betimsel analizi yapılarak tablo haline getirilmiştir. Tabloda öğretmenlerin yazdıkları metaforların kullanma sıklığına ve kaynağına yer verilmiştir. İkinci aşamada, metafora ilişkin herhangi bir mantıksal gerekçenin bulunmadığı, demokrasi kavramının anlaşılmasını sağlayacak herhangi bir katkı sunmayan cevaplar ayıklanarak analiz kapsamı dışında tutulmuştur.

Üçüncü aşamada, demokrasi kavramına ilişkin sahip oldukları özellikler bakımından metaforlar, ‘‘hava-su, ağaç, gökkuşağı-gökyüzü v.b.’’ olmak üzere toplamda 18 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına yönelik algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiş, bilgisayar ortamına aktarılan veriler kodlanarak öğrenci sayıları (f) ve yüzde değerleri (%) hesaplanmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için ayıklama işlemi yapıldıktan sonra her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş, metaforlar karşılaştırılarak son hali verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman (1994)’ın Güvenirlik= Görüş birliği/ (Görüş birliği +Görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda %90 üzeri olan uyumun olduğunda güvenirliğin sağlanacağı dikkate alındığında, araştırmaya özgü gerçekleştirilen

güvenilirlik çalışmasında %96 oranında bir uzlaşı sağlanması çalışmanın güvenirliği açısından yeterli olarak görülmüştür. Yıldırım ve Şimşek (2008), tarafından belirtildiği gibi nitel çalışmalarda toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmanın sonuçlarına nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerliğin sağlanması açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle yapılan mevcut çalışmada kavramsal kategorilere nasıl ulaşıldığı bulgular kısmında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına ilişkin ürettikleri metafor adları ve metaforu temsil eden öğretmenlerin frekansları, yüzdesi ve demokrasi kavramıyla ilgili metaforların ortak özellikleri **Tablo 1**' de verilmiştir.

Tablo 1. *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokrasi Kavramına İlişkin Ürettiği Metaforların Yüzde ve Frekansları*

Metaforun Adı	Öğretmen frekans(N)	Yüzde(%)	Çünkü...
Hava-Su	13	25	İnsan hayatında o kadar önemlidir ki yokluğu düşünülemez.
Ağaç	8	15.38	Ağacı ne kadar beslersen meyvesi o kadar tatlı olur. Demokrasiye de ne kadar sahip çıkarsan refah seviyesi o kadar yükselir.
Gökkuşağı-Gökyüzü	5	9.61	Gökkuşağı içinde farklı renkler bulundurur. Gökyüzü ise farklı hava koşullarına ev sahipliği yapar. Demokrasi de farklı görüşleri içinde bulundurur.
Sağlık	4	7.69	Kaybedildiğinde kıymeti anlaşılır.
Terazi	3	5.77	Görüşlerin birbirlerine üstünlüğü olmayan ortamda tüm farklı görüşler dengededir.
Kuş	3	5.77	Kuşlar kanatlarını özgürlüğe çırpar. Özgürlüğün olmadığı yerde demokrasiden bahsedemeyiz.

Beyin	2	3.85	Vücuttaki bütün organları beyin, yönetim mekanizmalarını ise demokrasi organize eder.
Yemek	2	3.85	Doğru malzemeler ile yapılan yemeğin tadı lezzetli olduğu için yiyenler de beğenir.
Meşale	2	3.85	Karanlıkları aydınlığa kovuşturan meşale gibi demokrasi de içinde bulunduğu toplumu aydınlatır.
Tekerlek	2	3.85	Bir tekerleğin eksikliğinde araba hareket edemez. Tekerlekler eşit ağırlık taşır ve eşit hızda giderler.
Özgürlük	1	1.92	Bir toplum özgür iradesiyle hareket edebiliyorsa o toplum için demokrasiden söz edebiliriz.
Çember	1	1.92	Çemberde her noktada ve her noktada bulunan bireylerin birbirleri ile olan uzaklıkları eşittir.
Çaya Şeker	1	1.92	Az şekerli çay acı çok şekerli çay da sevilmez ve içilmez. Demokrasi de çayın şekeri gibi kararında olmalıdır.
Orkestra	1	1.92	Herkesin katkı sağladığı orantılı seslerle düzgün eserler ortaya çıkmaktadır.
Buzdağı	1	1.92	Buzdağında olduğu gibi demokrasinin bir görünen yüzü bir de görünmeyen yüzü vardır.
Domino Taşı	1	1.92	Domino taşlarının biri devrildi mi hepsi yıkılır. Demokrasinin oluşmasında önemli kavramlardan biri yok olursa demokrasiden söz edemeyiz.
Saç Ayağı	1	1.92	Ayaklarının birbirine eşit yük biner ve birbirinden destek sağlayarak dayanışma içerisinde olur.
Oy Sandığı	1	1.92	Çoğunluğun dediği olur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri demokrasi kavramını 18 metaforla ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin demokrasi kavramına ilişkin ürettiği metaforlardan 8’i sadece birer öğretmen tarafından kavramsal kategori haline getirilmiştir. Diğer metaforlar ise şu

şekildedir: Hava-su (13 öğretmen), ağaç (8 öğretmen), gökkuşağı-gökyüzü (5 öğretmen), sağlık (4 öğretmen), terazi (3 öğretmen), kuş (3 öğretmen), beyin (2 öğretmen), yemek (2öğretmen), meşale (2 öğretmen), tekerlek (2 öğretmen). Bu bulguya göre okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına ilişkin en fazla tekrar eden metaforların *hava-su* (%25), *ağaç* (%15.38) ve *gökkuşağı-gökyüzü* (%9.61) olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri '*hava-su'* ya benzetmelerini ''İnsan hayatında o kadar önemlidir ki yokluğu düşünülemez.''; '*ağaç'* a benzetmelerini ''Ağacı ne kadar beslersen meyvesi o kadar tatlı olur. Demokrasiye de ne kadar sahip çıkarsan refah seviyesi o kadar yükselir.'' ve '*gökkuşağı-gökyüzüne* benzetmelerini ise ''Gökkuşağı içinde farklı renkler bulundurur. Gökyüzü ise farklı hava koşullarına ev sahipliği yapar. Demokrasi de farklı görüşleri içinde bulundurur.'' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Yine **Tablo 1**'e bakıldığında demokrasi kavramını *beyin* metaforu ile ifade eden okul öncesi öğretmenleri görüşünü ''Vücuttaki bütün organları beyin, yönetim mekanizmalarını ise demokrasi organize eder.'' şeklinde açıklamıştır. Demokrasi kavramını *orkestra* metaforu ile ifade eden öğretmen ise görüşünü ''Herkesin katkı sağladığı orantılı seslerle düzgün eserler ortaya çıkmaktadır.'' şeklinde belirtmiştir. Demokrasi kavramını *terazi* metaforuyla açıklayan öğretmenler, ''Görüşlerin birbirlerine üstünlüğü olmayan ortamda tüm farklı görüşler dengededir.'' biçiminde görüşünü belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada, elde edilen bulgular sonucunda 18 metafor oluşturulduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarına göre ilk üç sırada yer alan metaforlar; *hava-su, ağaç, gökkuşağı-gökyüzü* kavramları olmuştur. İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin zihninde oluşturdukları *hava-su* metaforunu ''İnsan hayatında o kadar önemlidir ki yokluğu düşünülemez.'' şeklinde açıklamışlardır. Bu durumla ilgili literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Güder ve Yıldırım (2014) okul öncesi öğretmen adaylarının demokrasiyi ''yaşamsal önem taşıması'' kategorisi ile birleştirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Gömleksiz, Kan ve Öner (2012) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokrasi kavramını ''gereklilik'' kategorisi ile ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalar, bu çalışmada

ortaya çıkan hava-su metaforuyla benzerlik olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu sonuç, bu çalışmada çıkan bulguyu desteklemektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin demokrasi kavramına ikinci olarak *ağaç* metaforuyla kavramsal kategoriye yerleştirmişlerdir. Bunun sebebini ‘‘Ağacı ne kadar beslersen meyvesi o kadar tatlı olur. Demokrasiye de ne kadar sahip çıkarsan refah seviyesi o kadar yükselir.’’ şeklinde açıklamışlardır. Yine benzer biçimde Sadık ve Sarı (2012) tarafından ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmada ortaya çıkan ‘‘emek ve gelişme’’ temaları bu çalışmadaki ağaç metaforunu destekler niteliktedir.

Okul öncesi öğretmenleri demokrasiyi üçüncü olarak ise *gökkuşağı-gökyüzü* metaforuyla kavramsal kategoriye yerleştirmişlerdir. Bunun sebebini öğretmenler ‘‘Gökkuşağı içinde farklı renkler bulundurur. Gökyüzü ise farklı hava koşullarına ev sahipliği yapar. Demokrasi de farklı görüşleri içinde bulundurur.’’ şeklinde açıklamışlardır. Gömleksiz, Kan ve Öner (2012) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, ‘‘çeşitlilikleri barındırma’’ kategorisi bu çalışmada ortaya çıkan gökkuşağı- gökyüzü metaforunu ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu sonuç, bu çalışmada çıkan bulguyu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin geliştirdikleri metaforlara dayanarak, öğretmenlerin demokrasi kavramını daha çok hayatın içinde, gereklilik, çeşitlilik, emek, gelişme vb. olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenleri demokrasi kavramını yönetim, yaşam biçimi ve insan hakları şeklinde tüm boyutları ile ele aldıkları görülmektedir.

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin ‘‘demokrasi’’ kavramına yönelik algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamıştır. Demokrasi anlayışının gelişmesi ve toplum üzerinde yayılması için geleceğimizi şekillendiren okul öncesi öğretmenlerinin üzerine büyük sorumluluk düşmektedir. Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde, çocuklara demokrasi kültürünü aşılamak ve bunu yaşam biçimi haline getirmelerini sağlamak için öğretmenler gerekli eğitim ortamını sağlamalıdır. Okul öncesi öğretmenlerine ve diğer branş öğretmenlerine demokrasi kavramı ile ilgili çeşitli kurs, seminer ve hizmet içi eğitim verilebilir. Bu çalışma okul öncesi öğretmenleri ile yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalar sınıf öğretmenleri veya diğer branş öğretmenleri ile yapılabilir.

Kaynaklar

Akın, U., Özdemir, M. (2009). Öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 183-198.

Arslan, M. M., Bayrakçı. M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi.* 171, 100-108.

Çankaya, D. ve Seçkin, O. (2004). Demokratik değerlerin benimsenmesi açısından öğretmen ve öğretmen adaylarının görüş ve tutumları. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* 461-466.

Demolin, D. F., Kolstad, R. (2000). Assessing the gains of behavioral dynamics essential for success in democracy for teacher education students. *College Student Journal, 34*(3), 417-424.

Dinç, B. (2017). Okul öncesi eğitimde insan hakları ve demokrasi eğitimi. R. Turan (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi* (ss. 197-217). Ankara: Pegem.

Gömleksiz, M. N., Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17, 1-14.

Gömleksiz, M. N., Kan, A.Ü., Öner, Ü. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bir değer olarak demokrasi kavramına ilişkin metaforik algıları. Değerler Eğitimi Dergisi, *10*(24), 79-100.

Güder, Y. S., Yıldırım, A. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının demokrasiye ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(16), 151-170.

Kılıç, D. (2010). Changes in democratic attitudes of trainee teachers over tıme. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1211-1218.

Kıncal, R. Y., Uygun, S. (2006). “Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi” uygulamalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, *171*, 31-42.

Kıncal, R. Y. (2015). *Vatandaşlık bilgisi*. (4. Basım). Ankara: Nobel.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 281-326.

Sadık, F., Sarı, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları (Çukurova Üniversitesi Örneği).*Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi. 1*(2).67-82.

Sadık, F., Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi, 1*(1), 48-6.

Saracaloğlu, A. S., Evin, İ., Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 356-364.

Turan, R. (Ed.) (2017). *Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi.* Ankara: Pegem.

Ural, N., Sağlam, H. İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 9*(22), 161-180.

Tünkler, V., Tarman, B., Güven, C. (2016). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi öğretim programında yer alan soyut kavramların ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım. *Eğitim ve Bilim*, *41*(185), 123-145.

Yağan, S. (2015). *Bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin demokrasi ve demokrasi eğitimine ilişkin görüşleri: Eskişehir ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Eskişehir.

Yavuz, N., Duman, T., Karakaya, N. (2016). *İnsan hakları ve demokrasi vatandaşlık bilgisi* (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 165-178.

Yeşil, R. (2002). *Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi.* Ankara: Nobel.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurtseven, R. (2003). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

SOSYAL BİLGİLER DEĞERLER EĞİTİMİNDE ATATÜRK'ÜN ROLÜ

THE ROLE OF ATATURK IN THE EDUCATION OF SOCIAL STUDIES VALUES

Elif ÇAYIROĞLU-Meryem BOZ ALTINBILEK- Nuran KILAVUZ♣

"Türk çocuğu, atalarını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır."

Mustafa Kemal Atatürk

Özet: Ülkemizde özellikle 1990'lı yıllarda başlayıp 2000'ler sonrasında belirgin bir şekilde ortaya çıkan iletişim teknolojilerinin gelişimleri, eğitim politikalarında da değişime neden olmuştur. Hızla değişen bilgi ve değer biçimleri, birini uygulamaya başlamadan bir sonrakinin ne olacağını düşündürmekte, alışkanlık ya da içselleştirilmiş toplum kültürünü yarı yolda bırakmakta, sonsuzmuş gibi değişim belirsizliğine sürüklemektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı uyguladığı eğitim programlarında da sistemik ve metodik açılardan yıllar içerisinde öngördüğü şartları dikkate almaya, eğitim yapısını değiştirmeye ve güncellemeye çalışmaktadır. Bu değişimler eğitim programlarını amaç, hedef içerik ve yöntemler açısından dönemine göre değişime yönlendirmiş, eski ve yeni arasında sürekli tartışmalara yol açmıştır. Çalışmamıza konu edilen, Sosyal Bilgiler Eğitimi içerisinde uzun yıllar işlevsel önemini koruyan ve bir kültür öğesi olan Cumhuriyetimizin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün "değerler eğitimindeki yeri ve önemi"dir. Üç dört yıl sürmeden güncellenen eğitim programlarımızın sonuçları dahi sorgulanıp tartışılmadan tasarlanan değişimler içerisinde birçok kültür öğesinin kaybolmaya yüz tutmuş veya sınırlandırılmış olmasına tanık oluyoruz. Oysaki eğitim programları aracılığıyla gelecek nesillere aktarılacak değerlerimiz ile köklü kültürel mirasımızın güzide örneklerinin, önceki ve bugünkü müfredatlarda hangi değer ile ne kadar ilişkilendirildiği araştırılarak, eksikliklerin hangi boyutta olduğunun ele alınması ve nasıl telafi edileceğine ilişkin çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Atatürk, Sosyal Bilgiler

♣ cayirogluelifr@gmail.com, meryembozaltunbilek@gmail.com, nurankilagiz@gmail.com,
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

"As they get to know their ancestors, Turkish children will find strength in themselves for greater accomplishments."

Mustafa Kemal Atatürk

Abstract: The advancement of communication technologies in our country, especially starting in the 1990s and significantly emerging after 2000s, has also created a change in educational policies. Rapidly changing forms of knowledge and value quickly raise concern over the next one before starting to implement the current one. Moreover, the habits or internalized societal culture are being failed, and being dragged into the uncertainty of change as if it is infinite. In this context, the Ministry of National Education is trying to consider the conditions that were predicted in terms of system and methodology over the years, also to change and update the structure of the educational programs implemented. Depending on the historical context, these changes led to modifications in the educational programs in terms of purpose, objective, content and methods, and stirred constant debate between old and new. The subject of the present study is "the role and significance of Mustafa Kemal Ataturk", who is the founder of our Republic, which is a cultural element that has maintained its functional importance for many years in Social Studies Education. We witness several cultural elements that are on the verge of getting lost or confined throughout the modifications that were planned even without questioning or discussing the consequences of our educational programs that were updated without lasting no longer than three or four years. However, our values that will be transferred to future generations through educational programs, and distinguished examples of our deep-rooted cultural heritage should be investigated in terms of the strength of their relation to specific values in the previous and the current curriculum. Moreover, it is necessary to address the extent of the insufficiency, and to generate possible solutions for compensating.

Key Words: Values, Ataturk, Social Studies

Giriş: İnsan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır. (Kant, 2017, s. 31) İnsanlığın mirasçısı çocuklarımızı en iyi şekilde yetiştirmek eğitimin temel amaçları içerisinde yer almaktadır. Bireylerin, içinde bulundukları toplumun sosyal ve kültürel koşullarına ayak uydurmaları ve toplumun kültürel yapısını idame ettirmeleri ancak eğitimle sağlanabilmektedir. Var oldukları toplumun mevcut donanımlarına haiz kuşaklar yetiştirmek ve geçmişten devraldığımız kültürün geliştirilerek devam ettirilmesini sağlamak eğitimin başlıca amaçlarından birisidir. Kültürel mirası etkin bir şekilde devam ettirebilmek içinse toplumumuzun sahip olduğu tarih ve kültür imbiğinden süzdüğümüz değerleri eğitim yoluyla öğrencilerimize aktarmamız gerekmektedir.

Günümüzde modern eğitimin, teknoloji dünyasında, özellikle internet teknolojisi gibi yeni gelişmelerin etkin olduğu alanlarda müfredatlarında yapılan değişiklikler ve eklemelerle teknik gelişmelere zamanında uyum sağladığı fakat modern toplumda meydana gelen geniş çaplı sosyal değişim ve dönüşümleri büyük oranda ihmal ettiği söylenebilir. (Kenan, 2009) Bilimsel yönden dünyaya ayak uydurmaya çalışırken toplum olarak sahip olduğumuz milli kültürden ödün verildiği görülmektedir. Milli kültürün tarih, örf, adet gibi kısımları ise sistemli bir şekilde eğitim hayatından silinmektedir. (Güngör, 1981, s. 114) Yalnızca bilgiyle doldurulmuş ders kitapları, öğrencilerin gelecek hayatları için girmek zorunda olduğu sınavlar, bireyin toplumda sağlıklı bir varoluş göstermesini sağlayacak değerlerden uzaklaşmasına neden olmaktadır.

Yaşadığımız bu dönem koşullarında yozlaşmakta olan toplumsal değerlerimizi, -kültürel bağdan ayrılmadan- tarihteki önemli önderler ve şahsiyetler aracılığıyla öğrencilere aktarmanın, soyut olan değerlerin öğrencilere etkili bir şekilde geçmesini, değerlerimizin öğrencilerin davranışlarına yansımasını ve o büyük önderlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini mümkün kılacaktır.

Sosyal Bilgiler ve Değerler Eğitimi

Sosyal Bilgiler, bireyin ait olduğu toplumu, sahip olduğu tarihi ve yaşadığı çevreyi tanıması, öğrenmesi ve uyum göstermesini sağlamak için geliştirilen bir eğitim programıdır. Sosyal Bilgiler; ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, Sosyal Bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır. (Erden, 2000, s. 8) Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi, ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir. (Kıroğlu, 2006, s. 620)

Genel anlamda bir vatandaş yetiştirme misyonu yüklenmiş olan Sosyal Bilgiler, "doğru, dürüst, düzgün, ahlaklı" vatandaş yetiştirme çabasını değerler çatısı altında gerçekleştirmektedir. Bir kültür ve tarih aktarımı yapan Sosyal Bilgiler dersini, muhtevasında "değerler eğitimi" olmadan düşünmek mümkün değildir.

Değer kelimesinin sözlük manası: Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet'tir. (TDK, 2018) Değer; iyi insan, iyi toplum oluşturmak için bireysel davranışlarda var olması gerektiğine inanılan pozitif olgulardır. Değer, kültürden doğan paradigmalar tarafından belirlenen doğrulardır. (Aydoğan, 2016, s. 43) Bir toplumun kültürü, o toplumun tarihini ve tarihi doğrultusunda oluşan doğru/yanlış, iyi /kötü yargılarını barındırmaktadır. Süreçle beraber şekillenmiş olan yargılar, toplumun değerlerini oluşturmuştur.

Eğitimin temel amaçlarından biri de toplumsal kabul görmüş değerleri öğrencilere kazandırmak ve devam ettirilmesini sağlamaktır. Demokratik toplumlarda eğitim kurumları; sadece bilişsel amaçlara ulaşmak için değil, aynı zamanda insanı insan yapan bütün değerlerin, öğrencilere verildiği bir yapı olma anlayışına sahip olmak için de çaba sarf etmelidir. (Yazıcı, 2006)

Sosyal Bilgiler dersinde bulunan değerlerin ortak paydada buluştuğu kişileri seçmek ve bu değerlerin nasıl aktarılacağını doğru bir şekilde belirlemek, soyut olan değerlerin öğrencilerin zihninde somut ve kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Bu nedenle değer aktarımında Türk tarihindeki önemli kişilerden faydalanmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Milli tarih ve kültürümüze kazınmış değerleri öğrencilere aktarmak ve bu değerlerin devamını sağlamak için tarihimizde bulunan örnek şahsiyetlerden faydalanmanın değerler eğitiminde etkili bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Sosyal Bilgiler programında yer alan değerleri taşıyan kişiler düşünüldüğünde akla ilk gelen Mustafa Kemal Atatürk olmaktadır. Türk tarihinde büyük iz bırakmış, Türk toplumuna her anlamda yön vermiş olan Atatürk, Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde bulunan tüm değerlere sahip, önemli bir şahsiyettir.

Atatürk ve Değerler

Sosyal Bilgiler programında yer alan değerler şunlardır; vatanseverlik, sorumluluk, dayanışma, duyarlılık, hoşgörü, aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dürüstlük, estetik, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, yardımseverliktir. (MEB, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005) Atatürk'ün sahip olduğu nitelikler ise: dürüstlüğü, çalışkanlığı, ileri görüşlülüğü, cesareti, insiyatif alması, mesuliyet duygusu, yardımseverliği, gerçekçiliği, akılcılığı, otoriter oluşu ve kararlılığı, barışseverliği, ince zekâsı, liderlik vasfı olarak sıralanabilir. Dünya'nın gelmiş geçmiş en büyük dâhilerinden, Türk tarihinin en büyük kahramanı Atatürk'ün niteliklerinin yukarıda belirttiğimiz Sosyal Bilgiler programında yer alan değerlerle örtüştüğü görülmektedir.

Sahip olduğu nitelikleri şu şekilde açabiliriz:

Dürüstlüğü: 1923'te yapmış olduğu bir konuşmada, "Milletimizi şimdiye kadar söylediğim sözlerle ve davranışlarımla aldatmamış olmakla övünürüm. Yapacağım, yapacağız, yapabiliriz derken, onların yapılabileceğine inandığımdan demiş ve yapmışızdır. (Karal, 1969, s. 173)

Çalışkanlığı: Atatürk'ün çalışkanlığı hayatına bakıldığında net bir şekilde görülmektedir. Birçok dil bilmesi, Harp okulunu birincilikle bitirmesi, ömrü boyunca komuta ettiği ordulara zafer kazandırması çalışkanlığını gösteren en güzel örneklerdendir.

İleri görüşlülüğü: Atatürk'ün ileri görüşlülüğünü gösterebilecek pek çok olay vardır lakin bu özelliğini katıldığı savaşlarda ve Türk milletinin geleceği ile ilgili aldığı kararlarda görmek mümkündür.

Cesareti: Atatürk hem savaş meydanlarında hem de hayatının her alanında büyük bir cesarete sahipti. Tespit ettiği her aksaklığı üstlerine çekinmeden bildirir, karakterinden taviz vermeyen tavrıyla doğru bildiklerini sakınmadan dile getirirdi.

İnsiyatif alması: Atatürk'ün bu özelliğinden Ünal Dereli şu şekilde bahsetmiştir: *"Ağustos 1908'de yüzbaşı rütbesinde Trablus'a giderek buradaki ayaklanmayı kendi insiyatifini kullanarak bastırmış ve devlet otoritesini yeniden tesis etmiştir. Çanakkale'de ordu ihtiyatı 19. Tümen ile emir almadan Arıburnu'na çıkan düşmana taarruz etmiş ve muharebenin ve harbin mukadderatına etkili olmuştur. Ocak 1917'de Kafkas cephesinde komutanı olduğu 2. Orduyu, kışın tahribatlarından kurtarmak için Bitlis-Muş hattına çekmiştir. Eylül 1918'de Suriye cephesinde komutan olduğu 7. Orduyu, önce Şam'a sonra Halep'e çekmiştir. İstiklal savaşında, Büyük Millet Meclisi'ndeki muhaliflerin karşı çıkmalarına ve kamuoyunda doğabilecek tepkilere rağmen, orduyu Sakarya doğusuna çekmiştir."* (Dereli, 1980, s. 564-565)

Mesuliyet duygusu: Hayatında bizzat tecrübe ettiği hadiselerden yola çıkarak ülkenin her alandaki zafiyetini çözmek için yapılması gereken hamleleri belirleyip bir devlet adamı sorumluluğu ile gereken adımları atmıştır. Askerlik mesleğinde de hiçbir koşulda sorumluluk almaktan çekinmemiş, her zaman daha büyük görevler için gönüllü olmuştur.

Yardımseverliği: Sofrası herkese açıktı. Ölmeden önce sahip olduğu tüm malları, şahsına verilen hediyeleri milletine bıraktı. Kendi serveti ile kurduğu Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu'nun maddi sıkıntılarını çözdü.

Gerçekçiliği: Turhan Feyzioğlu Atatürk'ün gerçekçiliğini şu sözlerle ifade etmiştir: *"Tarih boyunca, birçok kahramanın zafer sarhoşluğuna kapılarak gerçekçilikten uzaklaştığı görülmüştür. Atatürk, muzaffer bir komutan olarak nerede duracağını bilmiştir. Milliyetçi bir lider olarak, milletini ölçüsüz hırslara, sonu meçhul mecralara sürüklememiştir."* (Feyzioğlu, 1995, s. 56)

Akılcılığı: Her zaman her koşulda durumları iyi bir şekilde değerlendiren, etrafında ve dünyada olan olayları inceleyen Atatürk hiçbir zaman boş hayallere kapılmamış aldığı kararlarda gerçekçiliğinin yanı sıra akılcı da davranmıştır.

Otoriter Oluşu ve Kararlılığı: Atatürk otoriter bir komutandır. Bulunduğu her makamda emrinde kişilere saygı ve sevgiyle muamele etmiştir. Atatürk'ün kararlı ve disiplinli yapısı, idarede hiç sıkıntı yaşamamasına neden olmuştur. Atatürk daima kendisinin söylediği şu söz ekseninde hareket etmiştir: *"İnsanlar ancak emelleri, fikirleri teşhis ettirilerek sevk ve idare olunabilir."* (Atatürk, Zâbit ve kumandan ile hasbihal, 1962, s. 17)

Bir sürü durum ve koşulu ince ince eleyerek, gözlemleyerek, gözden geçirerek en doğru karara varmaya çalışır ve sonunda aldığı kararı da her ne olursa olsun geri adım atmayarak büyük

bir sebatla uygulardı. Türkiye'nin istiklaline çok önceden karar vermiş olan bu dahi askerin *"Ya istiklal ya ölüm"* sözleri kişiliğindeki kararlılığı gösteren en güzel örneklerdendir.

Barışseverliği: Bir asker olduğu halde savaşı hiç sevmez ve zorunlu olmadıkça yapılan savaşın her daim karşısında olurdu. Fransız Büyük Elçisi, Atatürk'ün Makedonya'da doğmuş olmasından yola çıkarak onu Büyük İskender'e benzettiğinde Atatürk şu şekilde karşılık vermişti: *"Büyük İskender dünyayı fethetti ben etmedim. O dünyayı fethederken kendi vatanını unuttu ben unutmayacağım."* (Aksan, 1981, s. 146)

İnce Zekâsı ve Muhakeme Gücü: Bekir Tünay Atatürk'ün zekâsından şu şekilde bahsetmektedir: *"Atatürk ince bir seziş gücüne sahipti. Üstün zekâ, eşsiz dehası ile engin kültürünün beslediği bu nitelik daima dikkati çekerdi. Kendini asla olaylara kaptırmazdı. Olayların ardında sürüklenmezdi. Aksine olaylara hâkimdi. Onları, çok defa, kendi arzu ve amacına göre kullanmakta üstün maharet sahibi idi."* (Tünay, 1985, s. 847-862) Buna örnek olarak "*Osmanlı Devleti'nin dâhil bulunduğu grup harb-i umumide yenilmiş, Osmanlı ordusu her tarafta zedelenmiş, şartları ağır bir ateşkes antlaşması imzalanmış, büyük harbin uzun seneleri zarfında millet yorgun ve fakir halde. Ordunun elinden silah ve cephanesi alınmış ve alınmakta. Böylesine zor bir durum karşısında Atatürk iktidar değişikliği olayını ilk ortaya attığında "milleti yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır", "Kuva-yı Milliyeyi amil, İradeyi Milliyeyi hakim kılacağız" dediği zaman hiç kimse bunları iktidar değişikliğinin habercileri olarak kabul etmemişti. Atatürk'ün iktidar değişikliğindeki büyük başarısı istiklal harbi ile milleti kurtarmasından kaynaklanan güçlü ve karizmatik kişiliği, iktidarın millete verilmesi gibi olumlu bir yaklaşım ve uygulama zamanı konusundaki ustalığı ile mümkün olmuştur. Atatürk aynı zamanda her konuda örnek alınacak bir zamanlama ustasıdır."* (İlhan, 1987, s. 14-15)

Liderlik Vasfı: Lider, elindeki gücü kullanabilmesiyle çevresini etkileyen kişidir. Aldığı zor kararların ve sonuçlarının ardında durmasını bilen kişidir. Sahip olduğu güçlü sosyal değerler sayesinde çevresinde yarattığı "karizma", sahip olduğu örnek kişilik diğer insanlar için aktif bir rol model olmasını sağlar. **"***Atatürk, liderliğinin ilk günlerinden itibaren, otoritesini mümkün olduğu ölçüde akılcı-hukukî temellere dayandırmaya özen göstermiştir. Millî Mücadele günlerinde, karizmatik ve akılcı-hukukî otorite unsurlarına ek olarak, zaman zaman geleneksel otorite sembollerinden de yararlanmayı ihmal etmemiştir. İstanbul hükümetinin onu ve yakın arkadaşlarını Şeyhülislam fetvasıyla ölüme mahkûm etmesine karşılık, 152 Anadolu müftüsüne işlemin geçersizliğini ilân eden bir karşı fetva hazırlatılması, bunun belirgin bir örneğidir."* (Özbudun, 1986)

Atatürk'ün saydığımız nitelikler dışında barındırdığı birçok değer bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi sahip olduğu vatan ve millet sevgisidir. Bunu yaşadığı dönem boyunca hem ulusu kurtarırken hem de ulusa liderlik ederken göstermiştir. Tüm ömrünü kitap okuyarak geçirmiş sayısız kitap okumuştur. Kitaplardan öğrendiği bilgileri hayatının tüm alanlarında kullanmış ve

uygulamıştır. Ömrü boyunca bitmek bilmeyen bir öğrenme isteği duymuş ve bunun için çaba göstermiştir.

Onun birleştirici, barış ve kardeşliği düşündürücü, sevgi, saygı ve güven gibi değerlere önem veren tutumu, milliyetçi, demokratik, laik ilkelere bağlılığı, özgürlük ve özgür düşünceye ve bilime önem veren tutumu, insan haklarına saygılı oluşu ve bu nitelikleri genç kuşaklara kazandırmak isteyişi, onun evrensel ve kalıcı niteliklerindendir. Bunu da yaşadığı süreç boyunca devletin ve milletin hizmetinde kullanmıştır.

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARINDA ATATÜRK

Sosyal Bilgiler 2018-2019 ders kitapları (Tüysüz, 2018) (Şahin, 2018) (MEB, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı, 2018) (MEB, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı, 2018) incelenmiş, Atatürk ile ilgili konular ve Atatürk'ün niteliklerinin temas ettiği değerler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

SINIF	ÜNİTELER		ATATÜRK'ÜN NİTELİKLERİ	DEĞERLER
4. SINIF	1. Ünite	Birey ve Toplum	———	———
	2. Ünite	Kültür ve Miras	Kararlılığı, Liderliği, Birleştiriciliği, İleri Görüşlülüğü	Vatanseverlik, Sorumluluk, Bağımsızlık, Dayanışma
	3. Ünite	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	———	———
	4. Ünite	Bilim, Teknoloji ve Toplum	———	———
	5. Ünite	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	———	———
	6. Ünite	Etkin Vatandaşlık	Kararlılığı, Liderliği, Akılcılığı, İleri Görüşlülüğü	Vatanseverlik, Bağımsızlık, Özgürlük
	7. Ünite	Küresel Bağlantılar	———	———
5. SINIF	1. Ünite	Birey ve Toplum	Mesuliyet Duygusu	Sorumluluk, Çalışkanlık
	2. Ünite	Kültür ve Miras	———	———
	3. Ünite	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	———	———
	4. Ünite	Bilim, Teknoloji ve Toplum	———	———
	5. Ünite	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	———	———
	6. Ünite	Etkin Vatandaşlık	———	———
	7. Ünite	Küresel Bağlantılar	———	———
6. SINIF	1. Ünite	Birey ve Toplum	———	———
	2. Ünite	Kültür ve Miras	———	———
	3. Ünite	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	———	———
	4. Ünite	Bilim, Teknoloji ve Toplum	İleri Görüşlülüğü, Akılcılığı	Bilimsellik
	5. Ünite	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Mesuliyet Duygusu	Sorumluluk
	6. Ünite	Etkin Vatandaşlık	Saygı, Adil Olması, Mesuliyet Duygusu	Saygı, Adil Olma, Sorumluluk
	7. Ünite	Küresel Bağlantılar	Barışseverliği, Gerçekçiliği, Yardımseverliği	Barış, Dayanışma, Yardımseverlik
7. SINIF	1. Ünite	Birey ve Toplum	———	———
	2. Ünite	Kültür ve Miras	———	———
	3. Ünite	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	———	———
	4. Ünite	Bilim, Teknoloji ve Toplum	Saygı, Özgürlük	Saygı, Özgürlük, Bilimsellik
	5. Ünite	Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Vatanseverliği, Liderliği, İleri Görüşlülüğü	Dayanışma, Çalışkanlık, Sorumluluk
	6. Ünite	Etkin Vatandaşlık	Vatanseverliği, Mesuliyet Duygusu, Kararlılığı, İleri Görüşlülüğü	Vatanseverlik, Sorumluluk, Bağımsızlık, Dayanışma, Saygı, Sevgi
	7. Ünite	Küresel Bağlantılar	Barışseverliği, Liderliği, Yardımseverliği	Barış, Dayanışma, Yardımseverlik

Tabloda görüldüğü üzere Atatürk'ün sahip olduğu değerler, nitelikler ve kişiliğiyle alakalı çok az bilgi yer almaktadır. Ders kitaplarında bulunan okuma parçalarında da aynı eksiklik göze

çarpmaktadır. Atatürk'ü konu alan tarih konuları haricinde Atatürk'ün ders kitaplarında çok fazla yer almadığı dikkat çekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçlarında öğrenciye; vatandaşlık hak ve sorumluluklarının, yaşadığı toplumda üstlendiği rolün ne olduğunu öğretmek, birlik ve beraberlik içerisinde yaşamanın yollarını göstermek, demokrasi bilinci uyandırmak, vatanını, milletini sevdirmek, sahip olduğu milli ve kültürel değerleri benimsetmek gibi birçok husus yer almaktadır.

Geçmişten bugüne Sosyal Bilgiler dersi çok önemli bir amaç taşımaktadır. Öğrencilere doğru ve etkin vatandaş olmayı öğreten bir disiplin olan Sosyal Bilgiler dersi, içinde barındırdığı birçok alt disiplinle değer eğitiminin çok çeşitli şekillerde yapılmasını mümkün kılmaktadır.

Kültür aktarımının sağlandığı temel derslerden biri olan Sosyal Bilgiler içinde yer alan tarih dersinin, değer eğitiminin daha etkin ve kalıcı hale gelmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Öğrencilere geçmiş hakkında bir takım bilgiler vermenin güçlü, geleneksel bir nedeni çoğunlukla telkin yoluyla ahlaki kuralların yerleşmesini sağlamaktır. (Ulusoy, 2007)

Kültürümüzde ve tarihimizde mevcut bulunan birçok önemli şahsiyetin, müfredatlar ve ders kitapları incelendiğinde yeterli olarak verilmediği göze çarpmaktadır. Tarihte iz bırakmış kişilerin siyasi, dini, kültürel rollerinin yanı sıra şahsiyetleri ve taşıdıkları değerler bağlamında onlardan yararlanmak, öğrenciye empati yapma, tarihsel düşünme beceresini kazandırmakla birlikte değerleri içselleştirmesini sağlayacaktır.

Bilgi fihristi hükmündeki ders kitaplarının arasına serpiştirilen ve önemli kişilerin niteliklerini yahut olayları konu edinen okuma parçaları ile alt mesaj olarak kazandırılmak istenen değerin ve verilmek istenen mesajın öğrenciye ne derece ulaştığını tespit etmek bir hayli güçtür. Değerlerle ilgili mevcut alanyazın incelendiğinde öğrencilerin değerleri duyuşsal bazda değil yaşayarak daha etkili öğrendiği sonucu çıkmaktadır.

Özellikle ders içinde yer alan kültür ve tarih üniteleri aracılığıyla öğrencinin örnek gösterilen şahsiyetlerin ruhuna temas ederek hem o kişinin taşıdığı değerleri hem tarihimizdeki rolünü hem de milli kültürümüzü öğrenmesi mümkün olacaktır. Tarihi şahsiyetler ve onların yaptığı işleri öğrenerek tarihsel empati becerisini kazanacak ve geçmiş-günümüz mukayesesi yaparak düşünme becerilerini geliştirecek, bahsi geçen değeri kazanacak ve öğrenme daha kalıcı olacaktır.

Bilhassa milli kültürümüzde önemli yeri olan kişiler ve olaylar sayesinde kültür aktarımı olacak ve devamlılığı sağlanacaktır. Atatürk milli kültürün önemini Maarif Kongresinin açılışında yaptığı konuşmada şu şekilde vurgulamıştır: *"Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en mühim bir amil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir*

millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafelerinden ve fıtri niteliklerimizle hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i millîye ve tarihiyyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Çünkü davayı millîmizin inkişaf-ı tâmmı, ancak böyle bir kültür ile temin edilebilir. Lâ-ale't-tayîn bir ecnebi kültürü, şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin yıkıcı neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür (Harâset-i Fikrîye) zeminle mütenasiptir. O zemin, milletin seciyesidir." (Atatürk, Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 2006, s. 19) Milli kültür ve milli değerlerin olduğu bir eğitim için başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere zengin tarihimizde yer alan birçok kişiden faydalanmak, onların yaptıkları büyük işlerin yanında kişiliklerinden, sahip oldukları değerlerden, üstün niteliklerinden bahsetmek ve bunları öğrenciye benimsetmenin öğrenciye farklı bakış açısı kazandıracağı, tarih sevgisini ve bilincini artıracağı aynı zamanda da verilmek istenen bilginin kalıcılığını artıracağı düşünülmektedir.

Günümüz hızla değişen ve gelişen bir teknoloji barındırmakta. Çocuklarımız sadece toplumsal yaşamda değil sanal dünyalarda da çok bulunmakta ve faydalanmakta. Bilgi ağı son derece gelişmiş olmasına rağmen doğru bilginin nasıl alınacağı, toplumsal milli değerlerimizin nasıl korunacağı ve devam ettirileceği artık büyük bir sorun haline gelmiştir. Eğitimin sadece okulla ve ders kitaplarıyla sınırlı kalmaması, daha geniş alanlara yayılması gerekmektedir.

Çalışmamıza konu edilen Atatürk'ün değerler eğitimindeki rolü ve önemi tartışmasız büyük bir ağırlık taşımaktadır. Öğrencilerin Atatürk'ün yapmış olduğu işleri anlamlandırması için onun kişiliğiyle daha yakın temas kurması, onu tanıması gerekmektedir. Sayısız değere sahip olan Atatürk değerler eğitiminin verildiği her ders için bulunmaz bir örnektir. Onun sahip olduğu niteliklerin öğrencilere aktarılması, üstünde daha çok durulması gerekmektedir. Böylelikle öğrenciler, Atatürk'ün siyasi kimliğinin dışında "insan" Atatürk ile yakınlık kuracak, rol model olarak alacak, onun fikirlerini daha çok kavrayacak ve yaşatacaklardır.

Öneriler

- Hayali süper kahramanlar yerine bizzat yaşamış, Türk kültürü ve tarihinde iz bırakmış önemli kişilerin güzel yönlerini hem sosyal medyayı, hem medyayı kullanarak öğrencilere daha çok tanıtmak, (film, animasyon vb.)
- Değer eğitimi için daha kapsamlı çalışmalar yapmak,
- Değer eğitimi verecek olan öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla değer aktarımları için öneriler sunmak,
- Değerler eğitimi için uygulamalı eğitim örnekleri sunmak,
- Eğitimin başladığı yer olan ailelere de değer eğitimi seminerleri vermek,
- Üniversitelerin eğitim bölümlerinde değer eğitimine daha çok ağırlık vererek bu konuda nitelikli eğitmenler yetiştirmek,

- Çocuklara okuma ve araştırma niteliklerinin kazandırılması için disiplinler arası çalışmalara ağırlık verilmesi,
- Türk kültüründe ve tarihinde yer alan önemli şahsiyetlerin kişilikleriyle alakalı edebi ürünlerin tespit edilmesi ve sayılarının artırılması,
- Okulların bağlı bulundukları bölgelerde yaşamış olan önemli kişilerin hayatına dair uygulamalı çalışmalar yapılması, varsa onların izini taşıyan yerlerin öğrencilere tanıtılması,
- Tarihsel hikâyeler, müze gezileri gibi yöntemlerin derslerde ağırlıklı olarak kullanılması,
- Atatürk başta olmak üzere tarihimizde bulunan mühim şahsiyetlerden değerler eğitiminde ne kadar faydalanıldığına dair çalışmaların yapılması,

Kaynaklar

Aksan, A. (1981). *Atatürk Der Ki.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Atatürk, M. K. (1962). *Zâbit ve kumandan ile hasbihal.* Ankara: Türk tarih kurumu basımevi.

Atatürk, M. K. (2006). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* (Cilt 2. Cilt). Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.

Aydoğan, İ. (2016). *Kültür Temelli Eğitim.* Ankara: Harf Yayınları.

Dereli, Ü. (1980). Komutan Atatürk. *Uluslararası Atatürk Konferansları Tebliğleri* (s. 564-565). içinde İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler Öğretimi.* İstanbul: Alkım Yayınevi.

Feyzioğlu, T. (1995). Atatürk'ün Gerçekçiliği. *Atatürk Yolu* (s. 56). içinde Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Güngör, E. (1981). *İslâmın bugünkü meseleleri.* İstanbul: Ötüken.

Güven, S. (1999). *Toplum Bilim.* Bursa: Ezgi Kitapevi.

İlhan, S. (1987). *Harp Yönetimi ve Atatürk.* Ankara: Türk Tarik Kurumu Basımevi.

Kant, I. (2017). *Eğitim Üzerine.* İstanbul: Say Yayınları.

Karal, E. Z. (1969). *Atatürk'ten Düşünceler.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kenan, S. (2009). Modern Eğitimde Kaybolan Nokta Değerler Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, s. 259-295.

Kıroğlu, K. (2006). Yeni İlköğretim Programları. Ankara: PegemA.

MEB. (2005). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI.*

MEB. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbudun, E. (1986, Temmuz). Siyasi Lider Olarak Atatürk. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*(6), s. 645-661.

Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Anadol Yayıncılık.

TDK. (2018, Ekim). *Türk Dil Kurumu*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bde46cba906c9.84866212 adresinden alındı

Tünay, B. (1985). Atatürk'ün Üstün Kişiliği. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, s. 847-862.

Tüysüz, S. (2018). *Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabı.* Ankara: Tuna Matbaacılık.

Ulusoy, K. (2007). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih ve ahlak eğitimi ilişkisi üzerine görüşleri (Sakarya İl Örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi, 5*(13), s. 155-177.

Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, s. 499-522.

SULAK ALANLARIN PEYZAJ DEĞERLERİNİN SOSYAL VE KÜLTÜREL YANSIMALARI

SOCIAL AND CULTURAL EFFECTS of LANDSCAPE VALUES of WETLANDS

Dr . Öğr. Üyesi Feran AŞUR[♣]

Özet: Geçmişten günümüze suyun kara ile birleştiği alan olan kıyılar birçok medeniyet için çok önemli yaşam alanları olmuşlardır. Tarihi süreç incelendiğinde, ilk insan yerleşimlerinin deltalar, taşkın ovaları, göl ve akarsu kıyıları gibi sulak alan olarak tanımlanan alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Sulak alanlar, doğa bilimcileri kadar sosyal bilimcilerin de ilgi alanına giren ve ekolojik önemleri ile birlikte insan topluluklarıyla tarih boyunca ilişkide olduklarından dolayı kültürel süreçleri de şekillendiren ekosistemlerdir. Peyzajda suyun estetik bir eleman olarak önemi Mezopotamya ve Mısır bahçelerine kadar dayanmaktadır. Sulak alanlar sosyal aktivitelere olanak sağlama, eğitsel ve bilimsel araştırma ortamı sunma, doğal ve kültürel zenginlik sağlama özelliklerine sahip olmaktadır. Ayrıca yaban hayatı görsel peyzaj değerleriyle estetik esinlerin kaynağını oluştururlar. Çalışmada literatür araştırmasına dayalı olarak sulak alanların; görsel peyzaj değeri, rekreasyon, kültürel miras ve kimlik, turizm ve eğlence gibi insan yaşamı için sunduğu "Kültürel ve Sosyal Hizmetler" olduğu ortaya konulmuştur. Bütüncül bir bakış açısı doğrultusunda görsel peyzaj kalitesi yüksek sulak alanların sosyal ve kültürel anlamda etkileri incelenmiştir. Sulak alanlar hızla artan nüfus ve plansız yapılaşma sebebiyle tahriplere uğradıkları da bilinmektedir. Bu çalışmanın sonucunda sosyal ve kültürel değeri yüksek olan bu alanlarda tahribat yaratan insan faaliyetlerinin en aza indirilmesi, çevreye çok faydalı olacak doğal hayatın korunması ve geliştirilmesini sağlanabilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

♣ feranekasur@gmail.com,Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Van/Türkiye

Anahtar Kelime: Peyzaj kalitesi, sulak alanlar, sosyal ve kültürel etkileri

Abstract: The shorelines where land meets the sea have been important areas for numerous civilizations along the history. When the historic periods are evaluated in this regard, it becomes evident that the initial settlements of humans were concentrated near deltas, flood plains, and shorelines of lakes and rivers, which have later been coined with the term wetlands. These wetlands are ecosystems that interest social scientists as much as they do nature scientists, as these areas have interacted with human populations and affected their cultural processes since the early civilizations. The attention to the water in terms of an aesthetic landscape element dates back to the gardens of Mesopotamia and Egypt. Wetlands also provide opportunities for social activities, educational and scientific endeavors, and natural and cultural richness. Furthermore, as wild lands they also contribute to the aesthetical inspirations. This study is based on existing researches in the literature, which reveal that wetlands have "Cultural and Social Services" for human life due to their landscape, recreation, cultural heritage and identity, tourism, and entertainment value. With a holistic approach, this study evaluates the social and cultural effects of wetlands, which have high visual landscape value. İt is also known that wetlands are being harmed due to rapidly increasing populations and unplanned settlement. In the final section of the study, some suggestions were developed to reduce the effects of these human activities, which damage the wetlands that have high social and cultural values, so that they may continue to provide shelter for the natural life and may further be preserved and developed properly.

Key Words: Quality of landscape, wetlands, social and cultural effects

1. Giriş

Tarihsel süreçte, ilk insan yerleşimlerinin deltalar, taşkın ovaları, göl ve akarsu, kıyıları gibi sulak alan olarak tanımlanan yerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Su varlığının ve su yüzeyinin artmasının da alanın tercih edilmesinde ve beğenilmesinde önemli etkenlerden biri olduğu göz ardı

edilemez. Birçok çalışmada (Schroeder, 1982; Arriaza vd., 2004; Özhancı ve Yılmaz, 2011) su öğesinin peyzaj kalitesini estetik anlamda olumlu olarak arttırdığı belirtilmiştir (Güneroğlu, 2017).

Suyun kara ile birleştiği yer olan kıyılar geçmişten günümüze birçok medeniyet için en önemli yaşam alanları olmuşlardır. Peyzajda suyun estetik bir eleman olarak önemi Mezopotamya ve Mısır bahçelerine kadar dayanmaktadır. Kendine ait bir formu olmayıp bulunduğu alana göre şekillenen su, ister durgun, ister hareketli olsun birçok peyzaja şekil veren ana elemanlardan biridir (Burmil vd., 1999). Peyzajda suyun estetik ve görsel özelliklerini karakterize eden, su ile birlikte vejetasyon örtüsü, doku, renk ve form açısından doğayla uyumlu mimari öğelere sahip alanların görsel kaliteyi yükselttiğini ve kullanıcılar tarafından rekrasyonel amaçlar için daha çok tercih edildiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Özhancı ve Yılmaz, 2011; Özgeriş ve Karahan, 2015).

Kıyılar ve sulak alanlar hızla artan nüfus ve plansız yapılaşma sebebiyle fiziksel çevre tahriplerine uğrayabilmektedir. Bu çalışmada bütüncül bir bakış açısı doğrultusunda peyzaj kalitesi yüksek sulak alanların sosyal ve kültürel anlamda etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda sosyal ve kültürel değeri yüksek olan bu alanlarda tahribat yaratan insan faaliyetlerinin en aza indirilmesi, çevreye çok faydalı olacak doğal hayatın korunması ve geliştirilmesini sağlanabilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

2. Sulak Alanların Tanımı

Bataklıklar, turbalıklar, taşkın düzlükleri, nehirler, göller, tuzlalar, mangrovlar, deniz çayırı yatakları, mercanlar, gelgit anında altı metreden derin olmayan deniz kıyısı alanları gibi kıyı sulak alanlarının yanı sıra atık su arıtım havuzları ve barajlar gibi insan yapısı sulak alanlar da sulak alan tanımına dâhil edilmektedir. Türkiye'nin de taraf olduğu Ramsar Sözleşmesinde sulak alanlar "Doğal ya da yapay, sürekli ya da mevsimsel, tatlı, acı ya da tuzlu, durgun ya da akan su kütleleri, bataklıklar, turbalıklar ve gelgitin çekilmiş anında derinliği altı metreyi aşmayan deniz suları." olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 1994; Orman ve Su İşleri Bakanlığı, 2013).

Ülkemizdeki sulak alanların karakterlerine çok uyan bir sınıflama Europian Community (1993) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, sulak alanlar 7 ana grupta toplanmıştır.

- Haliç ve deltalar,
- Tatlı su bataklıkları,
- Göller,
- Nehir ve taşkın ovaları,
- Turbalıklar,
- Kıyısal sulak alanlar, İnsan yapısı sulak alanlardır.

3. Sulak Alanların İşlev ve Değerleri

Doğal ve kültürel kalıt olan sulak alanlar birçok değişik işlevleri ve önemli ölçüde değerleriyle bir şekilde direk veya dolaylı olarak insan hayatında etkileri olan alanlardır. Sulak alanlar önemli derecede sosyal aktivitelere olanak sağlama, eğitsel ve bilimsel araştırma ortamı sunma, görsel değerler sunma, doğal ve kültürel zenginlik sağlama potansiyeline sahip alanlardır. Bu alanlar sosyal aktivitelere olanak sağlayarak birçok yerde önemli yerel geleneklerin temelini oluşturma potansiyeline sahip alanlardır. Birçok sulak alan, kültürel mirasın bir parçası olması itibariyle özel niteliklere sahiptir. Yaban hayatı, güzel manzarası ve peyzaj değerleriyle estetik esinlerin kaynağını oluştururlar. Bazı insanlar sulak alan ürünlerinden direk faydalanmakta ve gelecek nesillerin de faydalanması gerektiği düşüncesini benimsediği için sulak alanların korunmasını önemser ve bunun için çaba gösterilmesi gerektiğine inanmaktadır. Bazı insanlar bu alanlardan direk faydalanmasalar bile sulak alanların değerli olduğunun farkındalar ve var olduğu şekilde korunmasını istemekteler.

Sulak alanlar, sahip olduğu biyolojik çeşitlilik nedeniyle dünyanın doğal zenginlik müzeleri olarak kabul edilen doğal işlevleri ve ekonomik değerleriyle yeryüzünün en önemli ekosistemleridir. Sulak alanların işlev ve değerleri üç ana başlık altında toplanabilir (Karadeniz, 1995; Tırıl, 2006; Orman ve Su İşleri Bakanlığı, 2013).

3.1. Doğrudan kullanım değerleri; tuz üretimi, su ürünleri üretimi, tarım ve hayvancılık, sazcılık, kereste temini, otlatma, içme, kullanma ve sulama suyu, ulaşım, turizm ve eğlence olanakları gibi doğal ürünleridir (Karadeniz, 1995; Tırıl, 2006 Orman ve Su İşleri Bakanlığı, 2013).

- Sulak alanların kendileri birer su deposu olduğu gibi yine içme, kullanma ve sulama suyu olarak kullandığımız kaynakları ve yeraltı sularını da beslemektedir.
- Yüz yıllardır Akdeniz ülkelerinin tamamı tuz ihtiyacının önemli bir bölümünü sulak alanlardan elde etmektedir. O kadar ki tuzlalar kıyı bölgelerindeki peyzajın, kültürel ve doğal mirasın bir parçası haline gelmiştir.
- Pek çok sulak alan, balıkların yumurta bıraktığı, beslendiği ve barındığı, zengin besin varlığına ve korunaklı alanlara sahiptir. Özellikle deltalar, nehir ağızları gibi kıyı sulak alanları bu özelliği itibariyle son derece önemlidir.
- Sulak alanlar, akıntılar, taşkınlar, mevsimsel su seviye değişimleri gibi nedenlerle etraflarına zengin besin maddeleri yaydıkları için toprak verimliliğini arttırırlar. Yeryüzünün en verimli alanları taşkın ovaları ve deltalardır.
- Sulak alanların karakteristik bitkisi olan saz ve kamışlar, ekolojik fonksiyonlarının yanı sıra hammadde olarak da değer taşır. Saz ve kamışlar hasır ve sepet örmede kullanıldığı gibi yalıtım malzemesi ve kâğıt fabrikalarında selüloz yapımında da kullanılmaktadır.
- Sulak alanlar, güzel manzarası ve barındırdığı yaban hayatı ile kuş gözleme, fotoğraf çekme, balık tutma, avcılık, yürüyüş ve su sporları için ideal ortamlardır. Sahil turizmi, hala ilgi kaynağı oluştursa da giderek artan bir şekilde yerini doğa turizmine bırakmaktadır.

3.2. Dolaylı kullanım değerleri; yeraltı sularının besleyerek ve boşalımını sağlayarak su rejimini düzenleme, fırtına ve sellerin etkisini azaltma, bulunduğu bölgenin iklim koşullarını düzenleme, tortu ve zehirli maddeleri tutarak, kullanarak suyun kalitesini iyileştirme, sediment ve besin depolama, biyolojik çeşitliliği barındırma gibi dolaylı yollardan ekonomiye büyük katkılarda bulunan işlevleridir. Sulak alanlar bulundukları yörede nem oranını yükselterek, başta yağış ve sıcaklık olmak üzere etki yaparlar. Bu alanlar tropikal ormanlarla birlikte yeryüzünün en fazla biyolojik üretim yapan ekosistemleridir. Aynı zamanda gerek ekolojik değeri gerekse ticari değeri

yüksek zengin ve çeşitli bitki ve hayvan türünün yaşamasına olanak sağlar (Karadeniz, 1995; Tırıl, 2006).

4. Sosyal ve kültürel değerleri

Bazı sulak alanlar bir milletin tarihini temsil eden geleneksel faaliyetlere ev sahipliği yaptığı gibi, bazı kültürlerde de sulak alanların çok derin dini anlamları olabilmektedir. Anadolu'da yaşamış birçok medeniyetin izleri sulak alanlar etrafında yoğunlaşmaktadır. Dünyadaki ilk şehir sayılan Çatalhöyük'ten Uluabat Gölü kıyısındaki Apolonia kentine, Pamukkale'deki Hierapolis'e, Van Gölü kıyısındaki Urartu'ların başkenti olan Van kalesine, Zeugma ve Hasankeyf'e, Beyşehir Gölü kıyısında kurulan Kubadabad'a sulak alan kıyısında kurulmuş yüzlerce örnek bulunmaktadır (Orman ve Su İşleri Bakanlığı, 2013). Sosyal ve kültürel bağlamda sulak alanların oluşturdukları etkilerden aşağıdaki gibidir.

4.1. Yaşam Kalitesinin Yükseltilmesi; Sulak alanların doğal yapısını koruyarak çevrede fiziksel kalitenin (hava, su, klima, görsel vb.) iyileşmesi ile birlikte insanlara doğayla iç içe olma ve farklı rekreasyonel ve sportif aktivite fırsatları da sunulacaktır. Bu nedenle fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı toplumların yaratılmasına imkan sağlanır.

Sulak alanlara rekreasyonel ve turistik faaliyetler açısından bakıldığında; Kanada'da, 1981 yılı için sulak alan turizminden sağlanan gelirin 3.9 milyar dolara ulaştığı belirtilmektedir. Ayrıca Venezuela'daki Morrocay Milli Parkı'na gelen ziyaretçiler yılda 7 milyon dolar harcamaktadırlar (Dugan, 1990). Florida'daki Everglades bataklıklarının yüzde altılık bir bölümünde yer alan Everglades Milli Parkı'nı her yıl 600.000 kişi ziyaret etmektedir (Mercer, 1993). Kıysal sulak alanlarda gerçekleştirebilecek rekreasyonel ve turistik aktiviteler çeşitleri Mercer 1993'den değiştirilerek Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sulak alanlarda gerçekleştirilebilen temel rekreasyon ve turistik aktiviteler çeşitleri

Aktif rekreasyon	**Pasif Rekreasyon**
Yüzme	Manzara seyri
Su kayağı	Fotoğrafçılık
Rüzgar sörfü	Koleksiyonculuk
Bisiklet gezintisi	Kuş gözlemciliği

At Biniciliği
Kayıkla gezinti
Dalış
Balıkçılık
Avcılık
Yürüyüş
Konaklama
Kamp yapmak
Açık hava ressamlığı

Ulaşım ve taşımacılık açısından sulak alanlar alternatif oluşturmaktadırlar. Nikaragua'nın Pasifik kıyıları boyunca, yerleşim bölgeleri arasında, mangrov sistemleri içindeki kanallardan başka ulaşım yolu bulunmamaktadır. Bu nedenle yerel halk için, su yüzeyleri yaşamsal önem taşımaktadır (DHKD, 1991). Van gölü Türkiye'nin en büyük gölüdür ve kıyısındaki yerleşimler arasındaki ulaşım büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır. Ayrıca 1971 yılından bu yana, Tatvan- Van arasında gerçekleştirilen feribot seferleri, Türkiye ile İran Arasındaki demiryolu bağlantısını sağlamıştır (Erdem,1994).

4.2. Eğitim İmkanları ve Çevresel Bilinç; Bitki ve yaban yaşamın türlerindeki çeşitlilik ve miktarlarındaki fazlalık, oldukça yoğun üretim ve türlerin birbirlerine olan etkileri nedeniyle genetik rezervuarlar olarak adlandırılabilecek sulak alanlar, açık hava laboratuvarları şeklinde hizmet verebilirler. Bunun sonucunda doğal süreçlerin işleyişinin nasıl gerçekleştiği izlenebilir ve doğal kaynakların kullanım yöntemlerinin geliştirilmesi sağlanır (Karadeniz, 1995). Islak alanlarda kompleks yapıları bu tür alanları çeşitli araştırmalar açısından olağanüstü duruma getirmektedir. Böylelikle ıslak alanlar ekosistem yapılarının ve ekolojik süreçlerin ortaya konulmasına atık su ıslahındaki etkinlikleriyle verimlilik gibi değerlerin araştırılmasına bitki örtüsü ve yaban yaşamı örneklerinin saptanmasına yönelik çalışmalara olanak tanımaktadır. Islak alanlar arkeolojik araştırmalar içinde son derece verimli alanlardır ve insan faaliyetleri ile fiziksel süreçler arasındaki karşılıklı etkileşimi anlatmak için ideal mekanlar oluştururlar. Bunun yanı sıra insanın kendi çevresindeki etkisini ortaya koyan en iyi örnekleri oluşturmaktadırlar (Williams 1993). Ankara Anadolu medeniyetleri müzesinde bulunan testilerin çoğu ağzı filamingo gagası şeklindedir (Berkes ve Kışlalıoğlu 1991). Bu durum Anadolu'daki en eski uygarlıkların hemen yanı başında bulunan ıslak alanlarda yaşayan canlıların etkilendiklerini ve bu etkilenmenin yaşam biçimlerine yansıdığını göstermektedir.

Sulak alanlar eğitim çalışmaları kapsamında, farklı yaş grubundan insanlarla doğal süreçler ve ekolojik ilişkileri konu alan eğitsel çalışmalara olanak sağlamaktadır. Bu doğal alanlarda düzenlenecek eğitim çalışmaları özellikle genç nesillere yeni ufuklar açarak bireysel gelişimlerine olumlu katkıları olmaktadır. Aynı zamanda doğal alanların çocuk gelişimi açısından da önemli faydaları bulunmaktadır (Trus of Ecology, 2009; Onur, 2012). Doğa çocukların zihinsel algısının en ektin olduğu dönemlerinde, çocuklara görsel, algısal ve duyumsal açıdan zengin bir çevre sunmaktadır. Bu alanlar ayrıca, çocukların doğal çevreyle aralarında güçlü bir bağ oluştururken doğaya ve doğal sürece karşı merak uyandırmalarını da sağlamaktadır.

4.3. Sosyal Etkileşim ve Toplumsal Bağ; Sulak alanlar doğal alanlarda sürekli eğitim çalışmaları beraberinde sosyal bilinci ve bütünleşmeyi getirebilmektedir. Sağlıklı yaşam ortamlarının oluşmasına katkıda bulunan insanlar, uğraş verdikleri alana ve beraber çalıştıkları insanlara karşı sorumluluk duymakta, alandaki aktiviteler yoluyla bir araya gelme fırsatı bulabilmekte, iletişim kurabilmekte ve bu şekilde sosyal yapı güçlenmesine katkı sağlanabilmektedir (Trust of Ecology, 2009).

Floridada günümüzde turba oluşumlarının bulunduğu windover'ın 7000-8000 yıl önceki dönemlerde gömüt olarak kullanıldığı saptanılmıştır. Yapılan arkeolojik araştırmalar sonucu ölülerin keçe parçaları veya başka malzeme ile sarılıp suyun için yerleştirildiği ve tekrar yüzeye çıkmaalrı için de ağaç dalları ile sabitleştirildikleri belirlenmiştir (Karadeniz, 1995). Ülkemizde ise manya kuş cennetinin güneydoğusunda yer alan antik daskyleion kentinde 1988 yılından bu yana arkeolojik kazılar sürdürülmektedir. Kazı çalışmaları boyunca son derece önemli alet vb. bulguların yanı sıra günümüzde yörede yaşayan kuşların 2500 yıl önceki nesillere ait kalıntılar da ortaya çıkartılmaktadır (Karadeniz, 1995).

5. Peyzaj Değerleri

Sulak alanlar kendilerine özel peyzaj değerleriyle insanlar için sosyal açıdan her zaman odak noktaları olmuşlardır. Sulak alanların yoğun yerleşim alanlarına olan mesafelerine göre insanların sosyal yönden kullanımlarını da etkilemektedir. Bu alanlar yerleşim alanlarına yakın oldukça sosyal bakımdan farklı şekillerde de daha çok kullanılmaktadır. Bu alanların doğal güzellikleri insanlar tarafından tahribe uğramadıkça görsel peyzaj açısından; manzara seyri, fotoğrafçılık, açık

hava ressamlığı gibi çeşitli sosyal aktiviteler açısından ilgi görmektedir. Geçmişten günümüze kadar sulak alanlar görsel değerleri nedeniyle pek çok sanatçının yapıtlarında kullandıkları doğal alanları oluşturmuşlardır. Örneğin ABD' de John Constable ve John Singer ıslak alanların doğal güzelliklerini çalışan ressamlardır (Mitsch ve Gosselink, 1993). Ülkemizde ise eserlerden dolayı kuş ressamı olarak adlandırılan Salih Acar resimelrinde kuşların eşsiz güzelliklerini ve yaşayışlarındaki sonsuz özgürlüğü yansıtmaya çalışmıştır (Acar, 1971).

sPeyzajın diğer elemanlarında olduğu gibi bir sulak alanın kalitesini artıran en önemli faktörlerin başında biçim yönünden görülen zıtlıklar gelmektedir. Sulak alan çok düz ise ve alanı sınırlayan arazi dik eğime sahip ise bu durum görsel kaliteyi arttırmaktadır. Bunun yanı sıra bitkiler, sazlıklar ve su aynaları gibi dokusal zıtlık oluşturan elemanların bir arada bulunması da aynı etkiyi yaratmaktadır. Görsel kaliteyi arttıran bir diğer faktör de komşu arazilerdeki farklı kullanımların ortaya koyduğu zıtlıklarıdır.

6. Sonuç ve Değerlendirme

Peyzaj değerleriyle sosyal ve kültürel açıdan önemli olan sulak alanlarda tahribat yaratan insan faaliyetlerinin en aza indirilmesi, çevreye çok faydalı olacak doğal hayatın korunması ve geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bunun için sulak alan kullanım planlama, tasarım ve sürdürebilir yönetim çalışmaları için envanter hazırlanabilmesi için kapsamlı sınıflandırma, arazi gözlemi, kullanabilir yeterli ve güvenilir verilerin toplanması büyük oranda önem taşımaktadır. Çalışmalar için risk analizi, alanının niteliklerine uygun planlama yapılması gerekmektedir. Sulak alanların rehabilitasyonu, bakım çalışmaları ve koruma altına alması ile önemli bir görsel peyzaj alanı haline getirmek mümkün olacaktır. 3621 sayılı Kıyı Koruma Kanunu'nda tanımlanan yapılaşmalar dışına çıkmadan bölge sulak alanları çevresinde rekreasyon, kültür, spor, eğlence, dinlenme, sağlık ve sosyal gibi kamu yararına olan tesislerin kurulması ve doğal habitat alanlarının korunması önerilmektedir. Alanda yöre insanının bilinçlendirilmesi ve sazlıklar, deltalar ve kıyısal sulak alanlar içinde tahribat yaratan insan faaliyetlerinin en aza indirilmesi, çevre ve yöreye çok faydalı olacak, doğal hayatın korunması ve geliştirilmesi sağlanabilecektir. Yerel yönetimler bu programların içine dahil edilerek sivil toplum örgütlerinin bilinçlendirilmesi ile harekete geçirilmesi genel politika olarak benimsenmesi düşünülmektedir.

Kaynaklar

Acar, B., 1971. Göçmen Kuşlar, Redhous Yayınevi, İstanbul.

Arriaza, M., Ortega, J. F. C., Medueno, J. A. C., Aviles, P. R., 2004. Assesing The Visula Quality of Rural Landscapes, Landscape and Urban Planning, 69: 115 – 125.

Berkes, F., Kışlalıoğlu, M., 1991. Ekoloji ve Çevre Bilimleri. Geliştirilmiş Yeni Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Burmil, S., Daniel, TC., Hetherington, JD., 1999. Human values and perceptions of water in arid landscapes, Landscape and Urban Planning 44: 99-109.

DHKD, 1991. Sulak Alanların Korunması, Güncel Konular ve Gerekli Çalışmalar Üzerine Bir İnceleme, İstanbul.

Dugan, P., 1990. Wetland Conservation. A Review of Current Issues and Required Action, IUCN, The World Conservation Union, Gland, Switzerland.

Erdem, O., 1995. Türkiye'nin Kuş Cennetleri Çevre Bakanlığı, 1995. Ankara

Güneroğlu, N., 2017. Akarsu rehabilitasyonunun peyzaj kalitesi üzerindeki etkileri, Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi ISSN:2146-1880, e-ISSN: 2146-698X, Cilt: 18, Sayı:1, Sayfa:10-20.

Karadeniz, N., 1995. Sultan sazlığı Örneğinde Islak Alanların Çevre Koruma Açısından Önemi Üzerinde Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Mercer, D., 1993.Recreation and Wetlands: Impacts, Conflict and Policy Issues. In: M. Williams (Ed), wetlands: A Threatened Landscape, The Institute of British Geographers, Blackwell Publishers, Oxford, U.K.

Mitsch, W.J., Gosselink, J.G., 1993. Wetlwnds. Second Edition. Von Nostrand Reinhold, New York, U. S. A.

Onur, B. E., 2012. Peyzaj tasarım ve yönetiminde ekolojik yaklaşım ve sürdürülebilir kent hedefine katkıları. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 2(5).

Orman ve Su İşleri Bakanlığı, 2013. Sulak Alanlar. (Ed. Meriç, T. ve Çağırtkankaya, S.) Orman ve Su İşleri Bakanlığı, Doğa Koruma ve Milli Parklar Genel Müdürlüğü, Hassas Alanlar Dairesi Başkanlığı, Ankara, Türkiye.

Özgeriş, M., Karahan, F., 2015. Rekreasyonel tesislerde görsel kalite değerlendirmesi üzerine bir araştırma: Tortum ve Uzundere (Erzurum) Örneği, Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 16 (1): 40-49.

Özhancı, E., Yılmaz, H., 2011. Rekreasyon alanlarının görsel peyzaj kalitesi yönünden değerlendirilmesi; Erzurum Örneği, Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(2): 67-7.

Ramsar Sözleşmesi El Kitabı Çevre Bakanlığı, 2000. Ankara

Resmi Gazete, 1994, Milletlerarası Ramsar Sözleşmesi. 17 Mayıs 1994 Gün ve 21937 Sayılı Gazete, Ankara.

Schroeder, H. W., 1982. Preferred features of urban parks and forests, Journal of Arboriculture 8 (12): 317-322.

Tırıl, A., 2006. Sulak Alanlar, Peyzaj Mimarlar Odası Yayınları: 2006/2. ISBN 9944-89-141-X, 193 s., Ankara.

Trust of Ecology, 2009. Resmi internet sitesi, http://www.urbanecology.org.uk.

Williams, M., 1993. Understanding Wetlands, In: M. Williams (Ed), wetlands: A Threatened Landscape, The Institute of British Geographers, Blackwell Publishers, Oxford, U.K.

SAĞLIKTA ETKİLİ OLAN İYİLEŞTİRME BAHÇELERİNİN TASARIM İLKELERİ

DESIGN PRINCIPLES FOR HEALING GARDENS THAT AFFECT HUMAN HEALTH

Dr . Öğr. Üyesi Feran AŞUR[♣]

Özet:İnsanın var olduğu ilk çağlardan itibaren hastalıkları tedavi etmek için doğaya başvurulduğu bilinmektedir. İyileştirme bahçelerinin, ilk örnekleri olarak bilinen eski Türklerin darüşşifaları ve daha sonra Ortaçağ'daki manastır bahçelerinden başlayan tarihi, günümüzde son teknoloji ile yapılan hastanelere ulaşmaktadır. Günümüzde tıbbın çok ilerlemiş olmasına ve pek çok tedavi yöntemi bulunmasına karşın hala doğanın iyileştirici etkisine başvurulmaktadır. Son zamanlarda, insan sağlığı üzerinde yapısal çevrenin etkisi konusundaki araştırmalar dünya kamuoyunda dikkate alınarak bu durum beraberinde "sağlık tasarımı" yaklaşımının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Peyzaj mimarlığında bu akımın etkisi "İyileştirme ve ya Sağlık Bahçesi" kavramı ile gündeme gelmiştir. Bu bahçelerin tasarımcıları doğal ve yapay elemanlarla mekânlar oluşturarak kullanıcılar üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Yapılan araştırmalar, iyileştirme bahçelerinin sadece hastaneler ve sağlık merkezlerinde değil, kentsel alanlarda yaşayan insanlar için de özel bir yeri olduğunu göstermektedir. İyileştirme bahçeleri tasarımı günümüzde oldukça yeni bir konu olup detaylı olarak araştırmalar bulunmamsına karşın yurt dışında konu ile ilgili çalışmaları hızla artmıştır. Bu bahçelerinden beklenilen faydaların elde edilebilmesi için peyzaj mimarlığı açısından bazı ilkelere göre tasarlanmaları gereklidir. Bu çalışmanın amacı; literatür araştırmasına dayalı olarak tedavi edilen hastaların sağlıkları ile sosyal yaşantıları üzerine iyileştirme bahçelerinin

♣ *feranekasur@gmail.com,Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Van/Türkiye*

olumlu etkilerini ve bu etkilerin oluşmasındaki tasarım ilkelerinin belirlenmesini konu alan araştırmaları incelemek ve bu araştırmaların sonuçlarını ortaya koymaya çalışmaktır.
Anahtar Kelimeler: İyileştirme bahçesi, tasarım ilkeleri, Peyzaj mimarlığı

Abstract: It is known that humans have resorted to nature since the early ages in order to heal their diseases. In the historical perspective, the initial examples of such attempts in the form of gardens can be observed in the hospitals (darüşşifa) of the earlier Turks, in the gardens of the monasteries in the medieval age, and in the gardens of the cutting-edge technology hospitals of today. Even though medical sciences have developed significantly and many new treatment methods have been researched, the healing effects of the nature are still being depended upon. In the latest years, the researches focusing on the effects of nature over the human health have gained popularity, causing the emergence of "health design" approaches. The effects of this movement on the landscape architecture have come up in the form of "Therapeutic" and "Health Gardens". The designers of such gardens aim to create positive effects on the visitors using natural and artificial landscape elements. Researches on the subject reveal that therapeutic gardens have become significant elements of health along with hospitals and medical centers for the urban populations. As the subject of designing therapeutic gardens is rather new for our country the Turkish literature lacks detailed research, while the number of studies on the subject is rapidly increasing in the world literature. In order to achieve the positive effects of these therapeutic gardens, some aspects of landscape design must be paid special attention to. The aim of this research is to inspect the positive effects of the therapeutic gardens on the health and social lives of patients who received treatment as part of literature studies, and to evaluate the studies which have focused on the determination of landscape architecture design principles that were influential in creating these positive effects, in order to create a conclusion regarding their results.
Key Words: Healing Gardens, Landscpe architecture, Design Principles

1.GİRİŞ

İyileştirme bahçelerinin, eskiden bilinen Türklerin darüşşifaları ve sonradan Ortaçağ'daki manastır bahçelerinden ortaya çıkan tarihi, bu gün son teknolojiyle inşa edilen hastanelere ulaşmaktadır. 1990'ların başlarından beri, sağlık kuruluşlarında bahçelerin iyileştirici özelliklerine verilen önem,

Avrupa ve Amerika'daki şifa bahçelerinin tarihinde izlenmektedir. Türkiye'de ise sağlık bahçeleri yayılan, yeni gelişen ve önem verilen bir olgu olup bu konu ile ilgili gerçekleşen bilimsel çalışmalar kısıtlı olmaktadır (Keçecioğlu, 2014).

Bu gün pek çok bilim adamı doğal veya düzenlenmiş çevrelerin sağlıklı kalma ve iyileşme üzerindeki etkilerini araştırmakta ve bu konu hakkında önemli sonuçlar elde etmiştir.

Cennet anlamındaki Perdis kelimesi Arapça'da "Firdevs" ve diğer dillerde ise "paradise" sözcüğüne dönüşmüştür. Cennet veya Beheşt sözcüğü en iyi yaşam anlamında ve bu cennet, güzel yemyeşil bir bahçe olarak çağrıştırılıyormuş. Kutsal kitaplarda ve dinsel öğretilerde bahçe, genelde insanların ödüllendirileceği ikinci hayatlarının geçeceği "cennet mekânı" çok cazip bir bahçe şeklinde tanımlanmaktadır (Neima, 2005; Beheşti, 2008; Mesut ve ark., 2015). Bu kapsamda insanların bu dünyadaki yaşamlarında küçük bir cennet mekânına sahip olma istekleri, bahçe sanatını tarihsel süreçte önemli kılmıştır.

Bahçeyi, tarihe damgasını vuran ve 20. yüzyılın önemli kavramlardan biri, hayatı destekleyen ve sürdüren bir sembol olarak tarif etmek yanlış olmaz (Serez, 2011). Yaşam şartların git gide zorlaştığı günümüz dünyasında bahçe artık güç, statü ve ideal yaşamın bir sembolü haline dönüştürülmüştür. Eskiden bahçeli evlerde yaşam sürerken bu gün yaşam koşullarının zorlaşmasıyla beraber bahçeli evler sadece gelir düzeyi iyi olan insanlar grubuna hitap eden bir duruma gelmiştir. İnsanlar kendilerini mutlu hisseden yerlerde bulunmayı tercih ederken stresli ve üzüntü ortamlardan uzak durmayı tercih etmektedirler.

İnsanın var oldukları ilk çağlardan itibaren hastalıklarını tedavi edebilmek için doğaya başvurulduğu bilinmektedir. Bu gün ise tıbbın çok ilerlemesine ve birçok tedavi yöntemi bulunmasına rağmen insanların hala doğanın iyileştirici etkisine başvurdukları görünmektedir (Serez, 2011).

Terapi bahçeleri hasta ve/veya yaşlı kişilerin iyileşme ve toplumsal yaşama daha etkin bir şekilde katılabilmeleri adına oldukça önemlidir. Ancak bu bahçelerin kullanıcı gruplar üzerinde istenilen etkiyi yaratması ve sürdürülebilir olması için tasarım kriterleri çerçevesinde oluşturulması gerekir (Arslan ve Ekren, 2017). İyi tasarlanmış bir şifa bahçesinin sağlık üzerinde birçok etkileri bulunmaktadır. Bu pozitif etkileri; stres azaltıcı, şifa verici, iyileştirici ve duyuları harekete geçirici olarak sıralamak mümkündür. Bu kapsamda bahçelerden, yeşil alanlardan ve parklardan sınırlı bir zaman dilimi içinde maksimum düzeyde yararlanmayı hedef alınır. Bu nedenle yeşil alanların,

kendilerinden beklenilen faydalara yönelik, bilinçli bir şekilde tasarlanmaları büyük oranda önem taşımaktadır. Bu bildiride Türkiye'de yapılacak olan iyileştirme bahçelerin tasarım ilkelerine değinerek sağlıklı tasarımların yapılması için belirli ölçülerde katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

2. AMAÇ, KAPSAM, YÖNTEM

İyileştirme bahçeleri vasıtasıyla sağlık sektörüne ister tedavi yöntemlerine yardımcı olarak ve destek sağlayarak zaman ve parasal bakımdan ister iş gücü verimliliğini arttırma bakımından birçok olumlu fayda sağlanması beklenmektedir. Bu nedenle iyileştirme bahçeleri yalnız sağlık sektörü için değil toplumun fiziksel ve ruhsal sağlığıyla ülke ekonomisine olan katkılarıyla ele alınması gereken toplumun tamamını ilgilendiren önemli bir kavramdır. Türkiye'deki birçok hastane, klinik, huzurevi ve bakımevi ve gibi birçok sağlık kurumunda bahçeye gereken önem verilmemektedir. Maalesef hala bu tasarımı gerçekleştiren profesyonel tasarımcılar arasında dahi bu kavramlar net bir şekilde oturmamıştır.

Çalışmanın amacı: Bu alanda çalışacak olan tasarımcılar ve bu alana ilgi duyanlar için bir rehber hazırlanması ve iyileştirme bahçeleriyle ilgili detaylı bilgi verilmesidir. İyileştirme bahçeleri tasarlandığında gereken temel bilgiler çeşitli kullanıcı grupları ve ihtiyaçlarına dikkat ederek anlatılması ve iyileştirme bahçeleri konusunda bilinçlendirme amaçlanmıştır.

Kapsam: İyileştirme bahçelerin olumlu etkileri üzerinde durularak tanımı yapılmış, sağlık sektöründe bulunduğu konum ve iyileştirici etkilerinden bahsedilerek, bu bahçeler hakkında bilgiler verilmiştir. Tasarım ilkeleri, kullanıcı grupları ve kullanım amaçlarına göre iyileştirme bahçesi çeşitleri anlatılmıştır.

Yöntem: Literatür araştırmaları ve dünya genelinde örneklerin incelenmesiyle iyileştirme bahçeleri tarih boyunca ele alınarak tasarım ilkeleri ve iyileştirme bahçesi şeklinde kullanılabilecek bahçe çeşitleri ortaya konmuştur.

3. İYİLEŞTİRME BAHÇESİ TANIMI

Bahçe sözcüğü esasen Farsça olup "küçük bağ" anlamındadır. Genelde; süs bitkileri, çiçek, meyve, sebze, şifalı ve tıbbi bitkilerin yetiştirildiği, bununla beraber doğanın yeşilliğinin, güzelliğinin, dinlendiriciliğin insan eliyle kontrol altına alınan toprak parçası anlamında kullanılmıştır (Demiröz, 2003). Dünya Sağlık Örgütüne göre ise "sağlık"; kişinin sadece hastalığının olmaması

durumu değil fiziksel, zihinsel ve sosyal durumunun bir bütün olarak iyi olması anlamına gelmektedir (Url-1).

Bir iyileştirme bahçesinin amacının insanları daha az stresli, güvenli, daha rahat ve zinde hissetmelerini sağlamak olduğu bilinmektedir. İyileştirme bahçeleri çeşitli bilim insanlarına göre tanımları yapılmıştır. Eckerling'a göre (1996), insanları daha iyi hissettirmek için iyileştirici çeşitli ayarlamaların ve düzenlemelerin yapıldığı bahçelere iyileştirme bahçesi denir. Marcus ve Barnes'a göre (1999) iyileştirme bahçesi; bir terim olarak iyileştirme bahçesi, bahçenin değişik özelliklerinden yararlanılarak insanların duyularını harekete geçirerek stresten uzaklaşmalarını ve arınmalarını sağlayan; hastalar, ziyaretçileri, personel ve bakıcıların üzerinde birçok olumlu etkisi bulunan yerler şeklinde de ifade edilmektedir. Çevre psikoloğu Roger Ulrich'e göre bir alanın bahçe olarak nitelendirebilmesi için sahip olması gereken çiçekli bitkiler, su ve yeşil bitki örtüsü gibi doğal elemanların yüksek bir oranda var olması gerekmektedir. Bir bahçeyi iyileştirme bahçesi olarak sınıflandırabilmek için kullanıcıları üzerinde bir takım olumlu faydalarının olması ya da tedavi edici özellikleri olması gerekmektedir (Marcus ve Barnes, 1999).

İyileştirme bahçelerinin kapladıkları alanlar konumlandığı yere göre değişmekle beraber birkaç metrekarelik küçük bir alandan bir kent parkı büyüklüğüne kadar daha geniş bir alana sahip olabilirler. İyileştirme bahçelerinin faydaları en fazla rehabilitasyon merkezlerinde ve alzheimer bakım evlerinde görüldüğü için buralardaki olumlu etkileri insanlar tarafından daha fazla bilinmektedir (Serez, 2011).

4. TARİHSEL SÜREÇ İÇİNDE GELENEKSEL BAHÇE MODELLERİ VE İYİLEŞTİRME BAHÇELERİNE YÖNELİŞ NEDENLERİ

Clare Cooper Marcus ve Marni Barnes'in "Healing Gardens" adlı kitaplarında iyileştirme bahçesi özelliği gösteren bahçeler dört sınıfta toplanmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir; 1. Labirentler, 2. Manastır Bahçeleri, 3. Uzakdoğu Bahçeleri, 4. İslam Bahçeleri.

Bu gün tıbbın ilerlemiş olmasına ve pek çok tedavi yöntemi bulunmasına rağmen hala doğanın iyileştirici etkisine başvurulmaktadır. İyileştirme bahçeleri; sağlık kurumuna bağlı, açık veya kapalı, stresi azaltmaya yardımcı olan, egzersiz yapmaya teşvik edici ve rahatlatıcı; personele, hastalara ve ailelerine doğanın keyfini çıkartabilecekleri mekânlar sunan bahçelerdir (Lake, 1999).

Hasta sağlığına ölçülebilir olumsuz bir etkiye sahip hastane bahçesine tek örnek bulunmamaktadır (Ulrich, 1999). Olumlu etkileri nedeniyle popülerliği git gide artan iyileştirme bahçeleri, dünya genelinde İtalya, Almanya, Hollanda, Danimarka, Norveç, Kore ve Japonya başta olmak üzere her geçen gün daha çok ülkede ilgi görmektedir.

Bu bahçelerde, iyileşme sürecine faydalı çeşitli aktiviteler yapmak da mümkündür. Bu aktiviteleri pasif kullanım ve aktif kullanım olmak üzere iki gruba ayırmak mümkündür. İyileştirme bahçelerindeki potansiyel kullanım faaliyetleri; açık alanda oturmak, pencereden bahçeyi seyretmek, dua etmek, rahatça şekerleme ve meditasyon yapmak, hafif rehabilitasyon egzersizleri yapmak, tercih edilen bir noktaya yürüyüş yapmak, yemek yemek, okumak, açık havada yazı işleri yapmak, gezintiye çıkmak, çocuklarla bahçede oynamak, çiçekler için hazırlanmış yataklara dikim yapmak ve bahçe işleriyle uğraşmak, joking yapmak, çeşitli spor aktiviteleri yapmak şeklinde sıralanabilir (Marcus ve Barnes, 1999).

Ulrich, iyileştirme bahçelerinde stresi azaltmaya yardımcı faaliyetlerin yapılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Bir iyileştirme bahçesinde stres azaltılmasın yardımcı faaliyetlerin yapılabilmesi için de gereken tasarım ilkelerini şu şekilde tanımlamıştır;

- Fiziksel hareket ve egzersizler için fırsatlar yaratılmalıdır.
- İnsanları bir araya getirmek için cesaretlendirici ortamlar ve şartlar oluşturulmalı, sosyalleşebilmeleri için desteklenmelidirler.
- Seçimler yapabilmek için fırsatlar sağlanmalı ve duyularını tanıyabilecekleri deneyimler yaşayabilmeleri için uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
- Doğaya kolaylıkla erişilebilen ve doğayla iç içe ortamlar oluşturulmalıdır (Ulrich, 1999).

5. TASARIM AMAÇLARINA GÖRE İYİLEŞTİRME BAHÇELERİ

Peyzajda özel amaçlarla tasarlanıp yerleştirilmiş bahçe çeşitleri; akıl hastalarına, çocuklara, yaşlılara, görme engellilere ve duyulara yönelik bahçeler şeklindedir.

Marcus ve Barnes'a (1999) göre tasarım ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

- Kullanıcı ihtiyaçları doğrultusunda tasarım yapılmalıdır.
- Diğer tasarımcılar ve kullanıcılarla işbirliği içinde olmalıdır.
- Dış mekânlara birbirine bağlı bir bütünün parçası gibi davranılmalıdır.

- Mekânsal çeşitlilik ve deneyim sağlanmalıdır.
- Hastalar, ziyaretçiler ve personel için iç mekândan dış mekâna kolay erişim sağlanmalıdır.
- Olası bütün özel ihtiyaçlar düşünülerek tasarım yapılmalıdır.
- Küçük alalarda bile deneyim çeşitliliğine sağlanmalıdır.
- Gizlilik ve güvenlik arasında denge kurulmalıdır.
- Kullanıcılar tarafından "okunabilir" mekânlar oluşturulmalıdır. Kafa karışıklığını önlemek için yollar açık ve net bir şekilde ortaya konmalıdır.

Personel için hastalardan ayrı kullanabilecekleri mekânlar oluşturulmalıdır.

- Tasarımlarda hangi malzemelerin nasıl algılanacağına dikkat edilmelidir.
- Kötü kullanıma ve zamana dayanıklı malzemeler kullanılmalıdır ve eğer güvenlik bir sorun teşkil ediyorsa hastaların silah gibi kullanıp kendilerine zarar verebileceği özellikler taşıyan malzemeler kullanılmamalıdır.
- Su öğesi kullanılmalıdır.
- Hastaların zamanın geçtiğini fark edebilmeleri için iyileştirme bahçelerinde zamansal ipuçları kullanılmalıdır.

- Güneşten korunmak için çok sayıda gölge seçeneği sunulmalıdır, yollarda kafa karışıklığını önlemek için kullanılan desenler ve parlama azaltılmalıdır.
- Birden fazla duyuya hitap eden bitkilerin kullanımından kaçınılmalıdır.
- Zehirli bitkilerin kullanımından kaçınılmalıdır.
- Dokunarak tahrişe yol açan bitkiler kullanılmamalıdır (Marcus ve Barnes, 1999; Url-15).

6. İYİLEŞTİRME BAHÇESİ TASARIM İLKELERİ

Sağlık tesislerinde peyzaj tasarımı yapıldığında kullanıcıların ihtiyaçlarına göre tasarlanması gerekmektedir. Bu kullanım alanları olan açık alanları dört gruba ayırmak mümkündür: 1. Sosyal iletişimin amaçlandığı açık alanlar, Doğanın hissedildiği açık alanlar 3. Sağlık, egzersiz ve terapi için düşünülen açık alanlar 4. İçeriden izlemeyi amaçlayan seyirlik manzara alanları (Aksoy ve Turan, 2009).

İyileştirme bahçeleri tasarlanırken kullanılan ana ilkeler, diğer bahçe tasarımları yapılırken de kullanılan ışık, renk, mekân ve form, düzen, birlik, oran ve orantı gibi temel tasarım ilkeleridir.

İyileştirme bahçeleri tasarlanırken ele alınan bu ilkeler, kullanıcı gruplarının farklı ihtiyaçları göz önüne alınarak temel tasarım ilkeleriyle birlikte harmanlanır. Kullanıcı guruplarının ihtiyaçlarının tanımlanması, hastane bahçelerinin tasarımında ele alınması gereken birincil faktördür. Bu tasarım sürecinde kullanıcıların kim olduğunu ve ihtiyaçlarının ne olacağını belirlemek çok önemlidir (Burnett, 1997).

Tasarımcı ve araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar sonucunda elde edilen verilere göre, genel olarak sağlık tesisi bahçeleri ve açık alan tasarımları için farklı tasarım ilkeleri ortaya konmuştur. Bu tasarım ilkeleri kısaca şöyle özetlenebilir:

Sağlık tesisinin yerleşim planlaması ve konumuna dikkat edilmesi büyük oranda önem taşımaktadır. Bu bahçelerin fiziksel ulaşılabilirliği önem taşımaktadır. İyileştirme bahçesinin manzaraya sahip olması önemli olup dış çevrenin de farkında olarak tasarımlar yapılmalı ve dış çevrenin perdelenmemesine dikkat edilmelidir. Bitki ve bahçe mobilyası kullanımında çeşitlilik sağlanmalıdır. Depolama ve ekipmanlar için uygun alanlar oluşturulması sağlanmalıdır. Oluşturulan alanlardan her yer rahatlıkla görülebilmelidir. Duyusal uyarılma sağlanmalıdır, bitkilerin iyileştirme gücünden yararlanılmalıdır (Marcus ve Barnes, 1999; Burnett 1997; Ghose, 1999).

Literatür taraması, farklı tasarımcılar ve araştırmacıların yapmış oldukları çalışmalar sonucu elde edilen veriler sonucu elde edilen verilerin harmanlamasıyla;

1. Yol bulma amaçlı tasarım (konum ve fiziksel ulaşılabilirlik)
2. Duyusal uyarılma amaçlı tasarım (beş duyunun dahil edildiği, kullanılan malzemelerde çeşitlilik, doku ve renk farklılıkları, canlı bitkilendirme, su öğesi, ve yüzey farklılıklarının kullanılması)
3. Konfor amaçlı tasarım (oturma, yürüme, gölgeli veya güneşli alanlar, özel veya yarı özel alanlar, koruma ve güvenlik amacıyla kullanılan çeşitli peyzaj elemanları)
4. İyileştirme amaçlı tasarım (restoratif deneyim veya bitkisel terapi) krtiterleri elde edilmiştir (Ghose, 1999). Özetlenen bu tasarım kriteri ile güçlü terapatik etkileri olan iyileştirme bahçeleri, kolaylıkla yaratılabilir. Bu bağlamda bu kriterler; hastane ihtiyaçları, program gereksinimleri ve "mekânın ruhu" ile bütünleştirildiği zaman çok daha başarılı sonuçlar alınmaktadır.

7. SONUÇ

İyileştirme bahçelerinin peyzaj düzenlemesinde, temelde hitap ettiği hasta grubunun ihtiyaçlarına dikkat ederek aynı zamanda sağlık personelinin ve ziyaretçilerin ihtiyaçları ve hasta refakatçi, hasta ve ziyaretçi ilişkileri de göz önüne alarak tasarıma yön verilmelidir. Tıp ve çevre psikolojisi alanında gerçekleşen araştırmaların sonuçları, sağlık koruma hizmetleri ile bahçe düzenlerinin ilgili olduğunu göstermiştir. İyileştirme bahçelerinin insanlar üzerinde yapmış olduğu fiziksel ve psikolojik olumlu etkiler ele alındığında, iyileştirme bahçelerinin peyzaj tasarımının kapsamlı ve olumlu bir çalışma olduğu izlenmektedir. İyileştirme bahçeleri tasarımında, peyzaj mimarı, mimar, psikiyatr, terapist, psikolog gibi farklı profesyonel disiplinlerin işbirliği içinde olması daha sağlıklı sonuçlar doğuracaktır. Gelişmiş ülkelerde "iyileştirme bahçelerine" verilen önem hızlı gelişmesine rağmen, Türkiye'de iyileştirme bahçeleriyle ilgili yapılan çalışmalar yeterli seviyeye ulaşamamıştır. Türkiye'de özel bakıma ihtiyacı olan birçok insan olmasına rağmen, iyileştirme bahçeleri ve bahçe terapisi alanında yeterli çalışma yapılmamış, ilgili kuruluşlar ile özel sektör bu alanda yeterli oranda bilgilendirilmemiştir. Ülke ekonomisinin içinde bulunduğu ekonomik durum, sağlık kurumlarının peyzaj ve açık alan düzenlemelerine gereken özen ve önemin gösterilmediği görünmektedir. Bu kapsamda yeni iyileştirme bahçelerinin inşası için tasarım ilkeleri doğrultusunda ilgili kamu ve özel sektörün yeterli derecede önem vermeleri gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Kaynaklar

Aksoy, Y. ve Turan, Ç. A., 2009. Hastane Bahçelerinin Peyzaj Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi, Dizayn Konstrüksiyon Dergisi, 282, 25.

Arslan, M., Ekren, E., 2017. Yaşlı Kişilerin Sağlığı Ve Etkinlikleri İçin Terapi Bahçeleri. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(2), 361-372.

Beheşti, S., 2008. İran Bahçeleri Dünyası, Gülistan-ı Honer Dergisi, 277-13.

Burnett, J. D., 1997. Therapeutic Effects of Landscape Architecture. In Health Care Design, ed. Marberry, Sara O. New York: John Wiley and Sons, USA, 71-83.

Demiröz, Z., 2003. Tarihsel Süreç İçinde Bahçe Sanatı Hint-Moğol Bahçeleri Örneği ve İslam Bahçeleri"nin Türk Bahçe Sanatı"na etkileri, Yüksek Lisans Tezi, İ. T. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 3-5, 129.

Eckerling, M., 1996. Guidelines for Designing Healing Gardens, Journal of Therapeutic Horticulture, 8, 335-347.

Ghose, S., 1999. The Healing Dimensions of Hospital Gardens : Three Case Studies Assessing The Use, Therapeutic Benefits and Design Recommendations, The University Of Texas at Arlington,USA, 120- 137.

Keçecioğlu, P., 2014. Ruh Sağlığı Kurumlarında İyileştirme Bahçelerinin İrdelenmesi ve Peyzaj Tasarım İlkelerinin Belirlenmesi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Lake, T., 1999. Gardens that Restore The Mind, Body and Spirit, Master Thesis, North Carolina State University, USA, 143-145.

Marcus, C. C., Barnes, M., 1999. Healing Gardens: Theraupetic Benefits and Design Recommendations, John Wiley & Sons Inc. , New York, 1-4, 14-21, 30, 96, 107-138.

Mesut, M, Aminpuor,A., Agaşarifiyan İsfahan, H., 2015. Exploring Analysis of the Practical Meaning of Chaharbagh, on the basis of eighth to the eleventh centuryAH. Reference Literature. Journal of Reasearch in Islamic Architecture / No.6. Tahran. İran.

Neima, G., 2005. İran Bahçeleri, Peyam Matbaacılık, Tahran.

Serez, A., 2011. Tarihsel Süreç İçinde Sağlık Bahçeleri, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, s:12-57, Ankara.

Ulrich, R. S., 1999. Effects of Gardens on Health Outcomes, Theory and Research". In Cooper Marcus,C. & Barnes, M. (eds.), Healing gardens, Therapeutic Benefits and Design Recommendations. John Wiley & Sons, New York, 65-81.

Url-1 < www.who.int/aboutwho/en/definition. html alındığı tarih 02.08.2018

Url-2 < http://labyrinthsociety.org alındığı tarih 08.07.2018

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE ÇOCUKLARININ AĞAÇ MALZEME VE TEKNOLOJİLERLE MATERYAL TASARLAMALARI

PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES AND CHILDRENS DESIGNED WOOD MATERIALS AND TECHNOLOGIES

Dr. Volkan KANBUROĞLU[♣]-Dr. Öğr. Üyesi Tosun YALÇINKAYA[♣♣]

Özet: Teknolojinin hayatımıza girmesiyle birlikte günlük yaşantımızda sıklıkla karşılaşılan somut sorunlar soyut sorunlara dönüşmekte gelecekte teknoloji insanların problem çözme, bilişsel gelişim, ince motor kas gelişimi, planlama özelliklerini daha da az kullanımına sevk ederek bireysel özellikleri dikkate alınmaksızın bireylerin tek bir kalıpta yetiştirildiği ve gelecekte böyle giderse üreten bireyden tüketen bireye geçiş yaşanacaktır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi son sınıf öğretmen adaylarının staj uygulamalarında kullanabilecekleri 4-5 yaş grubu çocukların çevrelerindeki nesneleri, şekilleri ve renkleri ayırt etmeleri doğal bir merak uyandırmalarını sanatsal algı özelliklerini ve mühendislik alt yapısını oluşturmalarını sağlayarak STEM uygulamalarıyla bir arada basit devrelerle tasarlanmış materyaller ile üretken bireyler yetiştirmektir. Bu çalışma nitel yöntemle üretilmiştir. Araştırmada günümüz teknoloji alt yapısıyla desteklenen STEM uygulamaları birçok anaokulunda gerçekleştirilmekte öğretmen adaylarının bu çalışmalarla okul öncesi bireylerinin gelecekte görsel algı, motor becerileri, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini güçlendirerek üretken olmaları ve merakları sayesinde geleceğin yazılımcıları ya da mucitleri olması beklenmektedir. Bu araştırma da başlangıçta öğretmen

[♣] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, **volkan@marmara.edu.tr**

[♣♣] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı, **yalcinkaya_tosun@yahoo.com**

adaylarına bağımsız bir konu ya da tema seçtirerek bunu kompozisyon ile ağaç ve teknoloji destekli puzzle tasarımına dönüştürmeleri istenmiştir. Staj okulundaki çocuklara tasarımları uygulamaları ve gözlemlerini yazmaları beklenmiştir. Sonuç olarak analitik düşünme ve teknolojik materyal tasarımı uygulamalarıyla öncelikle öğretmen adaylarının kendi üretkenliğini geliştirmiş ve okul öncesi dönem çocuklarının bu uygulamalar sayesinde domino etkisi oluşturularak düşünen ve üretken bireyler yetiştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim teknolojileri, materyal tasarımı, okul öncesi eğitimi ve elektronik.

Due to technological developments concrete problems transformed frequently into abstract problems, in the future, it is expected that technology people will be encouraged to use problem solving, cognitive development, fine motor muscle development and planning properties for even less use, the consuming individual will be transitioned. The purpose of this research is to provide students with 4-5 year old children who can use pre-school final-year teacher candidates for internship applications to create a natural curiosity to distinguish the objects, shapes and colors in their surroundings by creating artistic perception characteristics and engineering background, train. This study was produced by a qualitative method. STEM applications supported by modern technology infrastructure carried out in many kindergartens. It is expected that pre-service teachers will be prolificers and inventors of the future by strengthening their visual perception, motor skills, analytical thinking and problem solving skills in future. This research was initially aimed at selecting prospective teachers for an independent topic or theme and transforming it into a puzzle design with tree and technology support. It is expected that students in the internship school should apply their designs and write their observations. In conclusion, by applying analytical thinking and technological material designing, teacher candidates have developed their own productivity and pre-school children have developed dominant and dominant individuals by creating domino effect through these applications.

Keys : Education technologies, material design, pre-school education and electronic.

GİRİŞ

Ülkemizdeki eğitim sistemini incelediğimizde, son yıllarda yeni model ve öneriler üzerinde çeşitli akımların olduğunu görmekteyiz. Eğitim sisteminin geçmişine bakarsak ve milat olarak da eğitimin temeline inip, cumhuriyetimizin ilk yıllarına baktığımızda toplumun büyük bir bölümünün köylerde yaşadığını bilindiğinden; ulu önderimiz, Mustafa Kemal Atatürk tarafından hazırlıkları 1935 yıllında başlayıp; 1937 de denemesi yapılan ve 1940 da resmiyet kazanan eğitim seferberliği ve köy enstitüleri olarak bilinmektedir. Köy enstitüleri faaliyetlerini 1954'e kadar sürdüren eğitim kurumları sayesinde eğitim alan her birey; teknik, sanat, sağlık, tarım ve eğitim alanında donanımlı yetiştirilmiştir (KAPLUHAN, 2012).

Günümüz devlet politikaları da artık yeni eğitim felsefesi olarak; dijitalleşen dünyada ülkeler arası rekabetin artacağı düşünüldüğünde eğitimde küresel düşünüp; yerli politikalarla harmanlanmış özgüveni yüksek, özgür, girişimci ve sosyal bireylerin yetiştirilmesi için yepyeni eğitim materyal ve yöntemlerinin uygulanmasına ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir (MEB, 2018).

Eğitimi gelecek nesilleri, toplum hayatına hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri, karakter, ilgi, tavır ve anlayış elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği olarak tanımlayabiliriz. Eğitim insana belirli konularda bilgi sağlar, değerler sistemini öğretir ve inançlarını etkiler. Bireylerin her açıdan hayata bakışını belirler. En önemlisi ise eğitim, kişinin mesleğini ve toplumdaki statüsünü, ailesine sunacağı olanak ve itibarı belirler. Birey eğitimi informal ve formal olmak üzere iki yönlü alır (MEBİLGİ, 2016).

Dünyada endüstrinin hızla gelişmesi sonucunda her geçen gün hayatımıza yeni terim ve kavramlarla girmektedir. Ülkemizde 2011 yılında dillendirilen Endüstri 4.0 yada Toplum 4.0 felsefesini anlamaya çalışırken; 2017 yılında ilk defa Japonya Başbakanı tarafından açıklanan "Endüstri 5.0" yada başka bir değişle " Toplum 5.0" felsefesi ile kafamız daha çok karıştırdı. Kısaca sanayi devrimlerini inceleyecek olursak (Bilişim Hareketi Haber, 2018);

- *Endüstri 1.0 felsefesi*, 1665 yılında ilk ticari buharlı makine olarak bilinen Worecester makinesi ile tanışmamızla başlamıştır. Buhar makineleri sıvı halde bulunan suyun ısıtılarak (kömür yada petrol kullanarak) elde edilen buhar basıncının piston sistemini tetiklemesi yöntemiyle çalışmaktadır.
- *Endüstri 2.0 felsefesi*, buhar makinelerinden elde edilen enerjinin elektrik enerjisine çevrilmesiyle başlayan seri üretim yapan fabrikalar olarak tanımlanabilir. Bu seri üretim felsefesi yürüyen bantlar olarak bilinen Henry Ford tarafından 1903 yılında kullanılan otomobil fabrikasının çalışmasında kullanılmıştır.
- *Endüstri 3.0 felsefesi*, elektriğin kullanım alanlarının gelişmesi ve yarı iletkenlerin bulunmasıyla ortaya çıkan elektroniğin hayatımıza girmesiyle birlikte tetiklenmiş; ilk programlanabilir mantıksal denetleyici (PLC – 1969), ilk mikro bilgisayar olan Altair 8800(1971) ve Apple'ın ilk bilgisayarı Apple I (1976) üretimi bu dönemin başlarında gerçekleşmiştir. Bu felsefes ile birlikte insanoğlu ilk defa makineleri tehdit olarak algılamış artık insan gücünün yerine geçebileceğini göstermiştir.
- *Endüstri 4.0 felsefesi*, dünyanın ayak uydurmaya çalıştığı dijital dönüşümler kullanarak fabrikaların üretim esnasında kendi aralarında koordinasyonu sağlayabilen insansız fabrikalar olarak tanımlanabilir. Evlerimizdeki akıllı ev sistemlerini buna örnek olarak sunabiliriz.
- *Endüstri 5.0 felsefesi*, makine ve insanın birlikte uyum içinde çalışmasıyla elde edilen süper akıllı toplum projesidir.

Sanayi devrimlerine baktığımızda ülkemizin dışa bağımlıkta aşması gereken çok uzun bir yol olduğunu bu felsefelerin eğitim sistemiyle toplum tarafından özümsenmesi gerektiği düşünmekteyiz. Geleceği inşa edecek yeni nesillerin aynen yıllar önce sanayi kalkınma projelerini eğitime verdikleri önemle gerçekleştiren, Japonya, Kore ve Çin gibi öncelikle endüstri felsefeleri aşama aşama emekleyerek özümseyip; temel ihtiyaçlarımızı dışa bağımsız üretken teknolojilere hakim ülkeler zirvesine taşımamız elzemdir. Bu amaca yönelik tasarlanacak eğitim modelinin temelinde de okul öncesi dönem çok önem arz etmektedir.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM EĞİTİM VE ÖĞRENME

Eğitimde özgüveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi için en etken alanların başında okul öncesi eğitim süreci gelmektedir. Gelecekte özgüvenli yüksek, girişimci ve sosyal nesiller yetiştirmenin yöntemi çocukların iyi bir okul öncesi eğitiminden geçmeleri gerekmektedir. Çünkü. Yetişkin dönemdeki kişiliğin yerleşmesi için okul öncesi eğitim dönemi büyük bir öneme sahiptir (AŞICI, 2017);

- ✓ Okul öncesi dönemde alınan psiko-motor gelişim desteği sayesinde, çocuklar daha akıcı okuma ve yazmayı öğrenebilirler.
- ✓ Okul öncesi eğitimi alan çocukların eğitim ortamındaki sosyal yaşantıları sayesinde, hayatta karşılaşacakları ilk etkileşim kurma tecrübesini özümseyerek sosyal bireyler olabilirler.
- ✓ Okul öncesi eğitim alan çocuklara verilen eğitimler sayesinde; sağlıklı beslenme yiyeceklerin bilincine varıp; çocuk yemeğini kendi yemeyi öğrenebilirler. Ayrıca, vücut ve diş temizliği gibi diğer tüm öz bakım becerilerini de daha kolay kazanabilirler.
- ✓ Okul öncesi eğitim alan çocuklar her gün okula gidiş ve geliş zamanı belli olacağından düzenli bir yaşama uyum sağlayabilmeleri için gereken, zamanlama bilincine varıp; belirli saatlerde kalkıp ve belirli saatlerde yatabilirler.
- ✓ Okul öncesi eğitim alan çocuklar, okullardaki fiziksel spor aktiviteleri sayesinde gerekli motor becerileri alışkanlığı kazanıp; sağlıklı bir birey olarak yetiştirebilirler.
- ✓ Okul öncesi eğitim alan çocuklar, aldıkları eğitim sayesinde, sorumluluk üslenmeyi, kuralları uygulamayı, sabredip beklemeyi, özgüven aşılamayı, yaratıcılığı körüklemeyi, fikir üretmeyi, paylaşmayı, destek olmayı, karşılaştığı zorluklarla bireysel mücadele etmeyi, grup dayanışmasını ve kendini ifade edebilmeyi aldıkları eğimle kazanabilirler.
- ✓ Okul öncesi eğitimde çocuklar, geliştirilen ölçme araçlarıyla yakından takip edilip; bireysel gelişim aşamaları; okul içi düzenli etkinliklere katılım, sanat aktivitelerindeki gelişim basamaklarının gözlenmesi ile çocuğun ilgi ve yetenek alanları ortaya çıkartılabilir. Böylelikle gelecekte çocuğun hangi mesleklerde başarılı olabileceğine yönelik bulgular elde edilmiş olunur.

Okul öncesi eğitiminde çocuğun gelişim sürecine baktığımızda; eğitimde oyun, eğitimin ana parçalarındandır. Oyun sayesinde çocuğun ilgisi ve merak duygusu artırılır. Doğal öğrenme yoluyla çocuğun bilişsel, motor, dil ve psiko-sosyal gelişim süreci desteklenir. Bu faaliyetleri şöyle sıralayabiliriz (AŞICI, 2017);

- ✓ Resim çizme, boyama yapma, makas kullanma, spor etkinlikleri ve oyuncaklarla oyun oynayarak çocuklar, motor gelişimi destekleyici etkinlikler yapıla bilinir.
- ✓ Materyallerle hikaye okuma anlatma, şiir okuma anlatma, oyunlarla taklit etme, kendini ifade etme gibi etkinlikler yaparak; çocukların dil gelişimi destekleyici etkinlikler yapıla bilinir.
- ✓ Kıyafetler, besinler, hayvanlar gibi temel sınıflandırmaları öğrenerek; renk ayrımı eşleştirme, benzerlik ve farklılık oyunları oynayarak; sayılar, günler, mevsimler hakkında bilgi edinerek; neden sonuç ilişkisine dayalı oyunlarla; çocukların bilişsel gelişimi destekleyici etkinlikler yapıla bilinir.
- ✓ İş birliğine dayalı etkinliklerle; ikili, üçlü oyun gruplarıyla paylaşım sağlayan etkinliklerle; arkadaşlık ilişkilerine dayanan oyunlarla; çocukların psikososyal gelişimi destekleyici etkinlikler yapıla bilinir.

Kısaca çocuklar eğitimlerini çok ince ustalıkla tasarlanmış oyunlar içinde gelişim süreçlerini uyguladıkları etkinliklerle aşama aşama tamamlar.

Eğitim bize ortam imkân ve fırsat verir peki "öğrenme en iyi nasıl yapıla bilinir?" sorusuna cevap aradığımızda; öğrenme gerçekleşmesi için de bir takım yöntem ve tespitler olduğu görülmektedir. Buna göre insan (ÇİLENTİ, 1988),

- ✓ Öğrenme işlemine katılan duyu organlarımızın sayısı ne kadar fazla ise o kadar iyi öğrenir ve o kadar geç unuturuz.
- ✓ En iyi öğrendiğimiz şey kendi kendimize öğrendiğimiz şeylerdir.
- ✓ Öğrendiğimiz şeylerin çoğunu gözlerimizin yardımıyla öğreniriz.
- ✓ En iyi öğretim somuttan soyuta ve basitten karmaşığa doğru giden öğretimdir.

yine insanlar öğrendiklerinin, %83 ünü görme, %11 ini işitme, %3,5 ini koklama, %1,5 ini dokunma, % 1 ini de tatma duyularıyla edindikleri yaşantılar yoluyla öğrenmektedirler. Yine zaman sabit tutulmak üzere insanlar (ÇİLENTİ, 1988);

- ✓ Okuduklarının %10 unu,
- ✓ İşittiklerinin %20 sini,
- ✓ Gördüklerini %30 unu,
- ✓ Hem görüp hem işittiklerinin %50 sini,
- ✓ Söylediklerinin %70 ini,
- ✓ Yapıp söyledikleri şeylerin %90 ını, hatırlamaktadırlar.

Son yıllarda birde işin içine duygu da girince öğrenme oranının duygunun yoğunluğuna bağlı olarak daha da artırılabileceği üzerine çalışmalar yapmaktadır.

"*Dünya hayatı oyun ve eğlenceden başka bir şey değildir*" (DİB, 2018). Oyun eğitimin de bir araç olarak kullanılmaktadır. Çocuklar yaş ve deneyimlerine göre oyun içerisinde öğrenir. Gerçek hayattan alınan örnekler oyun içerisinde kullanılarak çocukların ileri yaşamlarında ne yapmaları gerektiğini gösteren bir eğitim yolu oluşturula bilinir (AKANDERE, 2005). Okul öncesi eğitimde ise oyun, eğitimin en büyük parçasıdır. Okul öncesi eğitiminde oyun için üretilmiş çok farklı türde materyal ve örnekler mevcuttur. Fakat en iyi oyun aracı en doğal ve dikkat çekici olması açısından ve sağlık bakımından materyalin ahşap malzemelerden üretilmiş olması çok önemlidir. Çünkü okul öncesi dönemde çocukları materyali tanımlamak için bazen beş duyusunu kullanırken materyalin tadına da bakmak isteyebilir.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİNDE AHŞAP MATERYALLER

Ahşap materyaller, okul öncesi eğitiminin her alanında çocukların çok sıklıkla kullandıkları bir malzemedir. Öyle ki oturdukları sandalyeden masaya birçok eğitici materyalin ham maddesi ağaçtır. Ahşap materyaller, matematik, fen, müzik, türkçe, drama ve spor gibi okul öncesi eğitim alanlarında eğitim içerisinde araç olarak kullanılmaktadır.

- ✓ *Matematik Etkinlikleri:* Okul öncesinde matematik eğitimi için tasarlanacak ahşap materyallerle; şekiller, sayılar, parça bütün ilişkisi, sınıflandırma ve benzeri beceriler, çocuğun akademik gelişimini destekleyerek oyun ortamında eğlenerek öğrenmesini sağlar.
- ✓ *Fen Etkinlikleri: Okul* öncesinde fen eğitimi için tasarlanacak ahşap materyallerle; kaldıraçlar, makara sistemleri, piston sistemleri ile robot tasarımı, dişlilerle hareket ve buna benzer çeşitli etkinliklerle tasarlanan materyaller kullanılarak, oyun içerisinde keşfederek eğlenceli vakit geçirerek öğrenmeleri sağlanabilir.
- ✓ *Müzik Etkinlikleri: Okul* öncesinde müzik eğitimi için tasarlanacak ahşap materyallerle; telli, üflemeli, vurmalı, sallamalı ve tepkimeli hareket ve buna benzer çeşitli çalgı aletleriyle yapılacak eğitim materyaller kullanılarak, oyun içerisinde müziğin farkındalığı vurgulanarak hoş vakit geçirerek öğrenmeleri sağlanır.

- ✓ *Türkçe Etkinlikleri: Okul* öncesinde türkçe eğitimi için tasarlanacak ahşap materyallerle; hayvan, meyve, sebze, eşya gibi çeşitli nesne isimlerini ve hikayelerle bütünleşme yapılarak tasarlanan ahşap destek materyalleri kullanılarak; oyun içerisinde öğrenmeleri sağlanır.
- ✓ *Drama Etkinlikleri:* Okul öncesinde drama eğitimi için tasarlanacak ahşap materyallerle; örneğin çeşitli günlük hayatımızda karşılaştığımız sorunları ya da meslek gruplarını oyun içinde yaşayarak öğrenmeleri sağlanır.

- ✓ *Spor Etkinlikleri:* Okul öncesinde spor eğitimi için tasarlanacak ahşap materyallerle; denge, büyük ve küçük kas gelişimi gibi çeşitli oyunlar için tasarlanan materyaller kullanmaktadırlar.

Okul öncesi için eğitimde önemli bir araç olarak birçok etkinlikte sıklıkla kullanılan ağaç materyallerin farkındalığı ebeveynler tarafından her geçen gün artmaktadır. Oysa çocukların oyuncak tercihleri üzerine yapılan bir araştırmada ahşap bir oyuncak için denek olarak kullanılan çocuğa sorulan soruya verdiği cevaba baktığımızda, *"Çünkü bunlar benim için eğlenceli değil. Çünkü bunlar biraz basit."* yanıtı alınmıştır (ALABAY, 2016). Bu araştırmaya baktığımızda çocukların ahşap materyallere olan ilgisinin teknolojinin sunduğu yeni imkânlarla elde edilen petrol bazlı materyallere yöneldiğini söyleyebiliriz.

TEKNOLOJİ VE AĞAÇ MATERYALLER

Teknolojinin sürekli gelişmesi ve endüstri devrimleri sonucu toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere hayatımıza giren petrol bazlı materyaller, seri üretimi ve maliyeti düşünülerek ticari bir kar anlayışı güdülerek üretilip, tüketilmektedir. Oysaki çocuklarımızın sağlığı açısından değişik kimyasal işlemlerle elde edilen bu materyaller insan sağlığını etkilediği birçok araştırmada saptanmıştır (DURMAZ, 2013). Asıl sorun malzemenin ucuz üretilmesi değil malzemenin sağlıklı ve işlevsel olmasıdır. Bu bağlamda teknolojinin bize sunduğu elektronik malzemeler ve sensör gibi algılama araçları ile ahşap materyalleri birleştirecek olursak, elde edilecek yeni materyaller çocukların sağlıklı bir eğitim materyali kullanmasını sağlayacaktır.

Ahşap malzemeyle hazırlanan bir eğitim materyali, teknoloji desteği katılarak, yani elektronik sensor ya da başka bir değişle algılayıcılar üzerine yerleştirilmesi sonucu, çocukların kullanabileceği yeni bir eğitim materyalline dönüştürülebilir. Bu yeni materyallerle dış ortamdan aldığınız analog sinyalleri dijital sinyale ve daha sonra sinyal verilerini işleyip, dijital sinyalden analog sinyale tekrar çevrilerek; yani etki algılamışını alıp ve tepki algısına üreten bir materyale dönüştürerek konuyu daha iyi kavramalarını sağlayabilir. Örnek vermek gerekirse nem sensorü kullanılarak bitkinin su ihtiyacını dijital sinyalle algılayıp, tepki üreterek yanan kırmızı ışık bize su ihtiyacını iletirken; sulama işlemini tamamlanırken yanacak yeşil led ile ihtiyacın giderildiği bilgisini üreten bir sistem tasarlanabilir. Böylelikle çocuk bitkinin su ihtiyacı olduğu bilgisini kullanılan sensorun uyarması üzerine algılar.

Öğretmen adaylarıyla yaptığımız bu çalışmalarda, hayvanların üretip tükettiği ürünler oyunuyla ilgili ilişki kurularak; hayvanların yaşam alanlarına göre dünya haritasındaki yerlerine yerleştirerek; mevsimlere göre kıyafetleri doğru eşleştirme yaptırılarak; lamba yakma oyunuyla doğru yolu çizip lambaları yakarak, renkleri öğreniyorum oyunuyla renkleri yerleştirip gökkuşağını oluşturmak, labirent oyunu ile farenin karnını doyurmak, duygular ve yüz İfadeleri oyunuyla insan tepkilerini öğrenmek, şekilleri tanıyorum oyunuyla nesneleri şekillerine göre sıralamak; Keşfedenler oyunuyla bilim adamlarının keşifleriyle eşleştirilmesi; gibi doğru yerleştirildiğinde sesli yanıt veren bir materyale dönüştürülmüştür. Teknolojinin sunduğu imkanlar baz alındığında, elektronik algılama cihazlarını incelediğimizde, sıcaklık, nem, çizgi, cisim, mesafe, gaz, ışık, renk,

ivmeölçer, kuvvet, titreşim, eğim vb. birçok algılama aracı kullanılarak çok farklı eğitim materyalleri tasarlanabilir.

SONUÇ

Okul öncesi öğretmen adayları ile geliştirilen ahşap malzemelerden oluşturulan elektronik tabletlerin üzerindeki algılayıcılar sayesinde tabletler daha dikkat çekici bir görselliğe sahip olmuştur. Elektronik tablet üzerindeki parçaların yönergeye göre yerlerine yerleşmesi sonucu oluşturulan sinyallerin ses kayıt cihazları ile etkileşimi sonucu elde edilen materyaller çocuklarla güçlü etkileşim kurduğu gözlemlenmiştir.

Yaptığımız bu araştırma ile geleceği tasarlayacak sağlıklı genç beyinlerimizin ve onlardan oluşacak yeni nesillerimizin yeni oluşacak endüstri felsefelerine ulaşıp yeni hamleler tasarlayarak, ülkemizin gelişmiş ülkelere lider ülke olma yolunda ilerlemesi için, öğretmen adaylarımızla beyin fırtınaları ile oluşturduğumuz bu materyallerle eğitimin temeline bir taş atmış bulunmaktayız.

ÖNERİLER

Ahşap materyaller kullanılarak tasarlanacak materyallerin elektronik algılayıcılarının, kablosuz, kızıl ötesi veya bluetooth üzerinden bilgisayarla iletişim kurdurulursa; geleceğin ölçme aracı olarak kullanılacak eğitim araçları tasarlanabilir.

Kaynaklar

AKANDERE, M. (2005). *Eğitici Okul Oyunları.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

ALABAY, S. Y. (2016). 3-6 Yaş Arasındaki Çocukların Oyuncak Tercihlerinin Toplumsal Cinsiyet Bağlamında İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 91-111.

AŞICI, M. (2017, 5 23). *Anaokulunun çocuğa faydaları neler?* 8 2018, 25 tarihinde PEMBENAR: http://www.milliyet.com.tr/anaokulunun-cocuga-faydalari-neler--pembenar-detay-cocuk-2455473/ adresinden alındı

Bilişim Hareketi Haber. (2018, 09 20). *Endüstri 5.0 – Endüstri Devrimlerine Genel Bakış*. 1 30, 2018 tarihinde Bilişim Hareketi: https://bilisimhareketi.com/endustri-5-0-endustri-devrimlerine-genel-bakis adresinden alındı

ÇİLENTİ, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

DİB. (2018, 9 9). *Kur'an-ı Kerim En'âm Suresi - 32 . Ayet Tefsiri*. Diyanet İşleri Başkanlığı Resmi Sitesi: https://kuran.diyanet.gov.tr/tefsir/En'am-suresi/821/32-ayet-tefsiri adresinden alınmıştır

DURMAZ, B. K. (2013). Çevresel bir endokrin bozucu: Bisfenol A ve toksik etkilerinin değerlendirilmesi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 192-199.

KAPLUHAN, E. (2012). Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 172-194.

MEB. (2018, 9 8). *Bakan Selçuk, 2023´e Doğru Türk Eğitim Sistemi "Bulma Konferansı"na katıldı.* 9 20, 2018 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı: http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-2023e-dogru-turk-egitim-sistemi-quotbulma-konferansiquotna-katildi/haber/17055/tr adresinden alındı

MEBİLGİ. (2016, 12 24). *Eğitim Mebilgi*. 11 24, 2018 tarihinde Mebilgi: https://www.mebilgi.com/egitim-nedir-turleri-ve-egitimin-onemi/ adresinden alındı

İLKOKULLARDA SOSYAL ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ: UYGULAMAYA ÖĞRETMEN BAKIŞI

Mehmet Erkan AKAR♣- Yeşim AKAR♣♣

Özet: Bu araştırmada ilkokullarda Sosyal Etkinliklerin uygulanabilirliğini veya eksiklerini öğretmen gözüyle görerek geliştirmeye açık alanları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara Etimesgut İlçesi'nde Şehit Murat bek ilkokulunda görev yapmakta olan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 28 öğretmen ile görüşülmüş olup veri toplama aracı olarak ise öğretmenlere yönelik altı görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmada bulgular öğretmenlerin vermiş oldukları cevapların içerik analizi yapılarak açıklanmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin Sosyal Kulüp uygulamalarına yönelik düşünceleri, süreç içinde yaşadıkları sorunlar ve Sosyal etkinliklerin daha etkili olabilmesi için öneriler ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma sonucunda özellikle öğretmenlerin Sosyal etkinliklerin bu şekliyle uygulanabilirliğinin olmadığı ifade edilmiş bununla birlikte okul ve çevre koşullarına bu tür çalışmalara uygun olmadığı, etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, sınıfların mevcutlarının çok olduğu ve iki haftada bir ders saati ile gerçekleşecek etkinliklerin planlanamaması olduğu ortaya konulmuştur. Çözüm önerileri içerisinde en dikkat çekici öneri ise

♣ Akar Erkan Mehmet, Şehit Murat Bek İlkokulu, Türkiye, Ankara, erkan44akar@gmail.com,

Şehit Murat Bek İlkokulu, Ankara

♣♣ Akar Yeşim, Yıldırım Beyazıt EAH, Türkiye, Ankara, yesim44akar@gmail.com , Yıldırım Beyazıt EAH, Ankara

öğretmenlerin Sosyal Kulüp saatlerinin artırılması ve planlamanın çevre şartlarına uygun hale getirilmesi, diğer eğitim kurumları ve paydaşlarla koordineli olarak çalışılması gerekliliği vurgulanmıştır.

Yine vurgulanan ve ilgi çekici bir özellik ise yapılacak çalışmaların okulun içinde atölye etkinlikleri olarak düzenlenmesi gerektiği görüşü dikkat çekici bir unsur olarak önümüze çıkmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Etkinlik, Öğretmen, İlkokul

Abstract: In this research, it is aimed to identify the areas that are open to improvement by seeing the applicability or deficiencies of Social Activities in primary schools. The study was carried out with the teachers who were working in Şehit Murat bek primary school in Etimesgut district of Ankara in 2017-2018 education year. In the study, 28 teachers were interviewed and six interview forms were applied to teachers as data collection tools. The findings of the research were explained by the content analysis of the answers given by the teachers. As a result of the research, the opinions of the teachers about the social club applications, the problems they experienced in the process and suggestions for more effective social activities were revealed.

As a result of the research it is stated that especially the teachers do not have any applicability of social activities in this way, however, it is revealed that the school and environmental conditions are not suitable for this kind of activities, the activities are not suitable for the students' level, the classes are very high and the activities that can be realized with a course hour in two weeks are not planned. The most remarkable suggestion is to increase the social club hours of teachers and to make the planning suitable for the environmental conditions and to work in coordination with other educational institutions and stakeholders.

It is also emphasized that an interesting feature is the fact that studies to be conducted should be organized as workshop activities within the school.

Keywords: Social Events, Teacher, Elementary School

GİRİŞ

Okullar akademik öğrenmelerinin dışında ders dışı etkinliklerle öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkardıkları, geliştirdikleri, Sosyalleştikleri ve bir çok hayat becerileri kazanmak durumunda oldukları yegane kurumlardır. Eğitim tanımına uygun olarak okulların asıl görevi çocukları Sosyal yönden etkinliklerle donatarak hayat Becerilerini artırdıkları Yegane yerlerdir. Bireylerin kendini gerçekleştirebilme becerisi de Sosyal sanatsal sportif ayetlerde göstermiş oldukları Yeteneklerle birlikte kazanacakları özdenetim ve Sosyal becerilerdir.

Ders dışı etkinlikler öğrencilerin akranlarıyla bir araya gelerek Sosyalleşmesine, kendine amaçlar koymasına ve bu amaçlar için çaba göstermesine yardımcı olmaktır. (Darling, Caldwell & Smith, 2005) Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumları Sosyal Etkinlikler yönetmeliğine bağlı olarak okullarda Sosyal Kulüp adı altında öğrenci Kulüpleri oluşturulması ve bununla birlikte öğrenciler de sorumluluk duygusu geliştirme, yeni algının yeni ilgi alanları oluşturma, bilimsel, Sosyal, sanatsal, kültürel, ve sportif alanlarda toplum hizmeti çalışmalarının Yapılmasını istemiştir(222 SK; 652SKHK; MEB İOKSEY). Aynı zamanda bu etkinliklerin planlanması ve yürütülmesi için okul Sosyal etkinlikler kurulu oluşturulması da yönetmelikte istenmiştir. Sosyal etkinliklerin Amacı: Türk milli eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak; öğrencilerin Atatürk ilke ve inkılapları, anayasanın başlangıcındaki vadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı yurttaşlar olarak yetişmelerini, yeteneklerini geliştirerek gerekli donanımı kazanmalarına katkıda bulunmaktır şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte yönetmelikte bir çok Kulüp belirtilmiş olup okulun ve çevrenin şartlarına göre farklı Kulüplerde kurulabileceği belirtilmiştir. Ne var ki o kulun bulunduğu çevre açısından ve önemli bir eğitim faaliyeti sayılabilecek bir çok çalışmaların istenildiği gibi planlanan planlanmadığı ve gerçekleşmediği görüşü ve bulguları hakimdir.

1. YÖNTEM

Bu araştırmada; İlkokullarda uygulanmakta olan Sosyal Kulüp çalışmalarının etkililiğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Burada ilkokullarda Sosyal Kulüp uygulamalarının önemine vurgu yapmak, okullarda daha verimli uygulanmasına ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.1.Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel verilerle elde edilen betimsel bir çalışmadır. Mevcut durumu ortaya koymak ve derinlemesine bilgi sahibi olmak için nitel veri toplama tekniği tercih edilmiştir bununla birlikte, okullarda uygulamaya çalışılan Sosyal Kulüpler daha verimli hale getirilmesi ve yönetilmesine ilişkin bilgi sağlanacağı düşünülmüştür.

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ili Etimesgut ilçesi Şehit Murat Bek İlkokulu Öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, tamamen gönüllülük esasına göre fikir bildirmiş olup tümü sınıf öğretmenidir. Katılımcıların 27'sı bayan 1'si erkek öğretmenden oluşmaktadır. Sınıf düzeyleri birinci sınıf, ikinci sınıf, üçüncü sınıf ve dördüncü sınıftır. Bu şekilde sınıflar arası uygulama farklılıkları da ortaya konulmuştur.

1.3.Veri Toplama Araçları

Veriler görüşme yöntemiyle, açık uçlu altı sorudan oluşan bir form yardımıyla toplanmıştır. Ayrıca bu teknik araştırmacının soruları yapılandırılması ve verilen cevaplar üzerinden ayrıntıya gitmesine olanak sağlamaktadır. (Robson, 2002; Rossman ve Rallis, 2003).

Bu formda kullanılan sorular şu şekildedir:

1.Sosyal Kulüp çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?

2.Sosyal Kulüp çalışmaları için verilen zaman yeterli midir?

3.Sosyal Kulüp çalışmalarına öğrenci bakışı sizce olumlu mudur?

4.Etkin ve öğrenci merkezli bir Sosyal Kulüp çalışması nasıl planlanmalıdır?

5.Okul yöneticilerinin Sosyal Kulüp uygulamalarına etkileri var mıdır?

6.Sosyal Kulüplerin etkin olması için düşündüğünüz bir çözüm var mıdır?

Bu sorulardan oluşturulan formlar öğretmenler verilmiş ve birebir görüşmeyle soruların cevapları alınarak veriler toplanmıştır.

1.4.Veri Analizi

Araştırmada veriler analiz edilirken betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve şimşek 2011: 224). Betimsel analiz yöntemi ile her soruya ilişkin bir tema belirlenmiş ve cevaplar tasnif edilerek bu temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında Tema içerisinde tekrar eden görüşler sayısal olarak verilmiştir. Yorumlamada bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurulmaya çalışılmıştır.

2.BULGULAR VE YORUMLAR

Burada, veri toplama aracında Sorulan sorulara ilişkin elde edilen veriler betimsel analiz yapılarak kategorize edilmiş ve yorumlanmıştır.

Yeterlilik

Bu temada 1. 2. ve 3 soruların cevapları incelenmiştir.

1. soru "Sosyal Kulüp çalışmalarını yeterli buluyor musunuz?"

2. soru "Sosyal Kulüp çalışmaları için verilen zaman yeterli midir?"

3. soru "Sosyal Kulüp çalışmalarına öğrenci bakışı Sizce olumlu mudur?"

Bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler şunlardır:

Zaman açısından yetersizdir.

Haftada 1 saat kesinlikle Sosyal Kulüp için yetersizdir.

Sosyal Kulüpler öğrenci yeteneklerini geliştirmeye yardımcıdır.

Pasif kalan öğrencileri kapsayıcı bir eğitim sunar.

Bireyin tüm gelişimsel yönlerini destekler psikolojik açıdan olumludur.

Sosyal etkinlikler öğrencinin okula devamını artırır.

Yaparak yaşayarak öğrenme için doğal ortamlar ve zaman sunar.

Öğrencilerin kendilerine güvenleri artar.

Farklı sınıftaki öğrencilerle arkadaşlık ilişkisi kurarak kendini daha kolay ifade eder.

Öğretmenlerden alınan bu veriler doğrultusunda bazı kavramlar öne çıkmaktadır. Bunlar kendini ifade etme, kendine güvenme, sorumluluk alma, iletişim becerileri edinme ve sosyalleşme kavramlarıdır. Öğrencilerin kişisel gelişimlerinde önemli süreç olan kendine güven, kendini tanıma kavramı da öğretmenler tarafından oldukça çok ifade edilmiştir. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme imkanını bu gibi serbest zamanlarda daha rahat buldukları İfade edilmiştir.

Planlama

Burada 4. sorumuz olan "Etkin ve öğrenci merkezli bir Sosyal Kulüp çalışması nasıl planlanmalıdır?" Sorusuna cevap aranmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler şunlardır:

Planlama çevresel şartlara göre yapılmalıdır.

Planlama Öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak yapılmalıdır.

Planlama öğrencinin sosyal ve sportif gelişimine yönelik olmalıdır.

Planlamadaki etkinlikte çevreyi kapsayıcı ve aileyi içine almalıdır.

Planlamada tüm paydaşlar ortak görevle etkinlikte yer almalıdır.

Öğrenci merkezli ve öğrenci yetenekleri doğrultusunda görevler verilmelidir.

Burada öne çıkan önemli etmen öğrencilerin katılımının önemli olduğu öğrencilerin fikirlerinin alınmasının ve bunların hayata geçirilmesinin öğrencilerin bir çok etkinlikte yer

almasının kendilerini gerçekleştirme ve sosyal etkinliklerin amaca ulaşması için gerekli görmeleridir.

Yapılan planlama öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde olmalı ve okuldaki tüm paydaşların bu planlamaya katılmasının faydalı olacağı ifade edilmiştir. Öğrenciye sorumluluk verme bulgusu burada önemlidir. Sosyal etkinlikler birer grup çalışması olup tüm grup üyeleri arasında Görev dağılımı yapılır ve işler iyi bir biçimde anlatılarak çalışmalar öğretmen ve yönetim tarafından takip edilirse, öğrenciler sorumluluk bilincini kazanır.

Yönetim

Burada 5. sorumuz olan "Okul Yöneticilerinin Sosyal Kulüp uygulamalarına etkileri var mıdır?" sorusu ile ilgili veriler elde edilmiştir veriler şu şekildedir:

Sosyal etkinlikler için gerekli araç gereçleri temin etmelidir.

Yöneticiler öğretmen ve velilerle ortak görüş birliği sunmalıdır

Yöneticiler koordine edici olmalıdır.

Sosyal etkinlikleri organize etmelidir.

Denetleme yaparak planlamaları takip etmelidir.

Öğrencileri dinlemeli beklentileri karşılamalıdır.

Okul müdürü bir liderdir (Çelik, 2003: 46). Bir lider olarak müdür okulu amaçlarına ulaştıracak olan kişidir. Sosyal etkinlik çalışmalarında da öğretmen görüşleri müdürü bu çalışmalarda lider olarak görmek istemektedir. Burada okul yönetimi sosyal Kulüplerde yapılacak etkinlikler için gerekli mekanı ve araç gereci temin etmesi görevi yerine getirmesi istenmektedir. Okul yönetimi öğrenci merkezli bir çalışmanın çekirdeğini oluşturarak bunu başlatıp kontrol etmesi beklenilen bir mekanizmadır.

Çözüm

Burada 6.sorumuz olan "Sosyal Kulüplerin etkin olması için düşündüğünüz bir çözüm var mıdır?" sorusu için veriler aranmış ve şu şekilde sunulmuştur:

Okullarda sosyal etkinlik ve Kulüplerin alt yapısını oluşturacak çalışmaların kesinlikle yapılarak öğrencilerin hizmetine sunulmalı.

Sosyal Kulüp çalışmalarının birer atölye çalışması olması gereklidir.

Haftada iki gün ikişer saat olması amaca uygundur

Öğretmenlerin proje sunmaları teşvik edilmelidir.

Yöneticiler ve öğretmenler sosyal etkinlik alanında hizmet içi eğitimden geçirilmelidir

Çalışmalar öğrenci seviyelerine uygun ve değerler eğitimini bolca içermelidir.

Burada özellikle öne çıkan bulgu öğretmenlerin ve idarecilerin Sosyal etkinliklerle ilgili Hizmet içi eğitim ihtiyacıdır. Bir diğer bulguyu ise okul içinde sosyal etkinlikleri atölye uygulamaları şeklinde Örencelerin yapması iste iyidir. Bu durum bilim sanat merkezlerinde uygulanan Çalışmalarla benzerlik gösterebilir. Okulda böyle bir uygulamanın haftada iki gün ikişer saat olmasında Öğrencilerin okula daha istekli geleceğini gerçekleştirebilir.

Fiziksel ortamların okulun genel fiziki yapısına uygun olarak planlamada yer alabileceği Fikri öğretmenlerce ortaya konulmuştur.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Günümüzde eğitimin farklı tanımları oluşmakla birlikte Eğitim daha geniş ve karmaşık öğrenme aşamalarını kapsayıcı çok yönlü bir süreçtir. Buradan hareketle sınıf içinde ders ortamında verilen öğretimin dışında öğrencilerde oluşturulması istenen davranış değişikliklerinin bir çok yolu olmakla birlikte sosyal etkinlikler bu alternatif süreçlerden en önemlisi olabilir. Bu çalışmalarla, sosyal etkinliğin önemine vurgu yapmış, daha verimli olmasına ilişkin öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada yapılan araştırmalar sonucunda aşağıdaki Sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal etkinlik çalışmalarının öğrencilerin sosyalleşmelerine, kendilerini gerçekleştirmelerine, ve sorumluluk bilinci oluşturduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca iletişimin güçlendirilmesinde ve toplumsal sorunlara duyarlılıkta önemli etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle bu konuda (Gilman, vd. 2004: 37), sosyal etkinliklerin daha yüksek hayat memnuniyeti, özsaygı, sosyal yetenek, okul derslerine etkin katılım gibi bir çok olumlu gönderinin olması nedeniyle okullarda bu tür etkinliklerin düzenlenmesini tavsiye etmektedir. Sosyal etkinlikler iyi bir şekilde planlanarak ilgili etkinlikleri bir araya getirip Kulüp çatısı altında işletildiğinde gerçek anlamda amaca ulaşan bir araç olacaktır. Örneğin kütüphaneler haftasına kitap okuma etkinlikleri ile donatıldığında ve bu etkinliği Öğrencilerle birlikte planlayarak yaptığımızda öğrencilerin okula aidiyet duygusu gelişerek kendilerine güveni oldukça artmış olacaktır. Okul yönetimleri Sosyal Kulüp alanında yapılacak olan bir çok projede öğretmenlere yardımcı olacak araç gereçleri temin de kolaylık göstermelidir. Okul yönetimi uzmanlık isteyen bir alandır. Sosyal etkinlik çalışmalarında, idareciler çalışma için iyi bir ortamın hazırlanması bunun yanında süreci denetim görevlerini yerine getirerek kontrol edecek koordinasyonu sağlamalıdır.

ÖNERİLER:

Bu çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunabiliriz

1.Sosyal etkinlik çalışmaları kurumların fiziki altyapısına uygun olarak atölye çalışmaları şeklinde daha verimli hale getirilebilinir.

2.Sosyal etkinlikler uygulamaya dönük yapılmalı ve özellikle öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalıdır.

3.Sosyal etkinlikler için ayrılan ders süreleri mutlaka artırılmalı ve ders dışı etkinlik olarak gerçekleştirilmelidir.

4.Okul yöneticileri sosyal etkinliklerin planlanması ve gerçekleştirilmesi sırasında ki süreci koordine etmelidir.

5.Okul yöneticileri sosyal etkinliklerin yapılması için gerekli koşulları sağlamalıdır. Bu koşullar okul şartlarına uygun olan etkinliklerde kullanılacak araç gereç ileride temin etme anlamında öğretmene destek sağlanmalıdır.

Kaynakça

Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, S.18, ss:119-135.

Başaran, İ.E. (1996). Eğitim Yönetimi. Ankara. Yargıcı Matbaası.

Broh, A. B. (2002). Linking Extracurricular Programming to Academic

Achievement: Who Benefits and Why?. Sociology of Education, 25(January), ss:69-91.

Çalık, T. (2003). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlamaaçısından nitel değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11 (2), 251-268.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. İlköğretim Online E-Dergi, C.2, S.2, ss:28-34.

Gilman, R. (2001). The Relationship Between Life Satisfaction, Social Interest,and Frequency of Extracurricular Activities Among Adolescent Students.Journal of Youth and Adolescence, 30/6, December, ss:749-767.

M.E.B. 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu

M.E.B. 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

M.E.B. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği.

Robson, C. (2002). Real World Research: A Resource for Social Scientists and

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.Baskı). Ankara. Seçkin yayıncılık.

Gelen, İ. Onay, İ. İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüp Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi, http://www.jasstudies.com/Makaleler/1897288126_32Onay-ihsan-vd-615-647.

- Döş, İ. Kır, E. İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Sosyal Etkinlik ve Yönetimi, Gaziantep University Journal of Social Sciences (http://jss.gantep.edu.tr) 2013 12(3):527-544
- Akar, F. & Nayir, K. F. (2015). Eğitim kurumlarındaki sosyal kulüplerin etkililiğinin incelenmesi: Uygulamada değişim ihtiyacı. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(2), 167-186, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.009.

İLKOKULLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ

Mehmet Erkan AKAR[♣] -Yeşim AKAR [♣♣]

Özet: İnsan yaşamı çevresi ve aldığı eğitim ile kendisine değer katan en büyük kaynaktır. Kaynağı zenginleştiren ve derinleştiren ise bireyin ilk sosyal yaşantısı olan okuldur. Çalışmanın amacı; Eğitim programları yoluyla uygulanan değerler eğitiminin öğrenci davranışlarında görülme durumunun belirlenmesidir.

Araştırmanın evrenini Ankara/Etimesgut ilçesinde bulunan tüm ilköğretim okullarında eğitim alan öğrenciler oluşturur. Örneklem grubunu, Etimesgut ilçesinde eğitim veren Şehit Murat Bek İlköğretim Okulunda eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem grubuna 3.ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 140 öğrenci dâhil edilmiştir. Çalışma okul yönetiminin izni, bilgisi dâhilinde yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilere değerlerle ilgili bilgi düzeyini ölçen; sınıf düzeylerini, cinsiyetlerini sorgulayan sorular ve değerlerle ilgili bilgi düzeyini ölçen 8 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Sorular İşcan tarafından (2007) uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur.

Çalışmada, 70 erkek (%50), 70 kız (%50) toplam 140 öğrenci yer almıştır. Açık uçlu soruların sonuçları değerlendirildiğinde; kız ve erkek öğrencilerin sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrenciler tarafından "dürüstlük" (%78) ve "yardımseverlik" (%81) ile

[♣] Akar Erkan Mehmet, Şehit Murat Bek İlkokulu, Türkiye, Ankara, erkan44akar@gmail.com,Şehit Murat Bek İlkokulu, Ankara

[♣♣] Akar Yeşim, Okan Üniversitesi, Türkiye, Ankara, yesim44akar@gmail.com, Yıldırım Beyazıt EAH, Ankara

ilgili soruların anlamlarının daha doğru cevaplandığı fakat davranış özelliklerinin neler olduğu sorgulandığında bilgilerin eksik düzeyde olduğu görülmüştür. "Açık fikirli olmak" (%38) ve "sorumluluk sahibi olmak" (%44) konularında, anlam olarak ve davranış özellikleri olarak bilgi düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür.

Genel olarak değerler kavramlarında bilgi düzeylerinin düşük olduğu, dürüstlük ve yardımseverlik kelimelerinin anlamlarının kabaca bilindiği ancak davranış özelliklerinin tam olarak açıklanamadığı görülmüştür. Diğer konularda ise anlam ve davranış özelliklerinin bilinme yüzdesinin düşük olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, Değer, Eğitim

Abstract: Human life is the biggest resource that adds value to itself with its environment and education. It is the first social life of the individual who enriches and enriches the source. Purpose of the study; The values applied through the education programs are the determination of the education status of the students

The universe of the study consists of students who are educated in all primary schools in Ankara / Etimesgut district. The sample group consisted of the students who were educated in Şehit Murat Bek Primary Education School in the district of Etimesgut. 3.ve4 to the sample group. 140 students were included in the study. The work was done within the knowledge of the permission of the school administration.

Measures the level of knowledge about the students in the research; 8 open-ended questions were used to measure the level of knowledge about class levels, gender questions and values. The questions were prepared by İşcan (2007) taking expert opinions.

In this study, 70 male (50%), 70 female (50%), total 140 students took part. When the results of open-ended questions are evaluated; There was no significant difference between the results of male and female students. It was observed that the information about ular honesty in (78%) and olduğ helpfulness inin (81%) were more accurately answered by the students but when the questions about the behavior characteristics were questioned, the information was lacking. In terms of "being open-minded inin (38%) and davranış responsible davranış (44%), the level of knowledge as meaning and behavioral characteristics was low.

In general, it is seen that the levels of knowledge are low in the concepts of values, the meanings of the words honesty and helpfulness are known roughly but the behavior characteristics are not fully explained. In other subjects, the percentage of knowledge of the meaning and behavior characteristics is low.

Key Words: Primary Education, Value, Education

GİRİŞ

Birey kendinden beklenen olumlu değerlere doğuştan sahip olmaz. İnsan neyin doğru neyin yanlış olduğu hakkında açık bir fikre sahip olarak dünyaya gelmez. Onun zihinsel, duygusal ve davranışsal örüntüsü doğduktan sonraki yaşam tecrübelerine bağlıdır. Dolayısıyla okullarda doğru ve bilinçli bir değer eğitimi hayati önem taşımaktadır (Montagu, 2000).

Değerler Eğitimi, genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insanî değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır (Ekşi, 2003). Değer, "ideal ve arzu edilen davranış biçimlerini ifade eden, somut koşullar ve nesneleri aşan üst düzey kavramlar veya doğru kararlara varılmasında, bireylere yardımcı olan genel ilkeleri içermektedir" (Avcı, 2007: 3). Bu anlamda değer eğitimi, öğrencilerin sorumluluklarını taşıyabilecekleri makul seçimler yapabilmelerine imkân sağlayan bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan & Bohlin, 1999).

Değerler eğitimi yeni bir akademik çalışma ve uygulama alanı gibi algılansa da eğitim sistem ve programlarında ilk çağlardan itibaren formal ya da informal olarak yer almıştır. Buna karşın, değer eğitimi konusunda okulun yanı sıra, aile ve toplumun önemli bir etkisi vardır. (Türk, 2009)

Değer eğitimi kısa vadeli bir girişim olmaktan ziyade yaşam boyu süren bir aktivitedir. Değer eğitiminde çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak, öğrencilerin hayatlarında ahlakî bakı açısı kazanmalarına yardım edilir. Bu süreçte öğretmenler, yöneticiler, memurlar, servis personeli yani kısaca herkes değer eğitimi çabalarının içinde olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin hayatı için öngörülen değer ve normlar, okul topluluğunun yetişkin üyeleri için de geçerli olmalıdır. Kullanılan materyaller, okulda yapılan toplu çalışmalar hep bir amaç doğrultusunda ve birbirini destekler nitelikte olmalı, okul bir ahlakî topluluk haline getirilmelidir. Bu sebeple değer eğitimi

sınav ya da geçme kalma kaygısı olan bir ders olarak deil tüm derslerin içerisine entegre edilerek yürütülen bir faaliyet olarak planlanmalıdır. Böyle bir eğitim planı hazırlanırken örtük müfredat oldukça iyi planlanmalı, açık müfredatı arka planda destekler nitelik taşımalıdır (Okudan, 2010).

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu çalışmada eğitim programları yoluyla uygulanan değerler eğitiminin öğrenci davranışlarında görülme durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara/Etimesgut ilçesinde bulunan tüm ilköğretim okullarında eğitim alan öğrenciler oluşturur. Örneklem grubunu, Etimesgut ilçesinde eğitim veren Şehit Murat Bek İlköğretim Okulunda eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Şehit Murat Bek İlköğretim okulunda 3 ve 4. sınıflara ait 7 şer şube bulunmaktadır. Örneklem grubuna her bir şubeden çalışmaya katılmayı kabul eden 10 ar öğrenci ile toplam 140 öğrenci dâhil edilmiştir. Şehit Murat Bek ilköğretim okulunda 910 öğrenci ve 42 öğretmen ile eğitim öğretim hizmeti verilmektedir. Çalışma okul yönetiminin izni ve bilgisi dâhilinde yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilere değerlerle ilgili bilgi düzeyini ölçen; sınıf düzeylerini, cinsiyetlerini sorgulayan sorular ve değerlerle ilgili bilgi düzeyini ölçen 8 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Sorular İşcan tarafından (2007) uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Sorular form şeklinde oluşturulmuş ve soruların altında öğrencilerin yanıtlamaları için gerekli boşluklar bırakılmıştır.

Nitel çalışmalarda; araştırma alanına yakınlık, yüzyüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması geçerliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Çalışmada, 70 erkek (%50), 70 kız (%50) toplam 140 öğrenci yer almıştır. Açık uçlu soruların sonuçları değerlendirildiğinde; kız ve erkek öğrencilerin sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Öğrenciler tarafından açık uçlu sorulara verilen yanıtlar değerlendirildiğinde;

- En çok doğru cevap verilen, anlamı en çok bilinen değerin "yardımseverlik" olduğu görülmüştür. "Yardımsever olmak ne demektir?" sorusuna 140 öğrencinin 114' i (%81) doğru yanıt vermiştir. Sorunun alt parametresi olarak; "Yardımsever insanların özellikleri nelerdir, yardımsever insanlar nasıl davranışlar gösterirler?" öğrencilerin 65'i (%46) doğru yanıtlamıştır.
- İkinci olarak en çok doğru cevap verilen değerin "dürüstlük" olduğu görülmüştür. "Dürüst olmak nedir?" sorusuna 140 öğrencinin 109' u (%78) doğru yanıt vermiştir. Dürüst insanların özellikleri nelerdir, dürüst olan insanlar nasıl davranışlar gösterirler? Sorusuna öğrencilerin 64'ü (%45) doğru yanıt vermiştir.
- "Sorumluluk sahibi olmak ne demektir?" sorusuna öğrencilerin 62'si (%44) doğru yanıt verirken, "Sorumluluk sahibi insanların özellikleri nelerdir, sorumluluk sahibi insanlar nasıl davranışlar gösterirler?" sorusuna 21 öğrenci (%15) doğru yanıt vermiştir.
- "Açık fikirli olmak ne demektir?" sorusuna 53 öğrenci (%38) doğru yanıt verirken, "Açık fikirli olan insanların özellikleri nelerdir, açık fikirli olan insanlar nasıl davranışlar gösterirler?" sorusuna 14 öğrenci (%10) doğru cevap vermiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar değerlendirildiğinde anlamı en çok bilinen değerin "yardımseverlik" olduğu görülmüştür. Sıralama olarak gösterildiğinde, Öğrenciler tarafından; Yardımseverlik %81; Dürüstlük %78, Sorumluluk Sahibi Olmak %44, Açık Fikirli Olmak %38 oranında bilinmektedir.

Soruların alt detaylarında ise her bir değerin insani özellikleri ve davranış şekilleri sorgulanmıştır. Kelimelerin anlamlarına doğru cevap veren öğrencilerin davranış özellikleri olarak bilgi düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Yardımsever insanların özellikleri nelerdir, yardımsever insanlar nasıl davranışlar gösterirler sorusuna %46 oranında, dürüst insanların özellikleri nelerdir, dürüst olan insanlar nasıl davranışlar gösterirler sorusuna %45 oranında, sorumluluk sahibi insanların özellikleri nelerdir, sorumluluk sahibi insanlar nasıl davranışlar

gösterirler sorusuna %15, açık fikirli olan insanların özellikleri nelerdir, açık fikirli olan insanlar nasıl davranışlar gösterirler sorusuna %10 oranında doğru yanıt verilmiştir.

Genel olarak değerler kavramlarında bilgi düzeylerinin düşük olduğu, dürüstlük ve yardımseverlik kelimelerinin anlamlarının kabaca bilindiği ancak davranış özelliklerinin tam olarak açıklanamadığı görülmüştür. Diğer konularda ise anlam ve davranış özelliklerinin bilinme yüzdesinin düşük olduğu görülmektedir.

Öneri olarak; ilkokul seviyesinde değerler eğitimi kendi kazanımları ile özgün bir ders olarak müfredatta yer verilmeli ve hayat bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ile örüntülü bir şekilde işlenmelidir.

Kaynaklar

- Avcı E. (2007), Toplumsal Değerler ve Gençlik, 1. baskı, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Eki, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (1), 79-96.
- İşcan, C. (2007), "İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği" Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Doktora Tezi s:0-377
- Montagu, A. (2000). Çocuklarınıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?. İstanbul: MEB Basımevi.
- Okudan, A. (2010) "Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitiminin Önemi Etkileri ve Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri" Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, S:15-30
- Ryan, K., & E. Bohlin (1999). Building character in schools. California: Jossey-Bass Inc.
- Türk, İ. (2009), "Değerler Eğitiminde Saygı", Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi s: 2-138
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA VE YAZMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGILARI

SELF-EFFICACY PERCEPTION FOR READING AND WRITING OF 4TH GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL

Doç. Dr. Mustafa YILDIZ[15]♣- Zehra YAŞAR[16]♣♣Arş. Gör. Gül Şebnem ALTUNER ÇOBAN[17]♣♣

Özet: Öz yeterlik bireyin eyleme geçmesi için ihtiyaç duyduğu motivasyon ve bilişsel kapasiteyi, belli bir bağlam içerisindeki belli bir işi başarıyla yerine getirme ve tamamlama yeteneğine olan güveni ya da inancıdır. Öğrencilerin akademik öz yeterlikleri genel olarak ele alınabildiği gibi çeşitli beceri alanlarına ilişkin yeterlikleri de incelenebilmektedir. Bu beceri alanlarının başında okuma ve yazmaya ilişkin öğrenci öz yeterlikleri gelmektedir. Okuma ve yazma öz yeterliği genel olarak, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine ilişkin kendi kapasiteleri hakkındaki kararları olarak düşünülebilir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik öz yeterliklerini belirlemektir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Kayseri il merkezinde bulunan ilkokullardan 87'si kız, 79'u erkek olmak üzere toplam 166 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilerek Yıldız ve Bulut (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okur Benlik Algısı Ölçeği" ve Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen "Yazma Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, t-testi ve pearson korelasyon katsayısından faydalanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu, okuma öz yeterlik ile yazma öz yeterlik

♣ Gazi Üniversitesi, Türkiye, Ankara, mustafa@gazi.edu.tr
♣♣Gazi Üniversitesi, Türkiye, Ankara, zyasar1410@gmail.com
♣♣ Bozok Üniversitesi, Türkiye, Yozgat, gulsebnem.altuner@bozok.edu.tr

algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu gözlenmiştir. Ancak okuma ve yazma öz yeterliğinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Öz yeterlik, okuma, yazma.

Self-efficacy is that one has the motivation and cognitive capacity that one needs for actuation and the confidence or belief in the ability of a person to successfully perform and complete a certain task within a particular context. Academic self-efficacy of students can be considered in general, as well as competences in various skill areas. At the top of these skill areas are student self-efficacy in reading and writing. Reading and writing self-efficacy can be thought of as decisions about their own capacities, in general, about the literacy and writing skills of students. In this context, the aim of the research is to determine the primary self-efficacy for reading and writing of 4th grade students. The study group of the research using the screening model was composed of a total of 166 students, 87 girls and 79 boys in primary schools in Kayseri province center. The data of the research were collected by the "Reader Self-Perception Scale" developed by Chapman and Tunmer (1995) and adapted to Turkish by Yildiz and Bulut (2016) and "Writing Self-Efficacy Scale" developed by Güneş, Kuşdemir and Bulut (2017). Arithmetic mean, t-test and pearson correlation coefficients were used to analyze the data. According to the findings, it was observed that the self-efficacy perceptions for reading and writing were higher in the 4th grade students of primary school and there was a significant positive correlation between reading self-efficacy and writing self-efficacy perceptions. However, it was determined that the adequacy of reading and writing did not change according to sex.

Key words: Self-efficacy, reading, writing.

GİRİŞ

İnsanların yaşamlarındaki olayların kişisel kontrolünü kullanma becerilerine olan inançları, bilişsel performansları üzerinde önemli bir rol oynar. Bu durum bireyin kendi yeteneklerine ilişkin öz değerlendirmeleriyle, diğer bir ifadeyle öz yeterlikleriyle yakından ilişkilidir (Karakış, 2014).

Öz-yeterlik, sosyal öğrenme kuramı olarak bilinen kuramsal çerçevenin bir parçasıdır. Bu kuram da bireyler arasındaki karşılıklı ilişki, bireyi çevreleyen çevre ve davranışın kendisi insan davranışını belirler (Bandura, 1978). Bu ilişkide önemli bir yeri olan öz yeterlik, Bandura (1993)

tarafından, insanların belirli bir amaca ulaşmak için bir eylemi gerçekleştirebileceklerine olan inançları olarak tanımlanmıştır. Bir diğer ifadeyle öz yeterlik, belli bir işteki performansa ilişkin kendini güvende hissetme duygusudur (Jink ve Morgan (1999). Öz yeterlik inançları, motivasyonel davranışlarla ilişkilidir ve bireylerin belirli görevleri veya etkinlikleri gerçekleştirme yetenekleri hakkındaki algılarını ifade eder (Graham, 2007). Bandura (1986) güçlü öz yeterlik algısının, zamanla ve olumlu deneyimlerle geliştiğini, bir kere geliştikten sonra direnç göstererek nadiren yaşanan başarısız veya olumsuz durumlardan etkileneceğini ifade etmektedir.

Bireyin elde ettiği olumlu sonuçlar öz yeterliğin yükselmesine, olumsuz sonuçlar ise öz yeterliğin azalmasına yol açmaktadır (Schunk, 2003). Yüksek öz yeterlik düzeyinin, daha yüksek hedefler koymak, daha etkili öğrenme stratejileri kullanmak ve daha düşük kaygıya sahip olmak gibi birçok olumlu sonucu vardır (Bong, 2006). Yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin zorluklar karşısında direnme olasılıkları daha yüksektir ve düşük öz yeterliğe sahip bireylere göre başarısızlıklardan daha az etkilenirler (Bandura, 1997). Çünkü yüksek öz yeterlik düzeyi bireyin yeni bir davranışı deneme riski almasını kolaylaştırır ve değişiklikler karşısında daha dayanıklı olmasını sağlar. Ayrıca bu kişiler göreve dahil olmaya ve uzun süreli çaba göstermeye, sıkı çalışmaya gönüllüdür; zorluklarla karşılaştıklarında yeteneğinden şüphe duyanlara göre görevi başarmada daha isteklidirler (Hidi ve Boscolo, 2006).

Öz yeterlik, bir kişinin gerçekten neyi başarabildiğini ortaya çıkarmaz, ancak başardıklarını düşündüklerini ve eğitimciler olarak, bunun bir öğrencinin sınıftaki motivasyon ve performansında büyük bir fark yaratabileceğini fark etmemizi sağlar (Scott, 1996). Öz yeterlik inancı, öğrencilerin akademik görevleri yerine getirme seçimlerini, bu görevi yerine getirirken harcadıkları çabayı ve gösterdikleri performans oranını tespit etmek bakımından önemli bir özelliktir (Hidi ve Boscolo, 2006). Bu inanç öğrencilerin akademik görevlerinin başında gelen okuma ve yazma performansına karşı düşünce ve davranışlarını da etkilemektedir.

Okuma öz yeterliği okuyucunun okuma performansı hakkındaki olumlu veya olumsuz algıları olarak tanımlanabilir. Bu olumlu algıya sahip bireyler, kitaplarla ilgili olumlu deneyimlere sahip, okumayı bir keyif kaynağı olarak gören, okuma aktiviteleri için çaba harcayan, zorlayıcı okuma materyallerini araştırıp bulan özetle okumayla pozitif etkileşimi olan kişilerdir (Okur, 2017). Henk ve Melnick (1995) kendilerini iyi okuyucular olarak algılayan öğrencilerin kitaplarla

büyüdüğünü, zevk almak için okuduğunu, anlama peşinde koştuğunu, okuma etkinliklerini ve zorlu okuma materyallerini özellikle araştırdıklarını ifade eder. Birçok araştırmada, okuma öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama ve zor metinlerle mücadele etmede daha başarılı oldukları (Schunk ve Rice, 1989; Guthrie ve Wigfield, 2000; Solheim, 2011); okuma öz yeterliği düşük olan öğrencilerin ise zorlu okuma etkinliklerinden kaçınmaya çalıştıkları ve çok zor algılanan görevlerden çekilme eğiliminde oldukları (Guthrie ve diğ., 2007; Zimmerman, 2000) sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer taraftan, Corkett, Hatt ve Benevides (2011) yazma performansını geliştirmek için öğrencilerin sadece gerekli bilgi ve becerilere değil, aynı zamanda yüksek öz yeterliliğe de sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Kim ve Lorsbach (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına göre yüksek öz yeterliğe sahip anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerinin düşük öz yeterliliğe sahip öğrencilerden daha yüksek düzeyde bir yazma gelişimine sahip oldukları saptanmıştır. Pajares ve Valiante (1996) öz yeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin yazmaya karşı daha çok ilgi duyduğunu, yazı yazmak için daha çok çaba gösterdiğini ve yazma performansı esnasında bir engelle karşılaştığında daha azimli ve dirençli olduğunu ifade etmiştir. Yine, McCarthy, Meier ve Rinderer (1985) araştırmalarında güçlü öz yeterlik ve düşük endişe düzeyine sahip öğrencilerin iyi yazılar yazabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin yalnızca bilişsel yeteneklerinden değil; aynı zamanda bir görevi başarılı bir şekilde yürütebildiğine ilişkin öz yeterlik inancı gibi değişkenlerden de etkilendiği söylenebilir (Corkett, Hatt ve Benevides, 2011).

Öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik öz yeterlik inançları arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı sorusu, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve daha kaliteli seviyelere yükseltilmesi bakımından önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, yurt içinde okuma ve yazma öz yeterliğine ilişkin çalışmaların yetersiz olduğu, buna karşın yurt dışında konuyla ilgili çok sayıda çalışmanın olduğu gözlenmiştir (McCarthy, Meier, ve Rinderer, 1985; Pajares, 2003, 2007; Pajares ve Valiante, 1996, 2006; Shell, Colvin, ve Bruning, 1995; Shell, Murphy, ve Bruning, 1989; Solheim, 2011; Zimmerman ve Bandura, 1994). Bu nedenle okumaya yönelik öz yeterlik inancı ile yazmaya yönelik öz yeterlik inancının birbiriyle ilişkisinin ele alınması önemli görülmüştür. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma öz yeterlikleri hangi düzeydedir?

2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2014, s.77). Analizlerde betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Kayseri il merkezinde bulunan ilkokullardan 87'si kız, 79'u erkek olmak üzere toplam 166 4.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında, araştırmaya hız kazandırması açısından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilerek Yıldız ve Bulut (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okur Benlik Algısı Ölçeği" ve Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen "Yazma Öz Yeterlik Ölçeği" ile toplanmıştır.

Okur Benlik Algısı Ölçeği

Chapman ve Tunmer (1995) tarafından geliştirilen Yıldız ve Bulut (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek ile, ilkokul 1-4. sınıflara devam etmekte olan öğrencilerin okuma benlik algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek; yetkinlik, güçlük, tutum olmak üzere üç faktörden ve 30 maddeden oluşmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin okuma öz yeterlik düzeylerini ölçmek için "yetkinlik" alt boyutunda yer alan 10 madde ile ölçüm yapılmıştır.

Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

Güneş, Kuşdemir ve Bulut (2017) tarafından geliştirilen bu ölçek ile, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik inançlarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Üçlü likert tipindeki ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Araştırmacılar yaptıkları açımlayıcı faktör analizi sonucunca ölçeğin üç (yazmada yetkinlik, planlı yazma ve bağımsız yazma) alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuştur. Üç faktörlü ölçeğin varyansının %52.8 ve Cronbach Alfa katsayısının ise .69 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörden oluşan yapısıyla oluşturulan modelin uyum indekslerinin (χ^2/df=2.14, RMSEA=.057, GFI= .964, AGFI=0.938, CFI=.914) yeterli olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Skewness-Kurtosis değerleri incelendiğinde yazma öz yeterliği (-,938; .803) ile okuma öz yeterliğinin (-.691; .472) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,500 ve -1,500 değerleri arasında olduğu görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013). Böylece çalışma grubunun, okur benlik algısı ölçeğinin yetkinlik alt boyutuna ilişkin puanları ile yazma öz yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalamalar incelenmiştir. Okuma ve yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı incelenmiştir. Okuma ve yazma öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-Testi yapılmıştır.

Öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterlik ölçeklerinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının yorumlanmasında Aralık Genişliği = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı (Tekin, 2000) formülü ile belirlenen puan aralığı kullanılmıştır. Okuma öz yeterlik algı düzeyi için ölçeğin yetkinlik alt boyutuna yönelik hesaplanan puan aralıkları Tablo 1'de; Yazma öz yeterlik algı düzeyi için ölçeğin alt boyutlarına ve geneline yönelik olarak hesaplanan puan aralıkları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 1

Okuma Öz Yeterlik Algısı İçin Ölçekten Alınan Puanların Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları

	Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeyleri ve Puan Aralıkları		
Boyut	Düşük	Orta	Yüksek
Genel Okuma Öz Yeterliği (Yetkinlik)	10-23,3	23,4-36,7	36,8-50

Tablo 2

Yazma Öz Yeterlik Algısı İçin Ölçekten Alınan Puanların Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları

	Yazma Öz Yeterlik Algı Düzeyleri ve Puan Aralıkları		
Boyut	Düşük	Orta	Yüksek
Yazmada yetkinlik	3-5	5,01-7,01	7,02-9
Planlı yazma	3-5	5,01-7,01	7,02-9
Bağımsız yazma	4-6,6	6,7-9,3	9,4-12
Genel Yazma Öz Yeterliği	10-16,6	16,7-23,3	23,4-30

BULGULAR

Öğrencilerin Okuma ve Yazma Öz Yeterlik Düzeyleri

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Yazmaya Yönelik Öz Yeterlik Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?" olarak ifade edilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak yapılan analiz sonuçları okuma öz yeterliği için Tablo 3'te ve yazma öz yeterliği için Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğrencilerin Okuma Öz Yeterlik Düzeyleri

Boyut	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Okuma Öz yeterlik düzeyi**
Genel Okuma Öz Yeterliği (Yetkinlik)	166	41,73	5,88	Yüksek

Tablo 3.'te yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin genel okuma öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Düzeyleri

Boyut	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Okuma Öz yeterlik düzeyi**
Yazmada yetkinlik	166	7,85	1,52	Yüksek
Planlı yazma	166	7,81	1,26	Yüksek
Bağımsız yazma	166	10,90	1,24	Yüksek
Genel Yazma Öz Yeterliği	166	26,57	3,08	Yüksek

Tablo 4.'te yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin yazmada yetkinlik, planlı yazma ve bağımsız yazma alt boyutlarındaki öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamı dikkate alınarak belirlenen genel yazma öz yeterlik algısının da yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Okuma ve Yazma Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Korelasyon

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak yapılan Pearson Korelasyon testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Okuma ve Yazma Öz Yeterlik Algıları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Okuma Öz Yeterliği	-				
2.Yazmada yetkinlik	.289**	-			
3.Planlı yazma	.520**	.300**	-		
4.Bağımsız yazma	.507**	.331**	.514**	-	
5.Genel Yazma Öz Yeterliği	.561**	.751**	.767**	.779**	-

p<.01, n=166

Tablo 5'e göre, okuma öz yeterliği ve yazmada yetkinlik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r = .28, p < .01). Bununla birlikte, okuma öz yeterliği ve planlı yazma (r = .52, p < .01), okuma öz yeterliği ve bağımsız yazma (r = .50, p < .01) , okuma öz yeterliği ve genel yazma öz yeterliği (r = .56, p < .01), genel yazma öz yeterliği ve planlı yazma (r

= .30, p < .01), genel yazma öz yeterliği ve bağımsız yazma (r = .33, p < .01), planlı yazma ve bağımısız yazma (r = .51, p < .01) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca, genel yazma öz yeterliği puanları, alt boyutları olan yazmada yetkinlik (r=.75, p<.01), planlı yazma(r=.76, p<.01) ve bağımsız yazma(r=.77, p<.01) ile pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkilidir.

Öğrencilerin Okuma ve Yazma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterlik algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?" olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme yönelik olarak yapılan t-testi sonuçları okuma öz yeterliği için Tablo 6'da ve yazma öz yeterliği için Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Okuma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**
Genel Okuma Öz Yeterliği (Yetkinlik)	Kız	87	42,18	5,39	164	1,03	.304
	Erkek	79	41,24	6,37			

Tablo 6'da yer alan sonuçlara göre öğrencilerin okuma öz yeterlik algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p> .05).

Tablo 7

Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**t**	**p**

Yazmada yetkinlik	Kız	87	8,02	1,372	164	1,49	,137
	Erkek	79	7,67	1,661			
Planlı yazma	Kız	87	7,95	1,160	164	1,50	,134
	Erkek	79	7,65	1,367			
Bağımsız yazma	Kız	87	10,94	1,164	164	0,42	,674
	Erkek	79	10,86	1,337			
Genel Yazma Öz Yeterliği	Kız	87	26,91	2,841	164	1,52	,128
	Erkek	79	26,18	3,309			

Tablo 7'de yer alan sonuçlara göre öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının yazmada yetkinlik, planlı yazma ve bağımsız yazma alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca genel yazma öz yeterlik algısında da cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir (p> .05).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen bulgulara göre, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, öz yeterlik algısı ile başarının birbiriyle ilişkili olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Chea ve Shumow, 2014; Demir, 2013, s.92; Graham, Schwartz ve Macarthur, 1993; Jones, 2008; Martinez, Kock ve Cass, 2011; Meier vd. 1984; McCarthy vd. 1985; Oğuz, 2009; Pajares , 2007; Schunk ve Swartz, 1993; Schunk ve Zimmerman, 2003; Troia vd. 2013; Wachholz ve Etheridge, 1996; Williams, 2012; Zimmerman, 2002) . Dolayısıyla okuma ve yazma öz yeterliği yüksek düzeyde olan öğrencilerin okuma ve yazma başarısının da yüksek düzeyde olacağı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, okuma öz yeterlik algıları ile yazma öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu gözlenmiştir. İlgili literatürde okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde, iyi okurların daha iyi yazarlar olma yöneliminde oldukları ve iyi yazarların da daha fazla okuma yöneliminde oldukları görülmektedir (Baden, 1981; Barbig, 1968; Bippus; 1977; Calhoun, 1971; D'Angelo; 1977; Evanechko, Ollila ve Armstrong, 1974; Felland, 1980; Grimmer, 1970; Grobe ve Grobe,1977; Heil, 1976; Heller, 1979; Johnson; 1980; LaCampagne, 1968; Taylor, 1981; Tomas, 1976; Zeman; 1969). Öz yeterlik ve performans arasındaki pozitif yönlü ilişki göz önüne alındığında, okuma ve yazma başarısı arasındaki ilişkinin okuma ve yazma öz yeterliği arasındaki ilişkiyi doğrulayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Ayrıca araştırma bulguları incelendiğinde, okuma ve yazma öz yeterliğinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Bu durum Carroll ve Fox'un (2017) çalışması ile tutarlıdır. Ancak, Corkett, Hatt ve Benevides'in (2011) çalışmasında öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterliğinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterliğinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle bundan sonraki araştırmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Bu araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda ortaöğretim ve yüksek öğrenim düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterlikleri üzerine çalışılabilir.
- Bu araştırmada dil becerilerinden okuma ve yazmanın öz yeterlik algısı ele alınmıştır. Başka araştırmalarda dinleme veya konuşma öz yeterlik algısına yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Okuma ve yazma öz yeterliğini etkileyeceği düşünülen çeşitli etkinliklerin düzenlendiği deneysel desenli bir çalışma yapılabilir.
- Okuma ve yazma öz yeterliği tespit edildikten sonra özellikle orta ve düşük düzeyde okuma ve yazma öz yeterliğine sahip öğrencilerin eksik olduklarını düşündükleri okuma ve yazma boyutunda gelişmelerini sağlayıcı etkinlik ve düzenlemeler yapılmalıdır.

Kaynaklar

Baden, M. J. P. (1981). *A comparison of composition scores of third grade children with read- ing skills, pre-kindergarten verbal ability, self-concept, and sex.* Doctoral dissertation, University of Nebraska,Lincoln.

Bandura, A. (1978). The Self-System in Reciprocal Determinism. *American Psychologist*. s. 33: 344–358.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educ. Psychol. 28*, 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* New York, NY: W.H. Freeman.

Barbig, E. V. (1968). *An exploration of growth in written composition to determine the relation- ship of selected variables to poor writing in grades 9 and 12.* Doctoral dissertation, University of Tennessee.

Bippus, A. C. (1977). *The relationship of the quality of students' written language, productivity of writing, and reading comprehension in grades four and six.* Doctoral disserta- tion, University of Virginia.

Bong, M. (2006). Asking the right question: How confident are you that you could successfully perform these tasks? In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 287–303). Greenwich, CT: Information Age.

Calhoun, J. (1971). *The effect of analysis of essays in college composition classes on reading and writing skills.* Doctoral dissertation, Boston University.

Carroll, J. M., & Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in psychology*, *7*, 2056.

Chea, S. & Shumow, L. (2014). The relationships among writing self-efficacy, writing goal orientation, and writing achievement, *Language Education in Asia, 5*(2), 253-269.

Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, *34*(1), 65-98.

D'Angelo, J. (1977). *Predicting reading achievement in a senior high school from ıntelligence, listening, and ınformative writing.* Doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(1), 84-114.

Evanechko, P., Ollila, L., & Armstrong, R. (1974). An investigation of the relationship between children's performance in written language and their reading ability. *Research in the Teaching of English, 8* , 315-326.

Feiland, N. (1980). *A national study of the level of composition achievement (superior/average) of twelfth grade composition students and selected personal characteristics/ environmental factors*. Doctoral dissertation, Northern Illinois University,

Graham, S. (2007). Learner strategies and self-efficacy: making the connection. *Language Learning Journal, 35*(1), 81-93.

Graham, S., Schwartz, S.S., & Macarthur, C.A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26*(4), 237-249.

Grimmer, F. (1970). *The effects of an experimental program in written composition on the writing of second-grade children.* Doctoral dissertation, University of Georgia.

Grobe, S. F., & Grobe, C. H. (1977). Reading skills as a correlate of writing ability in college freshmen. *Reading World, 16*, 50-54.

Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 282–313.

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, V.3* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Güneş, F., Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2017).Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Social Science, 58*(2), 101-114.

Heil, H. (1976). *The development of selected language variables in two modes of writing and their relationship to reading comprehension in the primary grades.* Doctoral dissertation, Hofstra University.

Heller, M. (1979). *The reading- writing connection: an analysis of the written language of university freshmen at two reading levels.* Doctoral dissertation, Oklahoma State University.

Henk, W.A., & Melnick, S.A. (1995). The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, *48*, 470-482.

Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing, (Chapter 10), Edt. Macarthur, C., Graham, S. And Fitzgerald, J., *Handbook of Writing Research*, New York: The Guılford Press

Jinks, J., & Morgan, V. L. (1996). Students Sense Of Academic Efficacy And Achievement In Science: A Useful New Direction For Research Regarding Scientific Literacy? *The Electronic Journal Of Science Education* 1, 2.

Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology. 33,* 209–238.

Johnson, N. (1980). *A comparison of syntactic writing maturity with reading achievement.* Doctoral dissertation, East Texas State University.

Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki.* Doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kim, J. A., & Lorsbach, A. W. (2005). Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environment. *Learning Environment Research, 8*, 157-175.

Lacampagne, R. J. (1968). *A national study of selected attitudes and approaches to writing of twelfth-grade students with superior writing performance versus those with average writing performance.* Doctoral dissertation, University of Illinois.

Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: factors predicting university students‘ writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54*(5), 351-360.

McCarthy, P., Meier, S., & Rinderer, R. (1985). Self-Efficacy and Writing. *College Composition and Communication*, *36*, 465-471.

Meier, S., McCarthy, P. R., & Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive Therapy And Research, 8*(2), 107-120.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 30*, 18-42.

Okur, B. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, *19*, 139–158.

Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing selfefficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *39*, 239–249.

Pajares, F., & Valiante G. (1996). Predictive utility and causal influence of the writing self-efficacy beliefs of elementary student, *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York, MY, April 8-12.

Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 158–170). New York, NY: Guilford Press.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, *19*(2), 159-172.

Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, *21*, 279-293.

Schunk, D. H.& Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement, *Contemporary Educational Psychology, 18*(3), 337-354.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology* içinde (s. 59-78). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Scott, J. E. (1996). Self-efficacy: A key to literacy learning. *Reading Horizons*, *36*(3), 1.

Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Developmental and ability differences in self-efficacy, causal attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, *87*, 386-398.

Shell, D., Murphy, C., & Bruning, R. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 91-100.

Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology, 32*, 1-27.

Tabachnick, B.G., & Fidell. L.S. (2013). *Using multivariate statistics (sixth ed.).* Boston: Pearson.

Taylor, H. (1981). *Listening comprehension and reading comprehension as predictors of achievement in college composition.* Doctoral dissertation, University of Washington.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.

Thomas, F. (1976). *The extent of the relationship between reading achievement and writing achievement among college freshmen.* Doctoral dissertation, University of South Carolina.

Yıldırım, A. & Şimşek H.(2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Troia, G. A. & Graham, S. (2003). The consultant's corner:"Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know", *Journal of Educational And Psychological Consultation, 14*(1), 75-89.

Wachholz, P. B. & Etheridge, C. P. (1996). Speaking for themselves: Writing self-efficacy, *Psychologist, 44*, 1175-1184.

Williams, H. M. (2012). *Third grade students' writing attitudes, self- efficacy beliefs and achievement*. Master Thesis. University of Maryland.

Yıldız, M. & Bulut, A. (2016). Okur benlik algısı ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(22), 311-326.

Zeman, S. (1969). Reading comprehension and writing of second and third graders. *Reading Teacher, 23*, 144-150.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, *31*, 845–862.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 82–91

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BASİT VE DERİN ANLAMA DÜZEYLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU İLE AÇIKLANMASI

EXPLANATION OF SIMPLE AND DEEP COMPREHENSION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADE STUDENTS BY READING MOTIVATION

Mücahit AYDOĞMUŞ[♣]-Mustafa YILDIZ[♣♣]

Özet: Okuma kavramı, bilişsel, sosyal ve duygusal birçok süreçten etkilenmektedir. Bu araştırmada okumayı etkileyen motivasyon süreçlerinin alt boyutlarının, basit ve derin anlama düzeylerini etkileme durumları üzerinde çalışılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın temel çerçevesini, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anlama düzeylerinin okuma motivasyonuyla açıklanması oluşturmaktadır. Böylelikle okumanın motivasyonel boyutlarının, okumanın bilişsel bir boyutu olan okuduğunu anlamayı nasıl etkilediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya 182 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler Okuma Motivasyonu Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Testi aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hem içsel hem de dışsal motivasyonlarının, okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu durum motivasyonun öğrencilerin okuduğunu anlamak için ihtiyaçları olan bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirdiğini göstermektedir. İçsel motivasyonun "ilgi" alt boyutu, basit anlama düzeyinde anlamlı derecede etkili iken derin anlama düzeyinde etkili olmamaktadır. İçsel motivasyonun "merak" alt

[♣] Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, mucahit.aydogmus@omu.edu.tr

[♣♣] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, mustafa@gazi.edu.tr

boyutu hem basit düzeyde hem de derin anlama düzeyinde etkilidir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, dışsal motivasyonun "tanınma", "sosyal", "rekabet" ve "uyum" alt boyutlarında sadece "uyum" alt boyutunun basit anlama düzeyinde anlamlı derecede yordayıcı olduğunu göstermektedir. Derin anlama düzeyinde ise dışsal motivasyonun hiçbir boyutunun yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma motivasyonu, okuduğunu anlama, ilkokul öğrencileri

Abstract: The concept of reading is influenced by many cognitive, social and emotional processes. In this research, the effects of the sub-dimensions of the motivation processes affecting the reading on the simple and deep comprehension levels are studied. For this reason, the basic framework of this study is created with the explanation of the level of comprehension of the fourth-grade students of the primary school by the motivation of reading. Thus, it is aimed to research how the motivational dimensions of reading affect the comprehending of reading, a cognitive dimension of reading. For this purpose, 182 elementary school fourth-grade students participated in the study. Convenience/incidental sampling method was used in the selection of students. The data were collected through Reading Motivation Scale and Reading Comprehension Test. Regression analysis technique was used to analyze the obtained data. According to the analysis results; it has been found that both intrinsic and extrinsic motivations of primary school fourth graders have a positive effect on the reading. This indicates that motivation develops the cognitive and affective skills that students need to understand what they are reading. The "interest" sub-dimension of intrinsic motivation is effective at a level of simple comprehension but not at a level of deep comprehension. The "curiosity" sub-dimension of intrinsic motivation is influenced both at the simple level and at the level of deep comprehension. Another result from the research shows that only the "harmony" sub-dimension of the extrinsic motivation in the "recognition", "social", "competition" and "harmony" sub-dimensions significantly predicted the level of simple understanding. At the level of deep understanding, no dimension of extrinsic motivation has been found in the terms of predictive.

Key Words: Reading motivation, reading comprehension, primary school students.

Giriş

Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği ve yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği gibi ifadelerle betimlenen farklı okuma tanımlarının tamamı 'anlam kurma' üzerinde yoğunlaşmaktadır (Akyol, 2014; Demirel, 2002). Bu tanımlardan yola çıkarak, başarılı bir okumanın gerçekleşmesi için okuma sürecinin anlam kurma ile sonuçlanması gerektiği söylenebilir. Görme, algılama, seslendirme, zihinde yapılandırma gibi çeşitli organların işlevlerinden oluşan bu karmaşık sürecin en önemli boyutunu oluşturan okuduğunu anlama; okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2009).

Okuduğunu anlama sürecinin alt boyutlarını basit anlama (metindeki açık ifadelerden anlam çıkarma) ve derin (çıkarımsal) anlama (metindeki örtük mesajlardan anlamı yapılandırma) oluşturmaktadır. Basit anlama süreci görünen anlamın kurulması ve metin temelli anlamın kurulması olmak üzere iki aşamayı ifade etmektedir (Kintsch, 1988). Metinde yer alan kelimelerin anlaşılması görünen anlamın kurulmasını açıklarken, metin temelli anlamın kurulması ise metinde açıkça verilen bir olay, kişi, yer veya bilginin hatırlanması ile açıklanabilir (Ulu, 2016). Buradan yola çıkarak anlamanın gerçekleşmesi için metin içinde açıkça verilen bilgilerin algılanmasının yeterli olmayacağı, yazarın metinden hareketle vermeye çalıştığı örtük mesajın algılanmasının gerektiği söylenebilir (Perkins, Allen ve Hafner, 1983). Yazarın vermek istediği mesajın ortaya çıkarılabilmesi için ise derin (çıkarımsal) anlamanın gerçekleşmesinin gerektiği ifade edilmektedir (Perkins vd., 1983; Mcgee ve Johnson, 2003).

Derin anlama, metinde geçen olayın ya da verilen bilgilerin nedenlerini, okuyucudaki etkilerini, metin kahramanlarının davranışlarının altında yatanları, yazarın metinde verdiği ana fikrin ne olduğu ve olaylar arasındaki neden- sonuç ilişkilerini anlamayı ifade etmektedir (Keene ve Zimmermann, 1997). Yani bir metnin okunmasındaki esas amacın derin anlam kurma olduğu

düşünülmektedir ancak derin anlamanın gerçekleşmesi için basit anlamanın ön koşul olduğu da ifade edilmektedir (Allen, 1985; Kintsch, 1988; Suk, 1997).

Anlamlandırmanın gerçekleşmesinde ise öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dilbilgisi ve okuma deneyimleri etkili olmaktadır (MEB, 2010). Bir başka ifadeyle okumanın kelime tanıma ve okuduğunu anlama gibi bilişsel boyutlarının yanı sıra motivasyonel boyutları da önem kazanmaktadır. Çünkü bir okuyucu güçlü bilişsel becerilere sahip olsa bile okumaya yönelik motivasyonu yeterli düzeyde değilse okumaya yeterince zaman ayırmamaktadır (Wigfield, Guthrie ve Prencevich, 2004).

Okuma motivasyonu çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Wigfield ve Guthrie'ye (1997) göre okuma motivasyonu öz yeterlik, içsel-dışsal motivasyon, değer, başarı hedefleri ve okumada sosyal motivasyon gibi boyutlardan oluşmaktadır. Wang ve Guthrie (2004) ise okuma motivasyonunun içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere temel iki yapıdan oluştuğunu belirtmektedir. İçsel motivasyon merak, bağlanma, zor metinleri tercih etmeyi içerirken; dışsal motivasyon tanınma, not alma, sosyal, rekabet ve uyum boyutlarını içermektedir.

İçsel okuma motivasyonu okumaya istekli olma ve okumaktan zevk alma, okurken eğlenme olarak betimlenebilir. Çünkü okuma etkinliğinin kendisi başlı başına memnun edici bir eylem ve ödüldür (Schaffner, Schiefele ve Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner ve Schiefele, 2016). Okumaya içsel olarak motive olan bireyler okumaya kişisel olarak önem veren, okunan materyalin içeriğine merak ve ilgi duyan, kitaplara değer veren ve okuma etkinliği ile olumlu deneyimler yaşayan bireylerdir. Bu bireyler okuma ile ilgili bilişsel ve duyuşsal olarak memnuniyet duyduklarında okumaya daha fazla zaman ayırırlar ve kendi okumalarını kendileri kontrol ederler (Wang ve Guthrie, 2004). Okumaya dışsal olarak motive olan bireyler ise not, ödül, tanınma, rekabet gibi dışsal hedeflere ulaşmaya çalışan bireylerdir. Bu bireylerin okumaya zaman ayırmalarının altında okuma etkinliği sonucunda not veya ödül alma, arkadaşları arasında bu yönüyle fark edilme ve rekabet isteği yatmaktadır.

Okuma ile ilgili yapılan birçok araştırmada okuma motivasyonunun okuduğunu anlamayı açıklayan ve destekleyen bir yapı olduğu görülmektedir (Stutz vd., 2016; Yıldız, 2013; Yıldız ve Akyol, 2011). Okumaya yönelik içsel ve dışsal motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki

ilişkileri incelemeye yönelik araştırmalar tutarlı bir şekilde içsel motivasyon ve okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişkiyi göstermekte iken dışsal motivasyon ve okuduğunu anlama arasında negatif ya da anlamsız ilişkiler olduğunu göstermektedir (Stutz vd., 2016; Taboada, Tonks, Wigfield ve Guthrie, 2009; Wang ve Guthtrie, 2004). Yıldız ve Akyol'un (2011) ilkokul beşinci sınıf Türk öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarında ise içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya pozitif katkı yaptığı; dışsal motivasyonun ise rekabet alt boyutu hariç negatif etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Literatürde okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve bu iki kavram arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar mevcut olasına rağmen bu araştırmalarda okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu arasındaki ilişkinin sadece temel boyutları ile incelenmiş olduğu görülmektedir. Bu kavramların okuma öğretiminde ne derece önemli oldukları göz önüne alındığında; bu araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını alt boyutları (basit ve derin) ile incelemek ve okuma motivasyonunun alt boyutları ile açıklamaktır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının okuduğunu anlama düzeylerini nasıl etkilediğinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1- İçsel motivasyon ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
   i) İçsel motivasyon ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basit anlamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
   ii) İçsel motivasyon ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin derin anlamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2- Dışsal motivasyon ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
   i) Dışsal motivasyon ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basit anlamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

ii) Dışsal motivasyon ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin derin anlamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basit ve derin anlama düzeylerinin okuma motivasyonu ile açıklanmasının amaçlandığı bu çalışma yordayıcı korelasyonel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Korelasyonel araştırmalar değişkenler üzerinde herhangi bir müdahale yapılmadan değişkenler arasındaki ilişkilerin keşfedildiği araştırmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Yordayıcı korelasyonel araştırma deseninde, basit bir şekilde iki değişkeni ilişkilendirmek yerine bazı değişkenler yordayıcı olarak kullanılarak çıktıları tahmin edilmeye çalışılır. Bu nedenle bir veya birden fazla bağımlı ve bağımsız değişkenler belirlenir (Creswell, 2012).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 98 kız ve 84 erkek olmak üzere toplam 182 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma Samsun'da yürütülmüştür. Çalışmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma kapsamındaki ilkokulların sınıf mevcudu 25-30 arasındadır. Çalışmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaşları 9 ve 10 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Okuma Motivasyonunun Ölçülmesi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını ölçmek için Yıldız (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Okuma Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Okuma Motivasyonu Ölçeği içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki faktörlü bir yapıdadır. Ölçekte içsel motivasyon ilgi ve merak olmak üzere iki alt boyutlu iken dışsal motivasyon tanınma, sosyal, rekabet ve uyum olmak üzere dört alt boyutludur. Uyarlanmış ölçek 21 maddeden oluşmaktadır.

Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Testi 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Testte yer alan sorulardan üçü basit anlamayı ölçmeye yönelik, ikisi ise derin (çıkarımsal) anlamayı ölçmeye yönelik sorulardır. Test hazırlanma sürecinde öncelikle araştırmanın amacına uygun farklı kaynaklardan alınan metinlerle bir havuz oluşturulmuştur. Sınıf düzeyi, konu ve anlam bütünlüğü, dilbilgisi ve yazım kurallarına dikkat edilerek üç bilgilendirici metin seçilmiş ve uzman görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre 264 kelimeden oluşan, "Edison" başlıklı bilgilendirici metin belirlenmiştir. Daha sonra metinle ilgili, basit anlamayı ölçmeye yönelik 5 soru ve derin anlamayı ölçmeye yönelik 3 soru hazırlanmış ve tekrar uzman görüşlerine sunulmuştur. Nihayetinde basit anlamayı ölçmeye yönelik 3 ve derin anlamayı ölçmeye yönelik 2 sorudan oluşan toplam 5 maddelik test son halini almıştır. Metnin uygunluğu, soruların anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla 10 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılmış ve metnin ve okuduğunu anlama testi sorularının uygun olduğuna karar verilmiştir. Okuduğunu anlama testinde yer alan basit anlamayı ölçmeye yönelik sorular puanlanırken, hiç cevaplanmayan veya tamamen yanlış cevaplanan sorular 0, yarım cevaplanan sorular 1, tam olarak doğru cevaplanan sorular 2 puan şeklinde puanlanmıştır. Derin anlama sorularını ölçmeye yönelik sorular puanlanırken, hiç cevaplanmayan veya tamamen yanlış cevaplanan sorular 0, yarım cevaplanan sorular 1, beklenen ama eksik olan cevaplar 2, tam olarak doğru cevaplanan sorular 3 puan olacak şekilde puanlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri 2017- 2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yaklaşık 3 haftalık bir süreçte toplanmıştır. Veri toplama sürecinin başlangıcında okul idareleri, sınıf öğretmenleri ve öğrenciler çalışma ile ilgili bilgilendirilmiş ve çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Veri toplama süreci başlamadan önce araştırmacılar veri toplama sürecini planlamış ve verilerin tamamı aynı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Güvenilir veriler toplayabilmek için okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği ayrı ayrı ders saatlerinde uygulanmıştır. Pilot uygulamalar sonucunda okuma motivasyonu için 20 dakika ve okuduğunu

anlamanın test edilmesi için 15 dakika uygun süre olarak belirlenmiştir. Okuma Motivasyonu Ölçeği uygulanırken ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine test ile ilgili açıklama yapılmıştır. Dereceli bir ölçek ile ilk kez karşı karşıya gelen öğrencilerin teste geçerli cevaplar verebilmeleri için ölçekten önceki 10 dakika alıştırmalara yer verilmiştir. Bu süreçten sonra ölçeğin uygulanmasında ise araştırmacı ölçek maddelerini tek tek okumuş ve öğrenciler cevaplarını işaretlemişlerdir. Sınıf düzeyi ve testin türü göz önüne alındığında bu uygulamanın uygun olduğu görülmüştür. Okuduğunu Anlama Testi uygulanırken ise öğrencilere önce sınıf düzeyine uygun puntoda düzenlenmiş bilgilendirici metnin yer aldığı kağıt dağıtılmış ve metni okumaları için 8 dakika süre verilmiştir. Süre tamamlandığında metinler öğrencilerden alınarak okuduğunu anlama testi sorularının yer aldığı kağıtlar dağıtılmıştır. Soruların cevaplanması için ise 7 dakika süre verilmiştir.

Veri Analizi Süreci

Araştırmanın verileri istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz için uygun olup olmadığını gözden geçirmek için normallik testleri uygulanmıştır. Yapılan normallik testleri sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri analiz yöntemi, regresyon analizi için gerekli olan varsayımların sağlandığı tespit edildikten sonra analiz işlemi tamamlanmıştır.

Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basit ve derin anlama düzeylerinin okuma motivasyonu ile açıklanmasını amaçlayan bu araştırmada elde edilen bulgular değişkenlerin alt boyutları dikkate alınarak, araştırma alt problemleri doğrultusunda düzenlenerek sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İçsel motivasyonun okuduğunu anlamayı ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla regresyon analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: İçsel Motivasyonun Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-2.140	1.436		-1.491	0.138
İlgi	.921	.384	.182	2.410	0.017
Merak	1.137	.390	.220	2.912	0.004
R=0.333	R^2=0.111	F_{2-179}=11.139	p= 0.000		

Tablo 1'e göre içsel motivasyon ile anlama arasında anlamlı bir ilişki (R=0.333, R^2=0.111) söz konusudur (F_{2-179}=11.139, p<0.05). Buna göre içsel motivasyonun İlgi ve merak alt boyutları anlama düzeyindeki toplam varyansın %11'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve t değerleri incelendiğinde ilgi (p<0.05) ve merakın (p<0.05), okuduğunu anlamanın anlamlı yordayıcıları olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İçsel motivasyonun basit ve derin anlamayı ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla regresyon analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: İçsel Motivasyonun Basit ve Derin Anlamayı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

	Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
Basit	Sabit	-.484	.293		-1.653	0.100
Anlama	İlgi	.220	.078	.212	2.815	0.005

	Merak	.214	.080	.203	2.692	0.008
Derin Anlama	Sabit	-.344	.363		-0.947	0.345
	İlgi	.130	.097	.104	1.343	0.181
	Merak	.247	.099	.194	2.501	0.013

Tablo 2'ye göre içsel motivasyon ilgi ve merak boyutları ile basit anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur ($p<0.05$). Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve t değerleri incelendiğinde ilgi ve merakın basit anlamanın anlamlı birer yordayıcısı olduğu söylenebilir.

Tablo 2'ye göre içsel motivasyonun merak boyutu ile derin anlama düzeyi arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur ($p<0.05$). İçsel motivasyonun ilgi boyutu ile derin anlama arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve t değerleri incelendiğinde içsel motivasyonun merak boyutu derin anlamanın anlamlı bir yordayıcısı iken ilgi boyutunun derin anlamayı yordamadığı söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı ne derece yordadığını belirlemek amacıyla regresyon analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3: Dışsal Motivasyonun Okuduğunu Anlamayı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	-2.079	1.517		-1.370	0.172
Tanınma	.579	.420	.123	1.379	0.170

Sosyal	.136	.398	.031	0.342	0.733
Rekabet	.275	.434	.055	0.634	0.527
Uyum	.977	.475	.188	2.059	0.041
R=0.320	R^2=0.102	F_{4-177}=5.048	p= 0.001		

Tablo 3'e göre dışsal motivasyon ile anlama arasında anlamlı bir ilişki (R=0.320, R^2=0.102) söz konusudur (F_{4-177}=5.048, p<0.05). Buna göre dışsal motivasyonun alt boyutları olan tanınma, sosyal, rekabet ve uyum, anlama düzeyindeki toplam varyansın %10'unu açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve t değerleri incelendiğinde dışsal motivasyonun uyum alt boyutunun anlamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu (p<0.05); tanınma, sosyal ve rekabet boyutlarının ise anlamayı yordamadığı (p>0.05) söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dışsal motivasyonun basit ve derin anlamayı ne derecede yordadığını belirlemek amacıyla regresyon analizinden faydalanılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Dışsal Motivasyonun Basit ve Derin Anlamayı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

	Değişken	B	Standart Hata	β	t	P
	Sabit	-.438	.310		-1.414	0.159
Basit	Tanınma	.106	.086	.109	1.233	0.219
Anlama	Sosyal	.043	.081	.048	0.524	0.601
	Rekabet	.024	.089	.023	.267	0.790

	Uyum	.232	.097	.219	2.399	0.017
Derin Anlama	Sabit	-.383	.382		-1.001	0.318
	Tanınma	.131	.106	.113	1.239	0.217
	Sosyal	.004	.100	.004	0.410	0.967
	Rekabet	102	.109	.083	0.935	0.351
	Uyum	.140	.120	.109	1.170	0.243

Tablo 4'e göre dışsal motivasyonun uyum boyutu ile basit anlama arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur ($p<0.05$). Dışsal motivasyonun tanınma, sosyal ve rekabet boyutları ile basit anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve t değerleri incelendiğinde dışsal motivasyonun uyum alt boyutunun basit anlamanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu; tanınma, sosyal ve rekabet boyutlarının ise basit anlamayı yordamadığı söylenebilir.

Tablo 4'e göre dışsal motivasyonun tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutları ile derin anlama arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p<0.05$). Standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve t değerleri incelendiğinde dışsal motivasyonun alt boyutları olan tanınma, sosyal, rekabet ve uyumun, derin anlamanın anlamlı yordayıcıları olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarının okuma motivasyonu ile açıklanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okuma motivasyonunun öğrencilerin basit ve derin anlamalarını yordama durumları incelenmiştir. Analizler sonucu ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin içsel motivasyonlarının okuduğunu anlamayı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları ile

okumaya yönelik içsel motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak, Stutz ve diğerleri (2016), ilkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamanın pozitif bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre; okumaya daha fazla zaman ayırmaktan hoşlanan ve okumaktan zevk alan öğrencilerin, okuduğunu anlamada daha başarılı olabilecekleri söylenebilir. Benzer şekilde Taboada ve diğerlerinin (2009) çalışmalarında içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı yordadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle, okumaya içsel olarak motive olan öğrencilerin okudukları metinde yer alan hatırlamaya yönelik bilgileri, deyimleri ve kelime gruplarını anlamlandırmanın yanı sıra, yazarın metinde alenen belirtmediği örtük mesajları önbilgileri doğrultusunda yapılandırarak çıkarımsal anlamayı içeren süreçleri de gerçekleştirebildikleri söylenebilir. Yıldız ve Akyol 'un (2011) ilkokul beşinci sınıf Türk öğrencilerle yaptıkları çalışmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya pozitif katkı yaptığı sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmada ise içsel motivasyonun ilgi ve merak boyutlarının basit anlamanın anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yamaç ve Çeliktürk Sezgin'in (2018) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada; içsel motivasyonun, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. İçsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olan olumlu etkisi, içsel motivasyonun ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamak için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal becerilerini geliştirmesi ile açıklanabilir, bir başka ifadeyle öğrencilerin okuyarak edindikleri bilgileri inceleme, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme ve ön bilgilerle birleştirip anlamı yapılandırmaya yönelik daha fazla çaba göstermelerinde içsel motivasyonun etkili olduğu söylenebilir (Yıldız, 2010). Ancak araştırma sonucunda, içsel motivasyonun merak alt boyutunun derin anlamayı yordamasına rağmen ilgi alt boyutunun derin anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, merakın dördüncü sınıf Türk öğrencilerinin derin anlama düzeylerini güçlendireceğini; buna karşılık ilginin derin anlama düzeyinde etkili olmayacağını ifade etmektedir.

Araştırmadan elde bir diğer sonuç, dışsal motivasyonun okuduğunu anlamayı yordadığı yönündedir. Dışsal motivasyonun okuduğunu anlama ile ilişkilerine yönelik literatürdeki çalışmalardan elde edilen bulguların çelişkili olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalar dışsal motivasyonun anlama üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını (Andreassen ve Braten, 2010;

Law, 2009), bazı çalışmalar ise dışsal motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğunu (Becker, McElvany ve Kortenbruck, 2010; Law, 2008; Schaffner vd., 2013; Stutz vd., 2016; Wang ve Guthrie, 2004) göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları ise dışsal motivasyon ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Yıldız (2010) araştırmasında ilişkisel anlamda bakıldığında dışsal motivasyon ilse okuduğunu anlama arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ve bu ilişkisel uyumun dışsal motivasyon ile içsel motivasyon arasındaki pozitif ilişkiden kaynaklandığını ifade etmektedir. Yamaç ve diğerleri (2018) 128 ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada ise dışsal motivasyonun okuduğunu anlama üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmadığı, dışsal motivasyonun okuma akıcılığı üzerinden dolaylı bir şekilde okuduğunu anlamayı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Dışsal motivasyonun alt boyutları tanınma, sosyal, rekabet ve uyum ile basit anlama arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece uyumun basit anlamanın yordayıcısı olduğu; diğer boyutların basit anlamayı yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, dışsal motivasyon ile okuduğunu anlama arasındaki anlamlı ilişkinin uyum alt boyutundan kaynaklandığını göstermektedir. Derin anlama ile ilgili olarak da dışsal motivasyonun hiçbir alt boyutunun derin anlamayı yordamadığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak; öğrencilerin öğretmenlerinden, ailelerinden ve arkadaşlarından onay ve kabul görmeye yönelik eğilimleri basit anlamalarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu olumlu ve anlamlı etkinin derin anlama için geçerli olmaması; Türkiye'deki ilkokullarda gerçekleşen sınıf içi okuma etkinliklerinin, Türkçe derslerinde kullanılan yöntem ve metodların ve ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin derin anlamalarını geliştirecek nitelikte olmaması ile açıklanabilir.

Kaynaklar

Akyol, H. (2014). Türkçe öğretim yöntemleri (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Allen, J. (1985). Inferential comprehension: The effects of text source, decoding ability, and mode, Reading Research Quarterly, *20*, 603-615.

Andreassen, R. ve Braten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading*, *33*(3), 263-283. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01413.x

Becker, M., McElvany, N. ve Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *102*(4), 773-785. doi:10.1037/a0020084

Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston, MA: Pearson.

Demirel, Ö. (2002). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Güneş, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keene, E. O. ve Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A constructionintegration model. Psychological Review, 95, 163-182.

Law, Y. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education*, *80*(1), 37-51.

Law, Y. K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research*, *51*(1), 77-95. doi:10.1080/00131880802704764

Mcgee, A. ve Johnson, H. (2003). The effects of inference training on skilled and lessskilled comprehension. *Educational Psychology*, *23*(1), 49-59.

MEB. (2010). *Okuma kültürü ve etkili dil kullanımı - şimdi okuma zamanı. Projenin amacı, misyonu ve vizyonu*. http://simdiokumazamani.meb.gov.tr/vizyon adresinden ulaşılmıştır.

Perkins, D. N., Allen, R. ve Hafner, J. (1983). Differences in everyday reasoning. W. Maxwell (Ed.). *Thinking: The Frontier Expands*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schaffner, E., Schiefele, U. ve Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 369-385. doi:10.1002/rrq.52

Stutz, F., Schaffner, E. ve Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, *45*, 101-113. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022

Suk, H. J. (1997). *The effects of language ability, text presentation style and the nature of questions inference* (Doktora tezi). Chong-Buk Üniversitesi, Kore.

Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A. ve Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, *22*(1), 85-106. doi:10.1007/s11145-008-9133-y

Ulu, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, basit anlama ve çıkarımsal anlama düzeylerinin problem çözme başarısına etkilerini açıklayan bir yapısal eşitlik modeli. *Eğitim ve Bilim, 41*(186), 93-117.

Wang, J. H., & Guthire, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39,* 2, 162-186.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420–432.

Wigfield, A., Guthire, J. T., Tonks, S. VE Prencevich, K. C. (2004). Children's Motivation for Reading Domain Specificity and Instructional Influences. *The Journal of Educational Research, 97,* 299-309.

Yamaç, A. ve Çeliktürk Sezgin, Z. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları, akıcılıkları, motivasyonları ve okuduğunu anlamaları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim, 43*(194), 225-243.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *8*(4), 1461-1478.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 793-815.

AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ

EFFECT OF ACTIVE LEARNİNG TECHNIQUES ON VERBAL SKILLS OF STUDENTS

Mehmet Nuri KARDAŞ[18]♣-Raşit KOÇ[19]♣♣

Özet: Aktif öğrenme yöntemi, son yollarda birçok öğrenme alanında kullanılan ve oldukça başarılı sonuçlar veren çağdaş öğretim yaklaşımı olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmalar aktif öğrenme uygulamalarının geleneksel öğretim uygulamalarına önemli bir alternatif olduğunu göstermektedir. Yapılandırmacı öğretim anlayışının öğrenme ortamlarına iyi bir yansıması olarak kabul edilen aktif öğrenmenin öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde başarılı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Çünkü aktif öğrenmede kullanılan birçok öğretim tekniği bulunmaktadır. Bu teknikler öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunmaktadır. Aktif öğrenme öğrenci merkezli bir öğretim anlayışıdır. Bu nedenle Aktif öğrenme ortamlarında çoklu yönlü iletişim ve etkileşim söz konusudur. Öğrencilerin, bir yandan öğrenirken bir yandan da sosyal becerilerinin gelişmesi söz konusudur. Sosyal iletişim becerileri gelişmiş bireylerin toplumda kendilerine düşen sosyal sorumlulukları büyük ölçüde başarı ile yerine getirdikleri bilinmektedir.

Bu çalışmanın amacı, aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin sözel becerilerine etkisini araştırmaktır. Çalışmada ön test son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma

♣ Yüzüncü Yıl University Faculty of Education Turkish Language Education Department
♣♣ Yüzüncü Yıl University Faculty of Education Turkish Language Education Department

grupları 2017 - 2018 öğretim yılında Van ili İpekyolu ilçesinde bir devlet ortaokulunda 5. sınıfa devam eden 61 öğrenciden oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları rastgele belirlenmiştir. Buna göre deney grubunda 30 öğrenci, kontrol grubunda ise 31 öğrenci yer almıştır. Deneysel uygulamalar, aktif öğrenme tekniklerinin, Türkçe Müfredatına dayalı olarak yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında, öğrencilerin Türkçe sözel becerilerini geliştirmede istatistiksel olarak daha başarılı olduğunu göstermiştir (p <, 05). Bu bulgular, uygulamalı olarak aktif öğrenme teknikleriyle yapılacak konuşma eğitiminin başarılı sonuçlar vereceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Aktif öğrenme, Sözel beceriler, Türkçe

Abstract: The active learning method is considered as a modern teaching approach which is used in many learning areas and gives very successful results in the last roads. Research shows that active learning practices are an important alternative to traditional teaching practices. Active learning, which is accepted as a good reflection of constructivist teaching approach to learning environments, is thought to give successful results in developing students' speaking skills. Because there are many teaching techniques used in active learning. These techniques offer a learning environment for students by living. Active learning is a student-centered teaching approach. For this reason, there is multilateral communication and interaction in active learning environments. The students develop social skills while learning. It is known that the individuals who developed social communication skills successfully fulfilled their social responsibilities in the society.

The objective of the present study is to investigate the effect of active learning techniques on verbal skills of students. In the study, pretest posttest quasi-experimental design was used. Study groups of the study included 61 students attending the 5th grade in a state middle school in Van province İpekyolu township in Turkey during 2017 – 2018 academic year. The test group was assigned with random selection and included 30 students, while 31 students were assigned to the control group. Empirical applications demonstrated that active learning techniques was statistically more successful in improving Turkish verbal skills of the students when compared to the activities conducted based on Turkish Curriculum (p<,05) These findings demonstrated that active learning techniques would achieve successful results if applied towards development of students' verbal skills.

Keywords: Active learning, verbal skills, Turkish

Giriş: İnsan, varlığı itibari ile diğer canlılardan ayrılan birtakım özellikler ile donatılmıştır. Toplumsal bir varlık olan insan dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi temel dil becerilerini en iyi şekilde kullanarak iletişimini sağlar. İletişim sürecinde konuşma ve dinlemenin oldukça önemli görevleri bulunmaktadır.

Bu bağlamda dinleme, anlam kurma sürecinde çok önemli işlevler görmektedir. Dinleme; işitmeyi, anlamayı, anlaşılan bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirip farklılaştırmayı ve en doğru anlamda cevap vermeyi içeren aktif süreçler toplamıdır. (Golf, Marsınki, Taçey ve Nicolas, 1983). Bundan dolayı dinleme becerisi yaşamımızda önemli bir rol üstlenmektedir. Dinlemenin sağlıklı gerçekleşmesinde en önemli koşul konuşma eyleminin istendik düzeyde gerçekleşmesidir. İletişimi başlatan unsur olması nedeniyle sağlıklı bir bildirişim becerisine sahip olmanın yolu etkili bir konuşma becerisine sahip olmaktan geçmektedir. Konuşma süreci; düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla en naif şekilde aktarılmasıdır (Demirel,1999:40).

Konuşma becerisi hayatın her alanında aktif olarak kullanılan önemli bir beceridir. Bu açıdan bakıldığında konuşma, beyân kabiliyetini kapsayan, insanla beraber gelişen bir yetidir denilebilir.

Sözlü iletişimin temeli olan bu iki beceri alanı ile ilgili verilen eğitim, iletişim engellerinin sağlıklı bir şekilde aşılmasında kilit rol oynar. Nitekim her ne kadar doğuştan getirilen yetiler olarak kabul edilse de etkili, verimli etkinliklerle dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilebileceği de bir gerçektir.

Değişen ve gelişen bildirişim ortamları, bireylerin üst düzey anlama ve anlatma becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Sözlü iletişim becerileri istendik düzeyde gelişmeyen bireylerin meslek yaşamlarında, özel yaşamlarında ve sosyal yaşamlarında başarılı olmaları oldukça güçtür.

Bu nedenle toplumu oluşturacak bireylerin etkili sözlü iletişim becerilerine sahip olmalarını sağlamak için eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Bireylerin sözlü iletişim becerilerinin öğrencilerin aktif oldukları sosyal öğrenme ortamlarında daha iyi geliştiği bilinen bir

durumdur. Bu açıdan aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde önemli sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini "Aktif öğrenme yöntemlerinin 5.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine katkısı var mıdır? oluşmaktadır.

Alt problem cümleleri şu şekildir;

- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerinin "Türkçe konuşma becerisi " ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Deney grubu "Türkçe konuşma becerisi" ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Kontrol grubu "Türkçe konuşma becerisi" ön-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ✓ Deney-kontrol grubu öğrencilerin "Türkçe konuşma becerisi" son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem: Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Karasar (2014, s. 87) deneysel desenleri, "Neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan doğruya araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir." şeklinde açıklarken Özmen (2014, s. 49) deneysel desenli araştırmaları, "sistematik bir metot kullanılarak, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış şartlarda belli bir problemin çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır." şeklinde açıklamaktadır.

Büyüköztürk deneysel araştırmalarda elde edilen verilerin araştırmacılarca oldukça güvenilir bilgiler verdiğini savunmaktadır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına göre, "Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır.

Tablo 1. Çalışma Deseni

Gruplar	Uygulama Öncesi (Ön Test)	Uygulama Boyunca (Süreç)	Uygulama Sonrası (Son Test)
Deney Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)	Aktif Öğrenme Yöntemi Etkinliklerine Dayalı Türkçe Dersi	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)
Kontrol Grubu	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)	Türkçe Öğretim Programı Amaç ve Kazanımlarına Uygun Türkçe Dersi	Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)

Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma gruplarını Van ili, İpekyolu ilçesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren bir kamu ortaokulunda öğrenim gören 61 öğrenci oluşturmaktadır. Ön test verileri ile kişi bilgi formundaki demografik özellikleri göz önünde bulundurularak 30 öğrenci bir şubeye, kalan 31 öğrenci de başka bir şubeye alınmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlenirken random/yansız atama yoluna başvurulmuştur. Buna 30 öğrencinin bulunduğu gruba deney grubu, kalan 31 öğrencinin bulunduğu gruba ise kontrol grubu denmiştir. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi:

Çalışmalara başlamadan önce benzer niteliklere sahip gruplar oluşturmak için öğrencilerin Türkçe konuşma ve dinleme yeterlikleri incelenmiştir. Öğrencilerin konuşma ve dinleme yeterlikleri ile ilgili inceleme işlemi, öğrencilerin eğitim gördüğü okulda görevli olan iki Türkçe öğretmeni ve araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı ve iki Türkçe öğretmeni 2 ders saati boyunca öğrencilerin Türkçe konuşma yeterliklerini "Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği" ile eş

zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak değerlendirmişlerdir. Bunun için her öğrenciye 3-5 dakikalık hazırlıksız konuşma yaptırılmıştır. Bu amaçla öğrencilerden daha önce yaşadıkları ve unutamadıkları bir anılarını anlatmaları istenmiş, anlatımlar devam ederken alan uzmanı Türkçe öğretmenleri ve araştırmacı likert tipte hazırlanmış Türkçe konuşma becerisi ölçeğini her öğrenci için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Bu işlemden sonra Türkçe öğretmenlerinin verdikleri puanların aritmetik ortalaması alınarak öğrencilerin yeterlikleri belirlenmiştir.

Bu işlemlerden sonra öğrencilerin sözlü iletişim yeterlikleri çıkarılmış ve bu verilerden hareketle öğrenciler eşit iki şubeye ayrılmıştır. Şubelere ayırma işleminde öğrencilerin demografik özellikleri de dikkate alınmıştır. Bu işlem *eşleştirilmiş seçkisiz desen* doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda kız ve erkek öğrenciler de gruplara denk dağıtılmıştır.

Sonuç olarak benzer akademik ve demografik özelliklere sahip öğrencilerin 30' 5/A şubesinde, 31'i se 5/B şubesinde yer almıştır. Her iki şubenin benzer demografik özelliklere sahip olması nedeniyle deney ve kontrol şubeleri/grupları belirlenirken random/yansız atama yoluna gidilmiştir. Rastgele yapılan atamada 30 öğrencinin öğrenim gördüğü 5A şubesi "Deney", 31 öğrencinin öğrenim gördüğü 5/B şubesi ise "kontrol" grubu olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ): Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi ile ilgili yeterliklerini belirlemek amacıyla, alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda ilgili alan yazın taranmış ve amaca hizmet eden madde ve faktörleri içeren Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ)'nin kullanılmasına karar verilmiştir.
24 maddeden oluşan ölçeğin 20 maddesi olumlu, 4 maddesi olumsuz yargı içermektedir. Çintaş Yıldız ve Yavuz (2012) tarafından geliştirilen ölçek; "Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4) Orta derecede katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle katılmıyorum (1)" şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin çalışma grubuna uygun olup olmadığının test edilmesi için Van il merkezinde eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren ve benzer demografik özellikler taşıyan öğrencilerin öğrenim

gördüğü bir ortaokulda yüz (100) öğrenciyle ön uygulama yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,801 olarak belirlenmiştir. Bu tutarlık katsayısı, ölçeğin güvenilir ve kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha değeri bu çalışmanın hem deney hem kontrol grubu ön test verilerinden hareketle ayrıca incelenmiştir. Deney grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri ,826 bulunmuştur. Kontrol grubu Türkçe Konuşma Becerisi ön test verilerinin Cronbach Alpha değeri de ,874 bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin bu araştırma için kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Türkçe Konuşma Becerisi ölçeği araştırmacı ve 2 Türkçe öğretmeni tarafından ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Türkçe öğretmenleri birbirinden bağımsız olarak her öğrenci için ayrı ayrı şekilde, öğrencinin unutamadığı bir anısını anlatırken doldurmuşlardır.

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 en düşük puan ise 24'tür. Ölçekten alınan puan değeri 120'ye yaklaştıkça konuşmanın niteliğinin arttığı, puan değeri 24'e yaklaştıkça ise konuşmanın niteliğinin düştüğü kabul edilmiştir. Ölçek boyutları ve maddeleri için çalışmanın ilgili "Ekler"ini inceleyiniz.

Bu çalışmada kullanılabilmesi için ölçeği geliştiren Derya Çintaş Yıldız ve Mustafa Yavuz'dan e-mail yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın ön test verileri normal dağılım gösterdiği için Türkçe Konuşma Becerisi Ölçeği (TKBÖ) ile elde edilen verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupların her birinde yer alan öğrenci sayısı 30'dan fazla olduğu için parametrik testlerden *t-testi* istatistiği kullanılmıştır. Bunun için analizlerde IBM SPSS 20.0 Statistics (Statistical Package for the Social Sciences 20.0) paket programı kullanılmıştır.

Buna göre normal dağılım gösteren testler analiz edilirken; deney veya kontrol grubunun kendi içerisinde ön test - son test farklarının belirlenmesi için *"İlişkili Örneklemler t- Testi";* deney ve

kontrol gruplarının ön-son test farklarının belirlenmesi içinse *"Bağımsız Örneklemler t-Testi"* istatistiği kullanılmıştır.

Bulgular

1. **Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?** Problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Deney ve Kontrol gruplarının Türkçe Konuşma Becerisi ön test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklemler *t-testi* kullanılmıştır.

Tablo 2. Deney-Kontrol Grupları Türkçe Konuşma Becerisi Ön Test Analiz Bulguları

Test	Grup	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	df	t	p
Ön test	deney	30	68,20	9,234	1,686		,766	,447
	kontrol	31	66,81	4,094	,735	59		

Tablo 2'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test Türkçe konuşma becerisi başarı durumları ile ilgili veriler görülmektedir.

Tablodaki verileri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının deneysel çalışmalar öncesinde birbirine yakın Türkçe konuşma becerisi başarısına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Deney grubu ön test Türkçe konuşma başarı puanı aritmetik ortalamasının 68,20; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalamasının ise 66,81 olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe konuşma başarısı puanları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine yaklaşık 1,5 puanlık fark olduğu görülmektedir. Deney grubu lehine görülen bu puan farkının istatistik olarak bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılası için "p" değerine bakmak gerekmektedir. Tablodaki p değeri 0,447 olarak belirlenmiştir. "P" değerinin anlamlı olarak kabul edilebilmesi için 0,05' ten küçük bir değere sahip olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında

deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmaktadır (p: ,447 > 0,05; t: ,766).

Tablo 10'da verilen bulgular deney ve kontrol gruplarının Türkçe konuşma becerisi başarısı bakımından birbirine eşit yeterlilikte olduğunu göstermektedir. Diğer bir söyleyişle deney ve kontrol grubundaki öğrenciler deneysel uygulamalar öncesinde birbirine denk Türkçe konuşma becerisine sahiptirler. Deneysel uygulamalar öncesinde grupların birbirine benzer demografik ve başarı özelliklerine sahip olması, deneysel süreçlerle ilgili güvenilir verilerin elde edilmesine ve verilerle ilgili sağlıklı yorumların yapılmasına katkı sunacaktır.

2. **Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerisi son test başarı puanları arasında bir fark var mıdır?** Problem sorusuyla ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Deney ve Kontrol grubunun Türkçe Konuşma Becerisi ön test-son test başarı puanlarının analiz edilmesinde Bağımsız Örneklemler *t*-testi kullanılmıştır

Tablo 13. Deney-Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi -Son Test Analiz Bulguları

Test	Grup	N	ortalama	Std. Sapma	Std. hata	df	t	p
Son test	Deney	30	72,33	7,420	1,355			
	Kontrol	31	67,52	4,098	,736	59	3,152	0,003

Tablo 3'te deney ve kontrol gurubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar sonunda uygulanan son test Türkçe konuşma becerisi ölçeği verilerine analiz sonuçları görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları son test Türkçe konuşma becerisi başarı puan ortalamaları incelendiğinde aktif öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda yapılan öğretim uygulamalarının daha olumlu sonuç verdiği anlaşılmaktadır. Nitekim deney ve kontrol grubu son test puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 5 puanlık bir fark oluştuğu anlaşılmaktadır.

Kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi son test başarı puanı aritmetik ortalaması 67,52 iken deney grubu Türkçe konuşma becerisi son test başarı puanı aritmetik ortalaması 72,33 olarak gerçekleşmiştir. Aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine oluşan 5 puanlık farkın istatistik açıdan bir anlam ifade edip etmediğinin anlaşılması için tablodaki "p" değerine bakmak gerekmektedir.

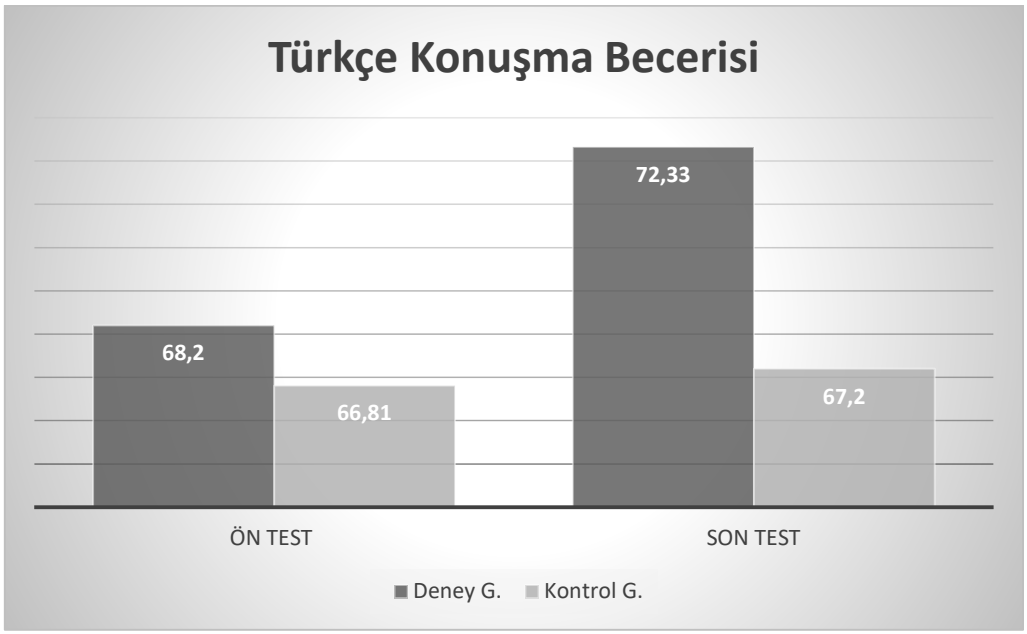
Tablo 13'teki "p" değerinin ,05'ten büyük olması, başarı bakımından gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı anlamına gelmektedir. "P" değerinin ,05'ten küçük olması ise gruplar arasında başarı bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olduğu anlamına gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında deney gurubu lehine oldukça önemli farkın olduğu anlaşılmaktadır.

Tablodaki "p" değeri incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının son test Türkçe konuşma becerisi başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır (p: ,003 < 0,05; t: 3, 152).

Tablodaki ilgili bulgular, deney grubunda deneysel süreçler boyunca uygulanan "aktif öğrenme yöntemi" etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kontrol grubunda uygulanan etkinliklere nazaran çok daha başarılı sonuçlar verdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Deneysel çalışmalar neticesinde ulaşılan bu sonuçlar, öğrencilerin konuşma/sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde aktif öğrenme etkinliklerinden yararlanılması gerektiğini göstermektedir.

Aktif öğrenme tekniklerinin öğrenme ortamında öğrenciye sunduğu birçok sosyal iletişim imkanı bulunmaktadır. Yaparak yaşayarak öğrenmenin ön planda olduğu bu sosyal iletişim ortamında öğrenciler birbirinden çekinmeden, yanlış konuşurum endişesi taşımadan birbirleriyle sözlü iletişime geçmekte, kendilerine öğretmenleri tarafından verilen rol ve görevleri sıkılmadan yerine getirmektedir. Bu öğrenme sürecinde öğrenciler kendilerini ifade etme imkanı bulmakta, özgüven yenilemekte, yardımlaşarak, birbirini destekleyerek problemleri aşmakta, gerçeğe yakın sosyal deneyim yaşamaktadırlar. Bu yönüyle aktif öğrenme ortamları mevcut geleneksel öğrenme ortamlarına önemli bir alternatiftir diyebiliriz.

Grafik 1'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi ve deney sonrası Türkçe konuşma becerisi başarı puanları verilerek karşılaştırılmıştır.



Grafik 1. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Konuşma Becerisi Ön-Son Test Başarı Puanları

Grafik 1'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel uygulamalar öncesinde yapılan ön test ve uygulamalar neticesinde yapılan son testteki Türkçe konuşma becerisi başarı puanlarındaki değişim karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Grafik 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları arasında deney grubu lehine yaklaşık 1,5 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir. Ön testteki bu farkın istatistik bakımından önemli olmadığı yapılan analizlerle ortaya konuştu. Ön testte deney grubu başarı puanı 68,2 iken kontrol grubu puanının 66,81 olduğu görülmektedir.

Son test Türkçe konuşma becerisi başarı puanları incelendiğinde ise aktif öğrenme uygulamalarının gerçekleştiği deney grubu lehine yaklaşık 5 puanlık bir farkın oluştuğu görülmektedir. Deney grubu lehine son testte oluşan bu fark istatistiksel açıdan da anlamlı/önemli bulunmuştur ($p<0,05$).

İstatistiksel açıdan da deney grubu adına önemli bulunan bu başarı farkı, aktif öğrenme yöntemi etkinliklerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde işe koşulan öğretim etkinliklerine göre daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme uygulamalarına yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

Öğrencilerin Türkçe Konuşma Becerilerine İlişkin Sonuçlar;

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi ön test başarı puanları arasında bir fark bulunmamıştır. Ön testte deney grubu Türkçe konuşma puanı aritmetik ortalamasının 68,20; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması ise 66,81 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi ön test verilerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde de iki grup puanları arasında önem düzeyinde anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır p: ,447 > 0,05; t: ,766 (Tablo 10).

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisi son test başarı puanları arasında yaklaşık 5 puanlık bir fark bulunmuştur. Son testte deney grubu Türkçe konuşma puanı aritmetik ortalamasının 72,33; kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi başarı puanı aritmetik ortalaması ise 67,52 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu Türkçe konuşma becerisi son test verilerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerde aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu lehine önem düzeyinde anlamlı bir farkın oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır p: ,003 < 0,05; t: 3, 152). (Tablo 13 ve Grafik 1). Bu sonuç aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde mevcut Türkçe öğretim programı çerçevesinde yapılan konuşma eğitimi etkinliklerine kıyasla daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazında benzer demografik özelliklere sahip çalışma gruplarıyla yapılan deneysel araştırmalarda, aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, sözlü iletişimle ilgili akademik başarılarının artırılmasında önemli sonuçlar verdiğini ortaya koyan çok sayıda çalışma bulunmaktadır.

Kardaş ve Öztürk (2015) yaptıkları bir meta-analiz çalışmasında Türkçe öğretiminde aktif öğrenme tekniklerinin başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri üzerinde %80 ve üzeri olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Kardaş ve Uca (2016) yaptıkları "Aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaların öğrenci başarısı, tutumu ve görüşleri açısından incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması" isimli araştırmalarında 203 çalışmanın sonuçlarını incelemişlerdir. Çalışma sonunda Aktif öğrenme

uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde %95,55 oranında olumlu sonuç verdiği belirlenmiştir. Aktif öğrenme uygulamalarının derse yönelik tutuma etkisinin incelendiği çalışmaların %96,68'nin derse yönelik olumlu tutum geliştirmede pozitif sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin aktif öğrenmenin uygulandığı derslere yönelik görüşlerinin araştırıldığı çalışmaların %90,06'sında öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Maden ve Dinç (2017) yaptıkları, araştırmada aktif öğrenmenin öğrencilerin temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi öğrenme alanlarında geleneksel öğretim yöntemine kıyasla daha başarılı sonuçlar verdiğini belirlemişlerdir.

Maden (2010) yaptığı bir araştırmada dramanın öğrencilerin temel dil becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda dramanın öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir teknik olduğu belirlenmiştir

Yaman ve Karaarslan (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme tekniklerinden beyin fırtınasının etkisini incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda beyin fırtınası tekniğinin öğrencilerin konuşma becerilerini önemli düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir

Alan yazında yer alan Aykaç ve Çetinkaya (2013), Maden (2011), Yaman ve Karaarslan (2013; 2012),Yaman (2010) gibi aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı çalışmaların sonuçları, çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Kaynaklar

Aykaç, M. (2011). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniv

Demirel, Ö., (2000). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*.Ankara: Peyma Yayıncılık

Demirel, Ö.,(1999). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara:MEB Yayınları. 122

Karasar, N., (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N.,(2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Karasar, N.,(2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* - Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel.

Kardaş, M.N. ve Uca, N. (2016). Aktif Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Görüşleri Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması, *International Journal Of Turkısh Educatıon Scıences* Yıl/Year:4 Sayı/Issue:7

Kardaş ve Öztürk (2015).Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta- analiz Çalışması, *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES* 2015 p. 1682- 1692

Maden, S. Ve Dinç, A. (2017). Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 6(2), 454-500*

Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlikleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi ,Cilt 7, Sayı 14, s. 259 - 274*

Maden, S. (2011) Rol Kartlarının Konuşma Eğitimindeki Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2(2): 23-38

Sevim, O. (2012). "Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik, Güvenirlik Çalışması", Turkish Studies - *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN: 1308-2140, Volume 7/ , p.927-937 ,*

Yaman, H. (2010) Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / *Educational Sciences: Th eory & Practice 10 (2), 1215-1242*

Yaman, H. Ve Karaarslan, F. (2012). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkisi : Bir Eylem Araştırması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, p. 545-563,*

İLKOKULDA OKUTULAN ZORUNLU DERSLERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DEĞER ÖĞRETİMİNİN YERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF ELEMENTARY SCHOOL COMPULSORY COURSES' CURRICULA IN TERMS OF VALUE EDUCATION

Selahattin KAYMAKCI[20]♣ - Hafife BOZDEMİR[21]♣♣

Özet: 2000'li yılların başından itibaren Türk Eğitim Sistemi'nde büyük bir değişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımı ve öğrenciyi merkeze alan eğitim hedefiyle 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarını 2018 yılında değer eğitimini odağına aldığı ifade edilen öğretim programları takip etmektedir. Bu öğretim programları arasında ilkokulda zorunlu ders olarak okutulan derslerin öğretim programları da bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesine göre ilkokulda farklı sınıf düzeylerinde toplam on iki zorunlu ders okutulmaktadır. Sözkonusu dersler; Beden Eğitimi ve Oyun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği, Türkçe ve Yabancı Dil (İngilizce) şeklinde sıralanmaktadır. On iki zorunlu dersin öğretim programlarının tümünde de değer öğretimi ve önemine ilişkin bilgilendirmeler yapılmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde ilkokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarında değer öğretiminin yerine ilişkin araştırmalarda bir sınırlılık olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarında

♣ Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kaymakci37@yahoo.com

♣♣ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hbozdemir@kastamonu.edu.tr.

değer öğretiminin yerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel metodoloji kapsamında doküman inceleme kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan Beden Eğitimi ve Oyun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği, Türkçe ve Yabancı Dil (İngilizce) dersi öğretim programlarından istifade edilmiştir. Bu çerçevede araştırmacılar tarafından geliştirilen doküman inceleme formu aracılığıyla öğretim programlarının kuramsal ve içerik boyutları değer öğretimi açısından incelenmiştir. Araştırmada elde veriler betimsel analiz yardımıyla çözümlenmiştir. Sonuç olarak araştırmada öğretim programlarında ortak olarak belirtilen 10 kök değerle birlikte anahtar yetkinlikler kapsamında etik değerlere de yer verildiği görülmektedir. Ayrıca her bir öğretim programında değer öğretimine ilişkin ortak bölümlerin yanısıra farklı bölümlerin de bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İlkokul, zorunlu ders, öğretim programı, değer, değer öğretimi.

Selahattin Kaymakcı [22] & Hafife Bozdemir[23]

Abstract: Since the beginning of the 2000s, Turkish Education System has undergone a major change and transformation. The curricula implemented in 2005 with the objectives of constructivist approach and the student-centered education, are followed by the 2018 curricula which are focused on value education. Within them, there are some curricula of the courses taught in the elementary school as compulsory courses. According to Primary Institutions' (Elementary and Middle) Weekly Course Schedule, published by Ministry of National Education, twelve compulsory courses must be taught at different grades of elementary schools. These courses are; Physical Education and Game, Religious Culture and Ethics, Science, Visual Arts, Life Studies, Human Rights, Citizenship and Democracy, Mathematics, Music, Social Studies, Traffic Security, Turkish and Foreign Language (English). In all curricula of these courses, there are some information about value education and its importance. Related literature showed that there are some restrictions on

[22]Assoc. Prof. Dr., Kastamonu University, Faculty of Education, kaymakci37@yahoo.com.

[23]Assist. Prof. Dr., Kastamonu University, Faculty of Education, hbozdemir@kastamonu.edu.tr.

studies about the place of value education in the elementary schools' compulsory courses curricula. The aim of this study is to investigate the place of value education in the elementary schools' compulsory courses curricula. In the context of qualitative methodology, this study designed with document analysis. As data sources of the study, the curricula of Physical Education and Game, Religious Culture and Ethics, Science, Visual Arts, Life Studies, Human Rights, Citizenship and Democracy, Mathematics, Music, Social Studies, Traffic Security, Turkish and Foreign Language (English) courses, published by Ministry of National Education in 2018, were used. In this context, the theoretical and content dimensions of the curricula have been examined in terms of value education through the document review form developed by the researchers. The gathered data were analyzed toward descriptive analysis technique. As a result, it was seen that 10 common root/basic values and ethical values, included within the scope of key competencies are in the curricula. In addition, it was determined that there are similar and different sections in each curriculum related to value education.

Keywords: Elementary school, compulsory course, curriculum, value, value education

Giriş

Okul; türlü basamaklarda ve karmaşıklıkta eğitim-öğretim faaliyetlerinin icra edildiği mekân olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000). Okulların birtakım temel görevleri bulunmaktadır. Bunlar arasında öğrencileri nitelikli birer vatandaş olarak yetiştirme, öğrencilere ekonomik yaşam için gerekli bilgi ve becerileri kazandırma, kültürel aktarımı sağlama, toplumun eğitim ihtiyacını karşılayarak bilgiyi sistematik olarak paylaşma, öğrencilerin fiziksel, sosyal, psikolojik ve değer aktarımı/kazanımı açısından gelişimine katkı sağlama gibi görevler bulunmaktadır (Şişman, 2002).

Değer, herhangi bir iş, eylem ya da varlığa psikolojik, sosyal ve ekonomik açıdan tanınan üstünlük derecesidir (Öncül, 2000). Başka bir tanımda ise değer, insanı insan yapan, insanların iş, davranış ve eylemelerine yön veren inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2012). Değer öğretimi ise özünde toplumsal duyarlılığa sahip olan insanı yetiştirmek için yapılan tüm iş ve davranışları kapsamaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2011).

Değer öğretimi hedefi öğrencilerin kendilerine ve topluma yararlı olabilecek değerleri kazanmalarına yardımcı olmaktır (Ulusoy ve Arslan, 2014). Ayrıca değer öğretimi; öğrencilerin daha nitelikli bir hayat sürmelerini sağlayarak onların hayatından memnun kalmalarını sağlamak ve bireyleri daha nitelikli hale getirmek suretiyle toplumun iyiliğine katkı sunmak ve böylelikle öğrencilerin değer geliştirmesine olanak sunarak tatmin edici bir yaşam sürmelerini temin etmek şeklinde iki temel amaca hizmet etmektedir (Akbaş, 2011).

Değer öğretimi gerçekleştirilmesi sürecinde okullara önemli görevler yüklenmektedir. Değer öğretimi çerçevesinde okulların yanıt aradıkları altı temel soru aşağıda verilmiştir (Doğanay, 2010):

- **Kim?** *Çocuklara değerleri kimler öğretmelidir?*
- **Ne?** *Çocuklara kazandırılması gereken değerler nelerdir?*
- **Niçin?** *Çocuklara değerleri niçin öğretmeliyiz?*
- **Ne zaman?** *Çocuklara değerleri ne zaman öğretmeye başlamalıyız?*
- **Nerede?** *Çocuklara değerleri nerede öğretmeliyiz?*
- **Nasıl?** *Çocuklara değerleri nasıl öğretebiliriz?*

Okullar bu soruları cevaplamak ve öğrencilere nitelikli değer eğitimi verebilmek için öğretim programlarını devreye sokmaktadırlar. Okullar öğretim programları aracılığıyla kimlerin, hangi değerleri, hangi gerekçeyle, hangi zaman diliminde, hangi mekânda ve hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin yanısıra eğitim teknolojilerini kullanarak kazandırılacağı sorusuna yanıtlar aranmaktadır (Kaymakcı, 2014).

Türk Eğitim Sisteminde değer öğretimi okul öncesinden başlayarak değişik kademelerde genellikle öğretim programları aracılığıyla verilmektedir. Bu bağlamda ilkokullarda değer öğretiminin haftalık ders çizelgesinde verilmesi öngörülen dersler aracılığıyla yapılmaya çalışıldığı söylenebilir. Değer öğretiminin yapıldığı ve ilkokulda okutulan zorunlu dersler arasında Beden Eğitimi ve Oyun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği, Türkçe ve Yabancı Dil (İngilizce) bulunmaktadır. Sözkonusu derslerin öğretim programları incelendiğinde tümünde değer eğitimine ilişkin çeşitli bilgilendirmeler yapıldığı görülmektedir. Ancak ilgili

literatür tarandığında ilkokulda değer öğretimine yönelik bir takım araştırmalar (Akgül, 2014; Aktepe ve Yalçınkaya, 2016; Bacanlı, Akgül ve Akgül, 2017; Bahçe, 2010; Bektaş ve Karadağ, 2013; Berkant, Efendioğlu ve Sürmeli, 2014; Demirhan İşcan, 2007; Genç, 2018; Kunduroğlu, 2010; Narman, 2011; Şimşek, 2013; Tahiroğlu, 2013; Tarakçı, 2013; Uzunkol, 2014; Yaşaroğlu, 2013) yapılmış olmasına rağmen, 2018 ilkokul zorunlu dersler öğretim programlarında değer öğretiminin yerine ilişkin bütüncül ve karşılaştırmalı araştırmalarda bir sınırlılık olduğu dikkati çekmektedir. Bu araştırmayla alandaki eksiklik giderilecek, sonraki araştırmalara esin kaynağı olunacaktır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı ilkokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarında değer öğretiminin yerini ortaya koymaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim programlarında değerler nasıl yer almaktadır?
2. Değerlerin ele alınışı yönünden öğretim programlarındaki benzer noktalar nelerdir?
3. Değerlerin ele alınışı yönünden öğretim programlarındaki farklı noktalar nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırma türü olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada, araştırmanın konusuna yönelik materyallerin (kayıtlar, belgeler vb.) analizini kapsaması, yazılı belgelerin önceden belirlenmiş bir sistematik içinde incelenmesine olanak sağlaması ve araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme kullanılmıştır (Çepni, 2012).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağı (doküman) olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılı İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesinde zorunlu ders olarak tanımlanan derslerin öğretim programlarından yararlanılmıştır. Bu öğretim programlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

- MEB. (2018a). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018b). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 4 ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018c). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018ç). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018d). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018e). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018f). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018g). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018ğ). *Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018h). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018ı). *Trafik güvenliği dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2018i). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

Veriler toplanırken araştırmacılar tarafından geliştirilen içeriğinde öğretim programının adı, değerlere ilişkin bilgiler geçtiği bölümler ve programda verilen değerler gibi başlıkların yer aldığı doküman inceleme formu kullanılmıştır. Veriler 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında 15 Ekim-15 Kasım 2018 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin betimsel analizle çözümlenmesinin nedenleri olarak betimsel analizin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetleme ve yorumlama fırsatı vermesi ile sık sık doğrudan alıntı yapma olanağı sağlaması gibi özellikleri etkili olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırma verilerinin analizinde araştırmacı üçgenlemesi yapılmış, bu bağlamda veriler iki alan uzmanı akademisyen tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra yapılan analizler karşılaştırılarak üzerinde uzlaşılan veriler kullanılmıştır. Analiz sonucu ortaya çıkan temalar tablolar halinde gösterilmiştir.

Bulgular ve Yorum

İlkokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarında değer öğretiminin yerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen veriler çözümlenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

-Öğretim Programlarında Yer Alan Değerler: İlkokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarında yer alan değerler ve ele alınış şekline ilişkin bulgular aşağıda alt başlıklar halinde açıklanmıştır:

-Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi: İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programında değer öğretimi üzerinde durulan bölümler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018a)

Bölüm	Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar
Özel Amaçlar	• Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekle düzenli olarak katılır. • Kültürümüze ve başka kültürlere ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular. • Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır. • Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun (fair play), sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar	• Evrensel ve toplumsal değerlere yer verilmiştir.
Öğrenme Alanı	• Aktif ve Sağlıklı Hayat
Alt Öğrenme Alanı	• Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz
Kazanım(lar)	• Bayram, kutlama ve törenlere katılır. • Kültürümüze ait basit ritimli halk dansları adımlarını yapar. • Geleneksel çocuk oyunlarını oynar. • Bayram, kutlama ve törenlere istekle katılır. • Kültürümüze ait basit ritimli dans adımlarını yapar. • Geleneksel çocuk oyunlarını oynar. • Bayram, kutlama ve törenler için hazırlık yapar. • Basit ritimli yöresel halk dansları yapar. • Seçtiği geleneksel çocuk oyunlarını arkadaşlarına oynatır. • Bayram, kutlama ve törenlerde sorumluluk alır. • Kültürümüze ve diğer kültürlere ait halk danslarını yapar. • Kültürümüze ve diğer kültürlere ait çocuk oyunlarını oynar. • Uluslararası müsabakalarda başarılı olmuş Türk sporcularını araştırır.

Tablo 1 incelendiğinde İlkokul Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programında değerlerin Özel Amaçlar, Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar, Öğrenme Alanı, Alt Öğrenme Alanı ve Kazanımlar başlıklarında ele alındığı görülmüştür. Özel Amaçlar bölümünde, oyun ve fiziki etkinliklerde, hem kendi kültürümüzde hem de diğer kültürlerde var olan geleneksel oyunlarda, bayram, kutlama ve törenlerde değer öğretimi vurgulanmıştır. Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar bölümünde değerler, evrensel ve toplumsal değerler ifadesi üzerinden ele alınmıştır. Aktif ve Sağlıklı Hayat öğrenme alanı, Kültürel Birikimlerimiz ve Değerlerimiz alt öğrenme alanında bulunan kazanımlarda da değer öğretimi üzerinde durulmuştur.

-*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında değer öğretimine değinilen hususlar Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018b)

Bölüm	**Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar**

Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları	• Öğrencilerin, farklı inanç ve yorumları tanımaları ve bunlara saygı duymaları, • Ahlaki değerleri tanımaları ve bunları içselleştirmeleri amaçlanmaktadır.
Programın Vizyonu	• Dinin hayatı anlamlandırmadaki rolünü fark eden; millî, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen; farklılıklarla bir arada yaşama becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir.
Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar	• Sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendiren; vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik gibi millî birlik ve beraberliği pekiştiren değerlerin öğrencilerin zihninde güçlü bir şekilde yer etmesine özen gösterilir. • Öğrenciler insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı çerçevesinde davranmaya teşvik edilir.
Ünite	• Güzel Ahlak
Kazanım(lar)	• Bireyin güzel ahlaklı olmasında dinin rolünü fark eder. • 4.3.2. İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur. *Anne baba, kardeşler, akraba, komşu, arkadaş ve öğretmenlerle ilişkiler ayet ve hadislerle açıklanır.* *Güzel ahlaklı olmanın birey ve toplum hayatındaki önemine vurgu yapılır.* • 4.3.3. Fâtiha suresini okur, anlamını söyler. *Fâtiha suresi ile ilgili kısa açıklamalara yer verilir; surede tavsiye edilen davranışlar belirlenir ve surenin nerelerde okunduğuna değinilir.*
Ünite	• Hz. Muhammed'i Tanıyalım
Kazanım(lar)	• 4.3. Hz. Muhammed'in (s.a.v.) doğumu, çocukluk ve gençlik yıllarını özetler. *Hz. Muhammed'in (s.a.v.) peygamberlik öncesi hayatında; sütanneye verilmesi, seyahatleri, hilfü'l-fudûla katılması, Kâbe hakemliği, ticari hayatı ve evliliği konularına kısaca yer verilir.* *Hz. Muhammed'in (s.a.v.) çocukluk ve gençlik yıllarındaki erdemli davranışlarına örnekler verilir.*
Ünite	• Din Ve Temizlik
Kazanım(lar)	• 4.5.1. İslam dininin temizliğe verdiği öneme örnekler verir.

	İbadet temizlik ilişkisine ve abdestin alınışına değinilir. *Ahlaki güzellik ile manevi temizlik arasında ilişki kurulur.* • 4.5.2. Temiz ve düzenli olmaya özen gösterir. *Ev, okul ve çevre temizliğinin yanı sıra öğrencilerin öz bakım becerilerini geliştirecek; yemek öncesi ve sonrası el ve ağız temizliği, beden, giysi temizliği gibi konular üzerinde durulur.*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim Programında Tablo 2'de yer alan bölümlerde değerlerden bahsedilmiştir. Bu bölümleri, Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları, Programın Vizyonu, Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar, Ünite ve Kazanım(lar) olarak sıralamak mümkündür. Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları bölümünde farklı inanç ve yorumlara saygı duyma ve ahlaki değerlere dikkat çekilmiştir. Programın Vizyonu başlığında milli, manevi ahlaki değerler ve farklılarla birlikte yaşama belirtilmiştir. Programın Uygulanmasına/Kitap Yazımına İlişkin İlke ve Açıklamalar bölümünde değerler sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık, dostluk, vatan, millet, bayrak, şehitlik, gazilik olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana ve kültürel mirasa saygı da bu bölümde yer alan değerlerdendir. Üniteler incelendiğinde Güzel Ahlak, Hz. Muhammed'i Tanıyalım, Din Ve Temizlik ünitelerinde değer öğretiminin ele alındığı ve bu doğrultuda kazanımların bulunduğu tespit edilmiştir.

-*Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında değer öğretiminin ele alındığı bölümler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018c)

Bölüm	**Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar**
Özel Amaçlar	• Öğrencilerin doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek, • Öğrencilerin evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Öğretmen-Öğrenci Rolü	• Öğretmen, öğrencilerinde araştırma ruhu ve duygusunu ve bilimsel düşünce tarzını geliştirmek için onları cesaretlendirir ve uygulamalarda evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ve bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlar.

Ünite	• Elektrikli Araçlar
Kazanım(lar)	• F.3.7.2.2. Pil atıklarının çevreye vereceği zararları ve bu konuda yapılması gerekenleri tartışır. *Pilin kimyasal yapısına ve sebep olacağı kimyasal kirliliğe değinilmez.*
Ünite	• Besinlerimiz
Kazanım(lar)	• F.4.2.1.6. Yakın çevresinde sigara kullanımını azaltmaya yönelik sorumluluk üstlenir. *Yakın çevresindeki kişilere sigaranın sağlığa zararlı olduğu konusunda uyarılarda bulunması beklenir.*
Ünite	• İnsan ve Çevre
Kazanım(lar)	• F.4.6.1.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. *Elektrik, su, besin gibi kaynakların tasarruflu kullanılmasının önemi vurgulanır.* *Yeniden kullanmanın önemi üzerinde durulur.* • F.4.6.1.2. Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder. *Su, besin, elektrik gibi kaynaklara değinilir.*

Tablo 3'e göre Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında Özel Amaçlar, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Öğretmen-Öğrenci Rolü, Ünite, Kazanım(lar) başlıklarında değer öğretiminden bahsedilmiştir. Bu başlıklar incelendiğinde Özel Amaçlar ve Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Öğretmen-Öğrenci Rolü bölümlerinde, evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkeler belirtilmiştir. Buna ek olarak değer öğretimi bakımından Elektrikli Araçlar ünitesinde doğa ve çevre; Besinlerimiz ünitesinde sorumluluk; İnsan ve Çevre ünitesinde kaynakların kullanımı ve tasarruf konuları üzerinde durulmuştur.

-*Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı incelendiğinde değer öğretimi noktasında belirlenen bölümler ve açıklamaları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018ç)

Bölüm	Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar
Özel Amaçlar	• Görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan, • Kendi kültürü ile diğer kültürlere ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan, • Sanat alanında etik davranış gösteren, • Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Öğretmen-Öğrenci Rolü	• Dersler öğrencinin çevresinde gördüğü dünyayı içine alan ve öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte güncel olaylarla (çevre duyarlılığı, zararlı alışkanlıklar ve korunma yolları, enerji kaynakları tasarrufu vb.) ilişkilendirilmelidir. • Öğretmen, sanat alanındaki etik kurallara ilişkin olarak başkasına ait eserlerin kopyalanmaması, akran değerlendirmesinde nesnel ve objektif davranılması, çalışmaların bir başkasına yaptırılmaması gerektiğini vurgulamalıdır.
Öğrenme Alanı	• Sanat Eleştirisi ve Estetik
Kazanım(lar)	• G.2.3.2. Kendisinin ve akranlarının çalışmalarındaki fikirleri ve duyguları yorumlar. *Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.*
Öğrenme Alanı	• Sanat Eleştirisi ve Estetik
Kazanım(lar)	• G.3.3.6. Sanat eserinin bir değere sahip olduğunu farkeder/kavrar. *Bir sanat eserinin duyuşsal, ekonomik, politik, tarihî ve bunun gibi unsurlar açısından değerlendirilmesinin gerekçeleri üzerinde öğrenci seviyesi dikkate alınarak durulur.* • G.3.3.7. Sanat alanındaki etik kuralları açıklar. *Öğrencinin sanat alanındaki etik kurallara ilişkin olarak yapılan bir çalışmaya saygı duyması, arkadaşının yaptığı çalışmayı kopya etmemesi veya çalışmasını başkasına yaptırmaması gerektiği üzerinde durulur.*
Öğrenme Alanı	• Sanat Eleştirisi ve Estetik
Kazanım(lar)	• G.4.3.3. Estetik tercihlerin kişilere göre nasıl değiştiğini ifade eder. *Kazanımla ilgili değerler üzerinde durulmalıdır.* • G.4.3.4. Görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar.

	Öğrenciye sanat alanındaki etik kurallara ilişkin olarak başkasına ait eserlerin kopyalanmaması, akran değerlendirmesinde nesnel davranılması, çalışmaların bir başkasına yaptırılmaması gerektiği vurgulanmalıdır.

Tablo 4'te bulunan Özel Amaçlar, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Öğretmen-Öğrenci Rolü, Öğrenme Alanı, Kazanım(lar) bölümlerinde değerler öğretimi özellikle ele alınmıştır. Değer öğretimine yönelik ifadelerin Sanat Eleştirisi ve Estetik öğrenme alanında bulunan kazanımlarda etik kavramı doğrultusunda bulunduğu görülmektedir. Özel Amaçlar ve Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Öğretmen-Öğrenci Rolü bölümlerinde de bu kavram üzerinde durulmakla birlikte görsel sanatların değeri, güncel olaylar konularına da değinilmiştir.

-*Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Hayat Bilgisi Öğretim Programında değerlere yönelik bölümler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018d)

Bölüm	Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar
Özel Amaçlar	• Programın asıl amacı; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir. • Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur. • Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir. • Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur. • Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	• Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir.
Ünite	• Okulumuzda Hayat
Kazanım(lar)	• HB.1.1.6. Bayrak töreninde nasıl davranması gerektiğini kavrar. *Türk bayrağına ve İstiklâl Marşı'na saygı gösterilmesi gerektiği üzerinde durulur.*

	• HB.1.1.13. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. *Öğretmeni, arkadaşları ve okul çalışanları ile ilişkilerinde "teşekkür ederim, merhaba, günaydın, iyi günler, hoşça kal, lütfen, özür dilerim, rica ederim" gibi nezaket ifadelerinin kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulur. Başkalarının odasına girerken (öğretmenler odası, müdür odası, hizmetli odası, sınıfı vb.) izin istemesi gerektiği vurgulanır.*
Ünite	• Evimizde Hayat
Kazanım(lar)	• HB.1.2.2. Aile hayatının önemini kavrar. *Aileyi bir arada tutan değerlerle (sevgi, saygı, bağlılık, şefkat, vefa vb.) aile içi iş birliği ve dayanışmanın aile düzenine katkıları üzerinde durulur.* • HB.1.2.4. Evde aile bireyleri ile iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. *Evde aile bireyleriyle iletişim kurarken duygularını, düşüncelerini ve isteklerini nezaket kuralları çerçevesinde uygun ses tonu, mimik ve kelimelerle dile getirmesi üzerinde durulur. Evdeki diğer bireylerin odasına girerken izin istemesi gerektiği vurgulanır.* • HB.1.2.5. Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır. *Elektrik, su ve kişisel temizlik malzemelerinin tasarruflu kullanımı üzerinde durulur.*
Ünite	• *Sağlıklı Hayat*
Kazanım(lar)	• HB.1.3.6. Yemek yerken görgü kurallarına uyar. *Okulda yemeğini yerken; yemeğe dua ile başlama, temiz bir şekilde üstüne dökmeden yeme, ayakta ve dolaşarak yemek yememe, ağzında lokma varken konuşmama ve peçete kullanma gibi hususlar üzerinde durulur. İhtiyacı kadar yemek yeme, ekmek ve yiyecek israfını önleme konuları vurgulanır.*
Ünite	• Ülkemizde Hayat
Kazanım(lar)	• HB.1.5.6. Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur. *29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı, 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü, 30 Ağustos Zafer Bayramı ve bu günler için yapılan hazırlıklar ile çocuklar için anlamı üzerinde durulur.*

	• HB.1.5.7. Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır. *Ramazan Bayramı ve Kurban Bayramında evde ve çevresinde yapılan hazırlıklar, bayramlaşma, ikramlar ve çocuklar için bayramın anlamı gibi konular üzerinde durulur. Ayrıca diğer dinî günlere de değinilir.*
Ünite	• Doğada Hayat
Kazanım(lar)	• HB.1.6.3. Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir. • HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur. *Doğayı ve çevreyi temiz tutmak için gerekenlerin yapılması ve bu konuda çevredekilerin nezaket kuralları çerçevesinde uyarılması üzerinde durulur.*
Ünite	• Okulumuzda Hayat
Kazanım(lar)	• HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar. • HB.2.1.8. Okulda iletişim kurarken kendini anlaşılır ve açık bir dille ifade eder. *İhtiyaçlarını, isteklerini, olaylar karşısındaki duygularını, düşüncelerini ve itirazlarını nezaket kuralları çerçevesinde empatik bir dille ifade etmenin gerekliliği vurgulanır.* • HB.2.1.9. Okulda iletişim kurarken dinleme kurallarına uyar.
Ünite	• Evimizde Hayat
Kazanım(lar)	• HB.2.2.2. Akrabalık ilişkilerinin önemini kavrar. *Akrabaları bir arada tutan değerlerle (sevgi, saygı, bağlılık, şefkat, vefa vb.), iş birliği ve dayanışmanın akrabalık ilişkilerine katkıları üzerinde durulur.* • HB.2.2.7. Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur. *Aile bireylerine, akrabalara, komşulara, hasta, hamile, yaşlı ve özel gereksinimli kişilere yardımcı olma üzerinde durulur.*
Ünite	• Güvenli Hayat
Kazanım(lar)	• HB.2.4.3. Trafikte yardıma ihtiyaç duyan bireylere yardımcı olur. *İhtiyaç duyduğunda nasıl ve kimlerden yardım isteyeceği ile ihtiyaç duyanlara yardım ederken nelere dikkat etmesi gerektiği üzerinde durulur.*

	• HB.2.4.5. Teknolojik araç ve gereçlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda duyarlı olur. *Teknolojik ürünlerin güvenli bir şekilde kullanımı konusunda çevresindekileri gerekli durumlarda nezaket kuralları çerçevesinde uyarması üzerinde durulur.*
Ünite	• Ülkemizde Hayat
Kazanım(lar)	• HB.2.5.2. Türk bayrağının ve İstiklâl Marşı'nın vatanı ve milleti için önemini fark eder. *Türk bayrağı ve İstiklâl Marşı'nın bağımsızlığı ve özgürlüğü temsil ettiği vurgulanır. Mehmet Âkif Ersoy'un İstiklâl Marşı'nı yazarken yaşadığı duygu durumu ve ülkenin içinde bulunduğu şartlar özetlenebilir.* • HB.2.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar. *Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.*
Ünite	• Doğada Hayat
Kazanım(lar)	• HB.2.6.2. Bitki yetiştirmenin ve hayvan beslemenin önemini fark eder. *İmkânlar dâhilinde öğrencilerin uygulamalı olarak bitki yetiştirmeleri, fidan dikmeleri ve hayvan beslemeleri sağlanır.*
Ünite	• Okulumuzda Hayat
Kazanım(lar)	• HB.3.1.4. Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar. *Arkadaşlık bağlarının oluşturulması, korunması, güçlendirilmesi ve dostluğa dönüştürülmesine aracı olacak tutum ve değerlerin (saygı, dayanışma, birbirinin sorunlarına karşı duyarlılık, karşılıklı zarafet, güven ve kibarlık vb.) üzerinde durulur.* • HB.3.1.7. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur.
Ünite	• Ülkemizde Hayat
Kazanım(lar)	• HB.3.5.7. Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır. *Ülkelerinden zorunlu veya isteğe bağlı göç etmiş kişilerden hareketle konu açıklanır.*

Ünite	• Doğada Hayat
Kazanım(lar)	• HB.3.6.5. Doğa ve çevreyi koruma konusunda sorumluluk alır. *Daha iyi yaşanılabilir bir çevre için su, hava ve toprak gibi doğal kaynakların temiz tutulması, uygun kullanılması ve ağaç dikilmesinin önemi üzerinde durulur. Ayrıca konuyla ilgilenen sivil toplum kuruluşları temel düzeyde tanıtılır.*

Tablo 5 incelendiğinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında değerler, Özel Amaçlar, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar, Ünite, Kazanım(lar) bölümlerinde vurgulanmıştır. Özel Amaçlar başlığında doğa ve çevre odaklı değerlerin yanında, aile ve toplumun temel değerlerine, millî, manevi ve insani değerlere, kültürel ve tarihi değerlere yer verilmiştir. Evimizde Hayat, Okulumuzda Hayat, Sağlıklı Hayat, Ülkemizde Hayat, Doğada Hayat, Güvenli Hayat ünitelerinde farklı sınıf seviyelerindeki kazanımlar ve açıklamalarda da değer öğretimi üzerinde durulmuştur.

-İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi: İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında da değerlerin çeşitli bölümlerde ifade edildiği görülmektedir. Tablo 6'da bu bölümler ve bölümlerdeki açıklamalar bulunmaktadır.

Tablo 6. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018f)

Bölüm	**Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar**
Özel Amaçlar	• Öğrencilere kavramsal bilginin öğretilmesinin yanında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmak ve öğrencilerin bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini sağlamaktır. • İnsani değerleri benimseyen, • Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen, • İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözeten, • Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşı arayan, • Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan, • Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,

	• Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.
Programda Değerler Eğitimi	• İnsan hakları ve özgürlüklerine saygı duyan, • Kendine, diğer yurttaşlara, topluma ve devlete karşı sorumluluklarını yerine getiren, • Adil ve eşit davranan ve bunları gözeten, • Sorunları uzlaşıya dönük ve şiddetten uzak bir şekilde çözen, • Birlikte yaşama kültürünü benimseyen ve buna katkı sağlayan öğrenciler yetiştirmek hedeflenmektedir.
Programa Özgü Değerler	• İnsani, millî ve manevî, evrensel değerler: Açık fikirlilik, Adalet, Aile birliğine önem verme, Arkadaşlık, Dostluk, Duyarlılık, Eşitlik, Güven, Özgürlük, Paylaşma, Sabır, Saygı, Sevgi, Sorumluluk.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	• Öğretmen, öğrencilerin millî, manevî, kültürel, insani, evrensel değerlerini pekiştirmeli; millî, üniter, çağdaş, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda onlara rol model veya yol gösterici olmalıdır.
Ünite	• İnsan Olmak
Kazanım(lar)	• Y.4.1.1. İnsan olmanın niteliklerini açıklar.

	İnsanı insan yapan değerlere odaklanılır.
Ünite	• Hak, Özgürlük ve Sorumluluk
Kazanım(lar)	• Y.4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar. *İnsanın kendine, ailesine, arkadaşlarına, diğer insanlara, doğaya, çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklarına yer verilir.* • Y.4.2.6. Hak ve özgürlüklere saygı gösterir. *Kendi hak ve özgürlüklerine gösterilmesini beklediği saygıyı, kendisinin de başkalarının hak ve özgürlüklerine göstermesi gerektiği vurgulanır.* • Y.4.2.7. Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir. *Cumhuriyet'in ve değerlerinin birlikte yaşama kültürüne katkısı vurgulanır.*
Ünite	• Adalet ve Eşitlik
Kazanım(lar)	• Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir. • Y.4.3.5. Adil veya eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar.
Ünite	• Uzlaşı
Kazanım(lar)	• Y.4.4.3. Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşı yolları arar. *Uzlaşı sürecinde saygı, açık fikirlilik, sabırlı olma, güven, empati, iş birliği vb. önemine vurgu yapılır.*
Ünite	• Birlikte Yaşama
Kazanım(lar)	• Y.4.6.5. Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir. *Verilen örneklerin saygı, sorumluluk alma, iş birliği ve paylaşım, kararlara katılma, kurallara uyma, diyalog ve iletişimi içermesi sağlanır.*

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında Tablo 6'da yer alan Özel Amaçlar, Programda Değerler Eğitimi, Programa Özgü Değerler, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar, Ünite ve Kazanım(lar) bölümlerinde değer öğretimi ele alınmıştır. Bu bölümlerdeki açıklamalarda değerlerden bahsedilmekle birlikte programa özgü değerler de sıralanmıştır. Bu değerler, açık fikirlilik, adalet, aile birliğine önem verme, arkadaşlık, dostluk,

duyarlılık, eşitlik, güven, özgürlük, paylaşma, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk olarak belirtilmiştir. Değer öğretimine yönelik olarak üniteler incelendiğinde bu ünitelerin İnsan Olmak, Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Uzlaşı, Birlikte Yaşama olduğu görülmektedir. Bu üniteler kapsamındaki kazanımlarda da değerler belirtilmiştir.

-*Matematik Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Matematik Dersi Öğretim Programına yönelik değer öğretimi konusunda inceleme sonucunda ortaya çıkan bölümler ve açıklamalarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Matematik Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018g)

Bölüm	**Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar**
Özel Amaçlar	• Matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer verecektir.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	• Matematiğin hayatın bir parçası olduğu unutulmamalı, bunun için her fırsat matematiksel düşünmenin gelişimi için değerlendirilmelidir. Bu amaçla diğer derslerle Matematik dersi arasında yeri geldikçe ilişkilendirmeler yapılmalıdır. Örneğin gerek günlük hayatta karşılaşılan gerekse Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi içinde yer bulan ekmek israfı, geri dönüşüm, sağlıklı ve planlı hayat, vergi bilinci, sosyal güvenlik hak ve yükümlülükleri gibi konular özellikle vurgulanmalı ve bu konularda örnekler verilmelidir. • Program'ın uygulanmasında öğrenciler arasındaki bireysel ve kültürel farklılıklar dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, matematik öğretim sürecinde uygun yöntem ve yaklaşımlar tercih edilmelidir. • Matematik Dersi Öğretim Programı öğrenciyi merkeze alan ve kavramsal anlamayı önemseyen bir bakış açısına sahip olmakla birlikte, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen 8 anahtar yetkinlikle birlikte esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerleri de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi öne çıkarmaktadır.
Ünite/Konu	• Ölçme/Sıvı Ölçme
Kazanım(lar)	• M.4.3.6.3. Litre ve mililitreyi miktar belirtmek için bir arada kullanır. *Tasarruf konusuna değinilir.*

Tablo 7'ye göre Özel Amaçlar, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar, Ünite/Konu, Kazanım(lar) bölümleriyle değer öğretimi ilişkilendirilmiştir. Matematik, insanlığın

ortak değeri olarak ifade edilmiştir. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersi ile bağlantılı olarak ekmek israfı, geri dönüşüm, sağlıklı ve planlı hayat, vergi bilinci, sosyal güvenlik hak ve yükümlülükleri konuları da belirtilmiştir. Bunun yanında bireysel ve kültürel farklılıklara da vurgu yapılmıştır. Ölçme ünitesi, Sıvı Ölçme konusu kapsamında tasarruftan söz edilmiştir.

-*Müzik Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Müzik Dersi Öğretim Programında değer öğretiminin ele alınışı Tablo 8'de verilen bölümlerde görülmektedir.

Tablo 8. Müzik Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018ğ)

Bölüm	Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar
Özel Amaçlar	• Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek. • Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	• Bu derste teori amaç değil araçtır. Temel müzik eğitiminde hedeflenen, öğrencilere müzik zevki kazandırmak, öğrencilerin sanat ve estetik algılarını geliştirmektir. Bu husus tüm süreçlerde dikkate alınmalıdır. • Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir. • Öğrencilerin müzik yoluyla estetik duyarlılıkların geliştirilmesi (dinleme, konuşma vb. etkinlikler) felsefesi ile edimsel müzik eğitimi (söyleme, doğaçlama, besteleme vb. etkinlikler) felsefesi dengeli bir şekilde eğitim öğretim sürecine yansıtılmalıdır.
Öğrenme Alanı	• Dinleme - Söyleme
Kazanım(lar)	• Mü.1.A.2. İstiklâl Marşı'nı saygıyla dinler. • Mü.1.A.10. Belirli gün ve haftalarla ilgili müzik etkinliklerine katılır. *Millî ve manevi değerlerimizi ve kültürümüzü yansıtan şarkı, türkü, marş, ilahi vb. örnekleri seslendirir veya örnekler katılımlı dinletilir.*
Öğrenme Alanı	• Müzik Kültürü
Kazanım(lar)	• Mü.1.D.1. İstiklâl Marşı'na saygı gösterir. • Mü.1.D.4. Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergiler.

	Evde, okulda, konser salonlarında ve açık havada sergilenmesi gereken davranış biçimi üzerinde durulur.
Öğrenme Alanı	• Dinleme - Söyleme
Kazanım(lar)	• Mü.2.A.6. Millî, dinî ve manevi günler ile ilgili müzikler dinler. *Millî, dinî ve manevi günlerde bu kazanıma yer verilmelidir.*
Öğrenme Alanı	• Müzik Kültürü
Kazanım(lar)	• Mü.2.D.1. Ortama uygun müzik dinleme ve yapma davranışları sergiler. *Evde, okulda, konser salonlarında ve açık havada sergilenmesi gereken davranış biçimi üzerinde durulur. Gereğinden yüksek olan sesin rahatsızlık verici özelliği vurgulanır.*
Öğrenme Alanı	• Dinleme - Söyleme
Kazanım(lar)	• Mü.3.A.4. İstiklâl Marşı'nı saygıyla söyler. *İstiklâl Marşı'mızın sözlerinin doğru bir şekilde telaffuz edilmesi sağlanır.*
Öğrenme Alanı	• Müzik Kültürü
Kazanım(lar)	• Mü.3.D.4. Millî, dinî ve manevi değerler ile ilgili müzik dağarcığına sahip olur. *Dağarcık oluşturulurken millî, dinî ve manevi değerlerimizi konu alan örneklere yer verilmelidir.* *Önde gelen değerlerimize ve müzik şahsiyetlerimize (örneğin Dede Efendi, Muharrem Ertaş) dair biyografiler, ilgi çekici anekdotlar ile ele alınır.*
Öğrenme Alanı	• Dinleme - Söyleme
Kazanım(lar)	• Mü.4.A.4. Belirli gün ve haftaların anlamına uygun müzikler söyler. *Millî, dinî ve manevi günler ile belirli gün ve haftalarda bu kazanıma yer verilmelidir.*
Öğrenme Alanı	• Müzik Kültürü
Kazanım(lar)	• Mü.4.D.4. Öğrenilen müzikler aracılığıyla millî ve manevi bilinç kazanır.

	Vatanseverlik değeri ile ilgili bilinç kazandırılır.

Tablo 8'de Müzik Dersi Öğretim Programındaki değerlerin ele alındığı bölümler Özel Amaçlar, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar, Öğrenme Alanı, Kazanım(lar) olarak sıralanmaktadır. Özel Amaçlar başlığında estetik, sevgi, paylaşım ve sorumluluk Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar başlığındaysa sanat ve estetik kavramları belirtilmiştir. Dinleme-Söyleme, Müzik Kültürü öğrenme alanlarında ve bu öğrenme alanlarındaki kazanımlarda da değer öğretimine yönelik açıklamalar bulunmaktadır.

-*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında değer öğretimi noktasında inceleme yapıldığında Tablo 8'de bulunan bölümler ve açıklamalar görülmektedir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018h)

Bölüm	Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar
Özel Amaçlar	• Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri, • Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları, • Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri, • Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri amaçlanmaktadır.
Programa Özgü Değerler	• Adalet, • Aile birliğine önem verme, • Bağımsızlık, • Barış, • Bilimsellik, • Çalışkanlık, • Dayanışma, • Duyarlılık, • Dürüstlük, • Estetik, • Eşitlik, • Özgürlük,

	• Saygı, • Sevgi, • Sorumluluk, • Tasarruf, • Vatanseverlik, • Yardımseverlik.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	• Program'da değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir.
Öğrenme Alanı	• Birey ve Toplum
Önerilen Değerler	• Saygı, • Sorumluluk.
Kazanım(lar)	• SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar. *Farklı yeteneklere, beğenilere ve kişilik özelliklerine sahip bireylerin yanı sıra dezavantajlı (engelli, yoksul, devlet bakımına muhtaç veya kronik sağlık sorunları yaşayan) bireylerin durumlarına da değinilir.* • SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.
Öğrenme Alanı	• Kültür ve Miras
Önerilen Değerler	• Aile birliğine önem verme, • Kültürel mirasa duyarlılık, • Vatanseverlik.
Kazanım(lar)	---------
Öğrenme Alanı	• İnsanlar, Yerler ve Çevreler
Önerilen Değerler	• Doğal çevreye duyarlılık.
Kazanım(lar)	---------
Öğrenme Alanı	• Bilim, Teknoloji ve Toplum
Önerilen Değerler	• Bilimsellik, • Doğal çevreye duyarlılık.
Kazanım(lar)	• SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır. *Teknolojik ürünler için hazırlanan kullanım kılavuzlarına dikkat çekilir.*

Öğrenme Alanı	• Üretim, Dağıtım ve Tüketim
Önerilen Değerler	• Sorumluluk, • Tasarruf.
Kazanım(lar)	• SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır. *Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır.*
Öğrenme Alanı	• Etkin Vatandaşlık
Önerilen Değerler	• Bağımsızlık, • Sorumluluk.
Kazanım(lar)	---------
Öğrenme Alanı	• Küresel Bağlantılar
Önerilen Değerler	• Kültürel mirasa duyarlılık, • Saygı.
Kazanım(lar)	• SB.4.7.4. Farklı kültürlere saygı gösterir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Tablo 8'de belirtilen Özel Amaçlar, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar, Öğrenme Alanı ve Kazanım(lar) bölümlerinde değer öğretiminin özellikle ele alındığı tespit edilmiştir. Bunun yanında bu öğretim programında programa özgü değerler belirtilmiştir. Bunlar, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, bilim etiği, çalışkanlık, dayanışma, demokratik değerler, doğal çevreye duyarlılık, duyarlılık, estetik, eşitlik, kültürel mirasa duyarlılık, özgürlük, tasarruf olarak sıralanmaktadır. Öğrenme alanları incelendiğinde Birey ve Toplum öğrenme alanında saygı ve sorumluluk; Kültür ve Miras öğrenme alanında aile birliğine önem verme, kültürel mirasa duyarlılık, vatanseverlik; İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında doğal çevreye duyarlılık; Bilim Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık; Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında sorumluluk, tasarruf; Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında bağımsızlık, sorumluluk; Küresel Bağlantılar öğrenme alanında kültürel mirasa duyarlılık, saygı değerleri önerilen değerler arasında bulunmaktadır.

-*Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programında değerler öğretimi Tablo 10'da sunulan bölümler kapsamında ele alınmıştır.

Tablo 10. Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018ı)

Bölüm	Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar
Özel Amaçlar	• Öğrencilerde "trafik güvenliği bilincini" oluşturmak ve gelecekte trafik kuralları konusunda duyarlı davranışlar sergileyecek bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır. • Trafikle ilgili olumlu değer yargısı geliştirmelerini sağlamak.
Programa Özgü Değerler	• Bilimsellik, • Çalışkanlık, • Dayanışma, • Doğal çevreye duyarlılık, • Sabır, • Saygı, • Sorumluluk, • Yardımseverlik.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	• Program uygulanırken öğrencilerin değerleri kazanmasına özen gösterilmeli, tüm kazanımlar ilgili değerlerle eşleştirilmeli ve örtük program anlayışından hareketle dersler işlenmelidir.
Ünite	• Trafikte Güvenlik
Kazanım(lar)	• TG.4.1.15. Trafikte sorumlu, saygılı ve sabırlı olmanın gerekliliğini sorgular. *Trafik kurallarına uymayanları nezaket kuralları çerçevesinde uyarma, kendisine yapılan uyarıları dikkate almanın gerekliliği üzerinde durulur.*

Tablo 10 incelendiğinde Trafik Güvenliği Dersi Öğretim Programında Özel Amaçlar, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar, Ünite ve Kazanım bölümlerinde değer öğretimi noktasında açıklamalar bulunmaktadır. Buna ek olarak öğretim programına özgü değerler de yer almaktadır. Bu değerler, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, sabır, saygı, sorumluluk, yardımseverlik olarak belirtilmiştir. Trafikte Güvenlik ünitesi ve bu ünite kapsamında yer alan kazanım doğrultusunda değer öğretimi vurgulanmıştır.

-*Türkçe Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Türkçe Dersi Öğretim Programında değer öğretimine yönelik bölümler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Türkçe Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018i)

Bölüm	Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar

Özel Amaçlar	• Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. • Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, • Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Temalara İlişkin Açıklamalar	• Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde 8 temanın işlenmesi (bilim ve teknoloji, birey ve toplum, çocuk dünyası, doğa ve evren, duygular, erdemler, hak ve özgürlükler, iletişim, kişisel gelişim, millî kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, okuma kültürü, sağlık ve spor, sanat, vatandaşlık, zaman ve mekân) öngörülmüştür. Bu temalardan; "Erdemler", "Millî Kültürümüz", "Millî Mücadele ve Atatürk" temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur.
	• Bilim ve Teknoloji: Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.
	• Birey ve Toplum: Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.
	• Erdemler: Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet,

	paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.
	• Duygular: Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.
	• Hak ve Özgürlükler: Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.
	• Kişisel Gelişim: Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Temalar ve Konu Önerileri	• Millî Kültürümüz: Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıla, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.
	• Millî Mücadele ve Atatürk: 15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut'ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.
	• Sağlık ve Spor: Adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı,

	sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.
	• Sanat: Afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.
	• Vatandaşlık: Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.

Tablo 11'de Türkçe Dersi Öğretim Programında değer öğretimi kapsamında ele alınan değerler, Özel Amaçlar, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Temalara İlişkin Açıklamalar, Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar/Temalar ve Konu Önerileri bölümlerinde ifade edilmiştir. Her bir temaya ilişkin konu önerileri belirtilmiştir.

-*Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi:* Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programında değerlere Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar başlığında değinilmiştir. Bu bölümde bu konuya ilişkin yapılan açıklamalar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Yabancı Dil (İngilizce) Dersi Öğretim Programında Değer Öğretimi (MEB, 2018e)

Bölüm	Değer Öğretimiyle İlgili Açıklamalar
Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	• Kitap yazarlarının ve materyal geliştirme uzmanlarının Öğretim Programı'nda bahsedilen değerlere ve temel yeterliklere bağlam tercihlerinde yer vermeleri gerekmektedir. • Kitap yazarlarının ve materyal geliştirme uzmanlarının Öğretim Programı'nda bahsedilen değerleri ve temel yeterlikleri ders materyallerinde örtük bir biçimde sunmaları gerekmektedir.

-Değerlerin Ele Alınışı Yönünden Öğretim Programlarındaki Benzer Noktalar: İlkokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarında değer öğretimi açısından benzer olan noktalar aşağıda ele alınmıştır:

Öğretim Programlarının tamamında, değer ve yetkinlikler odaklı bilgi beceri ve davranış edinmiş bireyler yetiştirmek eğitim sisteminin genel amacı olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda kök değerler belirlenmiştir. Bu kök değerler bütün öğretim programlarında yer almakla birlikte aşağıda listelenmiştir.

Tablo 13. Öğretim Programlarında Yer Alan Kök Değerler

Kök Değerler	1. Adalet	6. Saygı
	2. Dostluk	7. Sevgi
	3. Dürüstlük	8. Sorumluluk
	4. Öz denetim	9. Vatanseverlik
	5. Sabır	10. Yardımseverlik

Tablo 13'te bulunan 10 kök değerin dışında öğretim programlarında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) 8 anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bu yetkinliklerden inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinde yer alan etik değerler tüm öğretim programlarında ortak olarak belirtilmektedir.

Öğretim programlarının bölümleri bakımından değer öğretiminin yer alışı incelendiğinde programların ortak ve ayrılan yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Yabancı Dil Dersi Öğretim Programı dışında tüm öğretim programların Özel Amaçlar bölümünde değerlere değinilmiştir. Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar bölümünde de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı haricinde zorunlu ders öğretim programlarında aynı durum görülmektedir. Kazanımlarda da değer öğretimi belirtilmiştir. Ancak Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Programlarında bu durum tespit edilmemiştir.

-Değerlerin Ele Alınışı Yönünden Öğretim Programlarındaki Farklı Noktalar: İlkokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarında değer öğretimi açısından farklı olan noktalar aşağıda açıklanmıştır:

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Trafik Güvenliği derslerinin öğretim programlarında ünite(ler) ve bu

ünitelerdeki kazanım(lar) doğrultusunda değer öğretimine odaklandığı tespit edilmiştir. Beden Eğitimi ve Oyun, Görsel Sanatlar, Müzik, Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında bu durum öğrenme alan(lar)ı ve bu öğrenme alan(lar)ındaki kazanım(lar)da görülmektedir. Bunun yanında Beden Eğitimi ve Oyun Dersi Öğretim Programında alt öğrenme alanında da değer öğretimi ifade edilmiştir. Öğretim programlarının üçünde programa özgü değerler de belirtilmiştir. Bunlar, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler, Trafik Güvenliği dersleridir. Bu öğretim programlarındaki programa özgü değerlerde saygı ve sorumluluk değerleri ortak değerlerdir. Bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, sevgi, yardımseverlik değerleri de tekrar eden değerlerdendir.

Sonuç ve Öneriler

İlkokulda zorunlu okutulması geren derslerin öğretim programları incelendiğinde, tüm öğretim programlarında eğitim sisteminin genel amacı değer ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmak şeklinde ifade edilmiştir. Değer odaklı bir öğretim perspektifi olduğu görülmektedir. Öğretim programlarında "Öğretim Programlarının Perspektifi" başlığı ortak bir şekilde verilmiştir. Bu başlık altında "Değerlerimiz" ve "Yetkinlikler" alt başlıkları bulunmaktadır.

Değer öğretimi, öğretim programlarında eğitim sisteminin nihai amacı olarak yer almaktadır. Bu kapsamda ilkokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarında çeşitli bölümlerde değerler ve bunlara ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Genel olarak bu bölümlere bakıldığında Özel Amaçlar, Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar Öğrenme Alanı, Alt Öğrenme Alanı, Ünite, Kazanım, Programda Değer Eğitimi, Programa Özgü Değerler, Programın Temel Felsefesi ve Genel Amaçları, Programın Vizyonu başlıkları karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programlarında bu bölümlerden ortak olanlarla birlikte ayrılanlar da mevcuttur. Her öğretim programında kök değerler olarak ifade edilen 10 değer belirlenmiştir. Diğer alt başlık olan yetkinlikler, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ, anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu

yetkinlikler de tüm öğretim programlarında yer almaktadır. Değer kavramı açısından inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinliğinde etik değerlere vurgu yapılmıştır.

Öğretim programlarında tüm konu kazanımlarla ilişkili olarak değer öğretimine vurgu yapılmakla birlikte özellikle değerlerin ele alındığı bölümler de bulunmaktadır. Bu bölümlerden genel anlamda ortak olan bölümleri Özel Amaçlar, Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar, Kazanım(lar) olarak sıralamak mümkündür. Diğer bölümler bakımından öğretim programlarında farklılaşma görülmektedir. Kök değerlerin dışında programa özgü değerler olarak ifade edilen değerler de öğretim programlarında yer almaktadır. Bu durum özellikle İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler ile Trafik Güvenliği öğretim programlarında görülmektedir. Kazanımlarla ilişkili olan değerler her öğretim programında belirtilmemekle birlikte Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Sosyal Bilgiler ve Trafik Güvenliği dersleri öğretim programlarında bu ilişki kurulmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan öneriler getirilebilir:

- *Öğretim programlarında değer öğretimi ve değerlerin yer aldığı bölümler bir sistematik içinde ele alınıp her bir öğretim programına yönelik değerler bu sistematik içinde ele alınabilir.*
- *Öğretim programlarının kuramsal bölümlerinde değerlerin nasıl kazandırılacağı ve ölçüleceğine yönelik bilgilendirmeler yapılabilir.*
- *Değerler, kazanımlar ve Türkiye Yeterlik Çerçevesi Anahtar Yetkinlikler ile somut bir şekilde ilişkilendirilebilir.*

Kaynaklar

Akbaş, O. (2011). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretimi. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 343-370). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akgül, İ. (2014). *İlkokul öğrencileri için web tabanlı değerler eğitimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Aktepe, V. ve Yalçınkaya, E. (2016). Hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve uygulama örnekleri. İçinde S. Güven ve S. Kaymakcı (Eds.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* (ss. 134-178). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bacanlı, H., Akgül, A. ve Akgül, İ. (2017). İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirmeye dayalı değer özneleştirme etkinlikleri. İçinde Ö. Demirel ve S. Dinçer (Eds.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (ss. 669-676). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bahçe, A. (2010). *Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8 (8), 271-286.

Berkant, H. G., Efendioğlu, A. ve Sürmeli, Z. (2014). Değerler eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9 (5), 427-440.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Demirhan İşcan, C. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği***.** Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Doğanay, A. (2010). Değerler eğitimi. İçinde C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (ss. 225-256). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Genç, S. (2018). Görsel sanatlar eğitiminde kök değerler. *Electronic Turkish Studies,* 13 (11), 543-560.

Kaymakcı, S. (2014). Hayat bilgisinde değerler eğitimi. İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Eds.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (ss. 367-389). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kunduroğlu, T. (2010). *4. sınıf fen ve teknoloji öğretim programıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi programının etkililiği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB. (2018a). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018b). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 4 ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018c). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018ç). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018d). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018e). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018f). *İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018g). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018ğ). *Müzik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018h). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018ı). *Trafik güvenliği dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf)*. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2018i). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.

Narman, B. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi ders programında yer alan duyuşsal kavramların gelişim, program ve beceri açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB Yayınevi.

Şimşek, N. (2013). Hayat bilgisinde kişisel nitelik (değer) öğretimi. *International Journal of Social Science,* 6 (1), 1325-1346.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tahiroğlu, M. (2013). İlkokul sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin geliştirilmesine yönelik performans görevi uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice,* 13 (3), 1843-1862.

Tarakçı, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde görsel okuma–görsel sunu çalışmalarında değerler eğitiminde kitle iletişim araçları kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi". İçinde R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (ss. 1-16). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 8 (7), 849-858.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ANAOKULLARINDA GERİ DÖNÜŞÜME İLİŞKİN BECERİ VE TUTUMLARIN GELİŞTİRİLMESİ

THE DEVELOPMENT OF SKİLLS AND ATTİTUDES ON RECYCLİNG İN PRESCHOOLS

Atila ÇAĞLAR Bahattin AYDINLI

Özet: 21. Yüzyıl bilgiyi birleştirerek, analiz eden ve yaratıcı becerilere sahip olan yetişmiş bireylere ihtiyaç duyar. Bunun için bireyler örgün eğitim, yaşam boyu öğrenme süreci ve sosyal öğrenme gibi çeşitli ortamlarda eğitilebilir. Bu aşamada, yeni ürünlerin üretimi sırasında çevrenin korunması temel sorunlardan biridir. Bu becerilerin başında, herhangi bir maddenin geri dönüşümü ve azaltma ve yeniden kullanma yetenekleri gelir. Okul öncesi eğitimi aile içinde kazanılan eğitimden sonra örgün eğitimin ilk başlangıcıdır. Erken dönemde kazanılan tutumlar daha kalıcı davranışsal değişime neden olurlar.

Bu amaçla, drama, gösteri ve rol yapma gibi uygulamalı eğitim programları ile geri dönüşüme ilişkin sekiz haftalık program yürütülmüştür. Çalışma grubunu Kastamonu'daki bir anaokulundan seçilen 100 çocuk oluşturmuştur. Bu çalışmada, çocukların geri dönüşüm sembolünün anlamını bilme ve bu sembole olan dikkatleri çerçevesinde beceri ve tutumlarındaki değiştirmeler gözlemlenmiş ve ölçülmüştür. Veri toplama aracı olarak Yaşar ve arkadaşlarının geliştirdiği "Çocuk Gözünde Geri Dönüşüm" anketi kullanılmıştır.

Çalışmanın temel amacı çocuklarda geri dönüşüm, sembolleri ve atıklar konusunda farkındalıklarını arttırmak ve bu konudaki ailede alınan eğitimin etkisini belirmektir. Çocukların eğitimi öncesi ve sonrasında bu konularla ilgili önemli farklılıklar elde edilmiştir. Özellikle, geri dönüşüm konusundaki farkındalık seviyesi % 58'den 97'ye yükselirken kâğıt malzemelerin geri dönüşümünde bu oran %52'den 85'e çıkmıştır. Bununla birlikte, atıkların kaynaklarından ayrılarak

sınıflandırılmasında farkındalık oranındaki artış az olmakla birlikte % 38-59 değerleri arasında bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Geri dönüşüm, okul öncesi, etkinlikler, farkındalık, tutum

Abstract :

The 21th century demands us qualified people having skills such as combining, analyzing and creating knowledge. For, the individuals can be educated in various environments such as formal education, lifelong learning process and social learning. The protection of environment is one of the basic issue while production of new items in this context. The recycling of any matter along with reducing and reusing abilities comes first in these issues. The preschool education after the family discoursing is the first beginning of formal education. The attitudes developed as early as possible results in stable behavioral change.

For this purpose, eight weeks' educational program about recycling related issues were executed such as drama, demonstration and roleplaying etc. The study group was comprised of 100 children attending to one preschool in Kastamonu. The skills and attitudes changes of children about knowing the meaning of the recycling symbol, and attention to this symbol were measured and observed during the study. The questionnaire "Recycling in the Eye of Children" developed by Yasar et al. was used as a data collection tool.

The main objectives were to develop awareness of the children on the recycling/symbols, sorting of the wastes and also the effect of family in this issues. The significant differences were obtained about this issues before and after training of the children. Especially, the awareness in recycling increased from 58 to 97%, knowing the recycling of paper materials increase from 52 to 85%. Whereas, sorting the wastes in sources has changes in least amount from the 38 to 59%.

Keywords: Recycling, preschool, activities, awareness, attitude.

1. GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin belirlenmesinde önemli kriterlerden biri olan eğitim okul öncesi dönemden başlayıp yükseköğretime kadar çok geniş bir alanda kendini gösterir. Eğitilmiş bireyi

tanımlarken genellikle örgün eğitimde formal derslerle yetiştirilen kişiler ele alınır. Genellikle informal eğitimden daha az bahsedilir. Bu ölçüt sayesinde ülkeler, kendi aralarındaki yetişmiş bireylerin nicel ve nitel olarak özelliklerine göre değerlendirilir. Eğitim politikaları ülkeden ülkeye değişiklik göstermekle birlikte temel alanlarda büyük farklar yoktur. Eğitiminin getirisinin ve geri dönütünün oldukça uzun bir süre alması gelişmekte olan ülkeler açısından büyük handikaplara neden olmaktadır. Oysaki gelişmiş toplumların eğitimle ilgili durumlarına bakıldığında geçmişlerinde eğitime verdikleri önem ve bütçe miktarının yeterliliği göze çarpmaktadır.

Eğitilmiş ve donanımlı birey sayısının artması birçok açıdan toplumun sosyal refahını artırmaktadır. Toplumu bir arada tutan temel değerlerin okullarda kazandırılması mevcut yönetim sisteminim ortaya koyduğu kuralların daha iyi bir şekilde işlemesine neden olmaktadır. Dolayısıyla devlet ve onu yöneten hükümetler daha az sorunlu, kural ve kanunları bilen sorumluluklarının bilincinde olan bireyler isterler. Zaten eğitimin tanımı; istenilen davranışların bireylere kazandırılma sürecidir. Buradaki istenilen davranışları sosyal, ahlaki, kültürel ve bilimsel olarak ele almak mümkündür. Bu davranışların etkili bir şekilde öğretimi düzenli ve disiplinli bir eğitimle olabilir. Bunun için başlangıç noktası okul öncesi eğitimidir. Okul öncesi eğitimin önemi ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve bunun neticesinde eğitim sistemlerinde köklü değişikliklere gidilmiştir. Ülkemiz Milli Eğitim Temel Kanununa göre okul öncesi eğitimdeki çocuklar için "zorunlu eğitime tabii olmayan bireyler" tanımı yapılsa da okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ile ilgili çalışmaların yürütülmektedir. 3-6 yaş grubunu kapsayan okul öncesi eğitimde amaç; öncelikle çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişmesine katkıda bulunarak onların iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamaktır. Bu dönemde çocukların tüm gelişimleri, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda gerçekleştirilmeye, çocukların duygularının gelişimi ve algılama güçlerinin arttırılması sağlanır. Çocuklara akıl yürütme sürecinde yardımcı olunurken aynı zamanda çocukların milli, manevi, ahlaki, kültürel ve insani değerlere bağlılığını sağlayan; kendini ifade etmesine, öz denetimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlık kazanmasına olanak sağlanmış olunur. (Yılmaz, 2003). Hem devlet hem de aileler için bireylerin başarısı oldukça önemlidir. Çocuğun gelecekteki başarısı için zihinsel, bedensel, duygusal sosyal gelişme ve olgunlaşma sürecinde yeni deneyimler edineceği öğrenme olanakları sağlamak gereklidir (Ünal, 2000).

Eğitim ve yaşanılan yer açısından ele alındığında doğal çevre birbiri ile ayrılmaz bir bütünün iki parçası gibidir. Doğası gereği insan çevresiyle sürekli bir etkileşim halindedir. Çevreyi doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler ve çevreden de o ölçüde etkilenir. İnsanın çevreye ve çevrenin de insana gereksiniminin en üst noktaya geldiği günümüzde bu uyum ne kadar büyükse karşılıklı fayda da o kadar büyümektedir. Uyumun azalması veya birinin aleyhine bozulması birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Yaratıldığından bu güne kadar çevrenin kendisine bahşedildiğini ve onun üstünde tasarruf hakkının kendinde olduğuna inanan insan, sorumsuz ve sınırsız davranışlarının neticesinde çevreyi geri dönülmez bir sona ittiğinin farkına varmış ve bunun sonucunun kendi türünün sonunu getireceği kaygısına kapılarak çevre sorunlarının çözümlenmesine yönelik tedbirler almaya başlamıştır.

Çevreyi korumak için düşünülen çözümler içinde öncelikle etkili bir çevre eğitimi gelmektedir. Formal eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimde öğrenciler doğuştan itibaren çevreye karşı olumlu tutum içerinde büyürler. Özellikle kentleşmenin getirdiği büyük sorunlar ve bu dönem çocuklarının kapalı alanlarda yetişmesi onları doğa ve çevreye karşı daha duyarlı ve istekli yapmaktadır. Bu hazır bulunuşluluk sebebiyle bu dönemde çevre ile ilgili kazandırılmak istenen kazanımlar daha etkili ve istenilen boyutlarda olacaktır. Wilson'a göre; Okul öncesi dönemde çevre eğitiminin temel dayanakları; çocuğun dış dünya ile etkileşimini sağlamak ve çocuğun sağlıklı gelişimini desteklemektir (Wilson, 1996). Okul öncesi dönemde çevre eğitimi önemlidir. Kentleşme olgusu içerisinde çocukların doğal çevreden uzak büyümesi, çevre sorunlarının gün geçtikçe artması, eğitimcilere okul öncesi eğitiminde çevre ile ilgili yapılacak çalışmalarda gözlem, sınıflandırma gibi becerilerin eğlenceli biçimde kazandırılması gerektiği bildirilmektedir (Buhan, 2006). Çünkü çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumun okul öncesi dönemde şekillenmeye başladığı, okul öncesi dönemde kazandırılan çevre bilincinin ileriki eğitim ve sosyal hayatında da çevreye karşı olumlu tutum geliştirmede önemli yeri olduğu ifade edilmektedir (Taşkın & Şahin, 2008). Çocukta çevre sevgisinin oluşturulması ve çevreyi korumanın kendini korumakla eş manaya geldiğinin öğretilmesi hem çevre, hem toplum ve hem de dünya toplumları açısından önemlidir. Bu kapsamda özellikle çevre eğitimine yönelik amaçların, kazanımların ve belirli gün-haftaların arttırılması gelecek nesillerin daha çok çevre bilinci kazanmalarında önemlidir (Gülay & Ekici, 2010).

Eğitimin temel işlevlerinden biri olan çevre ve öneminin öğretilmesinde hedef kitle olarak en ideal grubun okul öncesi öğrencileri olduğu bilinmektedir. Kişisel ve gelişimsel özellikleri dikkate alındığında bu dönemde verilen etkili eğitimin ileriki dönemlerdeki yansıması oldukça büyüktür. Etkili öğrenmenin temelinde yaparak ve yaşayarak öğrenme gelir. Çevre konularında da etkili bir eğitim için öncelikle uygulamalı etkinlikler gelmektedir. Özellikle uygulama sonucunda gözle görünür neticelerin alındığı etkinlikler ilgi çekmekte ve kalıcı öğrenim sağlamaktadır.

Yeniden değerlendirilme imkânı olan atıkların çeşitli işlemlerden geçirilerek yeniden hammaddeye dönüştürülüp tekrar üretim sürecine dâhil edilmesine geri dönüşüm denir (Onur, Çağlar, & Salman, 2016). Hem ekonomik olarak geri kazanım hem de çevre koruması açısından atıkların yeniden değerlendirilmesi önemlidir. Eğitimde çevre bilincinin kazandırılması için en önemli uygulama atıkların geri dönüşümü ve yeniden kullanımıdır(Çimen ve Yılmaz, 2012). Yapılan araştırmalarda özellikle geri dönüşüm konusunda okul öncesi çocukların geri dönüşümle ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür (Yaşar, İnal, Kaya, & Uyanık, 2012). Okul öncesi çocuklarına bu amaç için düzenlenecek etkinliklerde aranan temel nitelikler; onların dâhil olacağı ve sonucunda faydalı ürünlerin elde edileceğinin gözlenmesi ve elle tutulur sonuçların alınmasıdır. Okul öncesi çocuklarının geri dönüşüm ile ilgili bilgi seviyelerini belirlemek ve bu seviyelerin daha üstlere nasıl çıkarılacağını araştırmak için yapılan bu çalışma geri dönüşümün önemini kavratmaya yönelik olarak yapılmıştır. Sürdürülebilir gelişmenin temelini oluşturan çevrenin korunması ve geliştirilmesinde geri dönüşüm bilincinin arttırılması ve toplumun bilinçlendirilmesi yaşanılabilecek bir çevre için gereklidir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Öncelikle okul öncesi çocukların geri dönüşümle ilgili görüşleri tarama modeliyle belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda çocuklara yaklaşık 8 hafta sürecek çeşitli etkinliklerle geri dönüşüm bilinci kazandırılmaya çalışıldı ve tek gruplu ön test son test uygulaması ile de elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu 2015-2016 eğitim – öğretim yılında Kastamonu il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Anaokuluna devam eden okul öncesi çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya 100 çocuk katılmıştır. Çocuklar bir bütün olarak ele alınmışlar ve kız-erkek ayrımı yapılmadan testlere tabi tutulmuşlardır.

2.2. Veri Toplama Aracı ve verilerin analizi

Araştırmada çocukların geri dönüşüm bilgi düzeylerinin ölçüldüğü "Çocuk Gözüyle Geri Dönüşüm Anket Formu" kullanılmıştır. Bu dönem çocukları henüz okuma-yazma bilmedikleri için formlar öğretmenler tarafından çocuklara bire bir okunarak doldurulmuştur. Elde edilen veriler çocukların "evet" veya "hayır" cevaplarına göre ve geri dönüşümle ilgili düşünce ve davranışlarının ölçüsü olarak "olumlu" veya "olumsuz" olarak belirlenmiş ve her soru için yüzde frekansları bulunmuştur. Ön veriler elde edildikten sonra 8 hafta sürecek olan etkinlikler planlanmıştır. Bunlar; geri dönüşümle ilgili animasyon ve videolar, geri dönüşümle ilgili drama sanat etkinliği (slayt, video, resim, broşür), geri dönüşüm sembolünü bilinci kazandırmaya yönelik boyama çalışması, hazırlanan geri dönüşüm kutuları (kâğıt, pil, plastik kutuları), piller, kâğıt artıkları, plastik atıkları, rol oynama (drama etkinliği), soru – cevap, bireysel çalışma (sanat etkinliği) olarak haftalara yayılmış ve mevcut öğretmenler tarafından uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Okul öncesi çocuklarının geri dönüşümle ilgili bilgileri daha çok aile ve sosyal ortamlardan öğrenmektedirler. Bunlara ait genel bilgi düzeylerinin ölçüldüğü sonuçlar Tablo da uygulama öncesi cevap yüzdeleri sütununda verilmiştir.

Tablo incelendiğinde; uygulama öncesi çocukların verdiği cevaplar evet ve hayır sütunlarına yaklaşık eşit olarak dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu durum çocukların aile ve sosyal ortamlardan yeterince olumlu dönüt ve pekiştireçler almadıklarını göstermektedir. Uygulama sonrasında ise çocukların olumlu davranışlar üzerine verdikleri cevaplarda istatistiksel olarak artış gözlenmiştir. Olumlu davranışlarda yaklaşık %26 lık artış sağlanmıştır. Genel olarak bir davranışın ortalama

gözlemlenme ortalamasının %50 olması etkili bir öğrenme olmadığının göstergesidir. Dolayısıyla çocukların ailelerinden ve sosyal mecralardan yeterli olumlu eğitim almadıkları sonucuna varılır. Yapılan etkinlikler sonucunda olumlu cevaplarda ortaya çıkan ortalama %26 lık artış, gerçek bilgi düzeylerinin iki katına çıkıldığını gösterir. Özellikle çalışma yapılan okulda geri dönüşüm ve çöp kutularının bulunduğu ve çocukların büyük oranda (%84) geri dönüşümün önemini bildiklerini gösterir. Ancak aile içerisinde bu bilgilerin uygulamaya dönüşmediği ön test ve son test farkının büyüklüğünden anlaşılmaktadır. Ayrıca çocukların yarıdan çoğu geri dönüşüm sözcüğünü duyduklarını söylemişler (%58) ve geri dönüşümün ne demek olduğunu aynı oranda doğru bilmişlerdir (%57). Ancak geri dönüşümü anlatan sembolle ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Uygulama sayesinde geri dönüşüm ve onu temsil eden sembol arasında bilişsel bağlantıyı kurdukları söylenebilir. Böylelikle çocukların motor becerileri ile bilişsel becerileri arasında bir bağlantı kurabildikleri söylenebilir.

Tablo Okul öncesinde geri dönüşüm kavramıyla ilgili çocukların uygulama öncesi ve sonrası anket sonuçları

	SORULAR	Çocukların uygulama öncesi Cevap Yüzdeleri		Çocukların uygulama sonrası Cevap Yüzdeleri		Olumlu değişim farkı(%)
		Evet (%)	Hayır (%)	Evet (%)	Hayır (%)	
1.	Geri dönüşüm (doğaya geri dönme)sözcüğünü daha önce duydunuz mu?	58	42	97	3	39
2.	Okulumuzda geri dönüşüm kutuları bulunuyor mu?	88	12	98	2	10
3.	Geri dönüşüme kazandırılan ürünlerin neler olduğunu biliyor musunuz?	30	70	61	39	31
4.	Çöplerinizi ayrıştırarak mı atıyorsunuz? (Kâğıt, cam, plastik, vb. atıklarınızı farklı yerlerde biriktirip ilgili	38	62	59	41	21

	geri dönüşüm kutularına mı atıyorsunuz?					
5.	Okulunuzda yeterli çöp kutusu bulunuyor mu?	77	23	91	9	14
6.	Ailen seni çevre kirliliği konusunda bilgilendiriyor mu?	54	46	76	24	22
7.	Evde bazı çöpleri ayrı ayrı topluyor musunuz?	43	57	61	39	18
8.	Yere çöp atan arkadaşlarınızı uyarıyor musunuz?	75	25	95	5	20
9.	Sizce geri dönüşüm önemli mi? Neden?	84	16	97	3	13
10.	Kullanılmış kâğıt karton ve mukavva gibi materyaller tekrar kullanılabilir mi?	52	48	85	15	33
	Çocuklara yorumlaması için sorulan sorular	**Olumlu(%)**	**Olumsuz(%)**	**Olumlu(%)**	**Olumsuz(%)**	**Olumlu değişim farkı(%)**
11.	Çöpe atıldıktan sonra kâğıt karton ve mukavvaya ne olur?	21	79	74	26	53
12.	 Bu sembolün adı ne?	34	66	69	31	35
13.	Geri dönüşüm sembolünü nerelerde gördün?	57	43	89	11	32
14.	Kullanılan pilleri ne yapıyorsun?	43	57	75	25	32

15. Geri dönüşüm ne demek?	57	43	72	28	15
Toplam frekans	811	689	1199	301	388
Ortalama değer(%)	54	46	80	20	26

Bununla beraber günümüzde gelişmekte olan birçok ülkede sorun olan ve geri dönüşüm çalışmalarını baltalayan yerinde ayırma konusunun en alt seviyede olduğu görülmüştür. Bunu arttırmak için yapılan uygulamalar sonucuna bakıldığında dahi istendik düzeyde bir davranış değişikliği sağlanamadığı tespit edilmiştir. Bunun nedeninin çocuklarda çöplerle ilgili olarak henüz ayırım yapma algılarının oluşmadığı ve atık her malzemenin çöp olarak zihinlerine yerleştiği düşünülebilir. Ayrıca verilen uygulama eğitimlerinin yeterli seviyede olmadığı ve daha dikkat çekici etkinlikler ve aile katılımının da yer aldığı uygulamalarla bu durumun daha iyiye getirilebileceği düşünülebilir. Okulöncesinde çevre eğitiminin daha etkili olması için çocuklara statik olmaktan ziyade çevreyle işbirliği içerisinde yeni buluşlara yönlendirecek dinamik bir eğitim verilmesi öngörülebilir. Özellikle son zamanlarda fen eğitiminde yeni bir yaklaşım olan STEM(Science, Technology, Engineering and Mathematics) in okul öncesi fen eğitimine entegrasyonu çeşitli etkinlikler sayesinde sağlanabilir (Açıkgöz, 2018).

Kaynaklar

Açıkgöz, S. Fen eğitiminde okulöncesine yönelik yaklaşımlardan STEM ve Montessori yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu, 2018.

Buhan, B. (2006). Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çimen, O., Yılmaz, M.(2012)İlköğretim Çocuklarının Geri Dönüşümle İlgili Bilgileri ve Geri Dönüşüm Davranışları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25 (1), 63-74.

Gülay, H. & Ekici G. (2010). MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7, (1), 74-84.

Gülay, H. (2011). Reliability and validity studies of the Turkish version of the children's attitudes toward the environment scale-preschool version (CATES-PV) and the analysis of children's pro-environmental behaviors according to different variables. Asian Social Science, 7(10), 229-240.

Onur, A., Çağlar, A., Salman, M. (2016). 5 Yaş Okulöncesi Çocuklarda Atık Kâğıtların Değerlendirilmesi ve Çevre Bilincinin Kazandırılması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24 (5) 2457-2468.

Taşkın, Ö. & Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (23), 1–14.

Ünal, S. (2000). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri İle Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. Journal of Environmental Education. 27 (4), 71–81.

Yaşar, M. C., İnal, G., Kaya, Ü. Ü., Uyanık Ö. (2012). Çocuk Gözüyle Tabiat Anaya Geri Dönüş. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 30-40.

Yılmaz, N. (2003). "Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim", (Ed.: Müzeyyen Sevinç), Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, 12-17. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

İLKÖĞRETİM 8.SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ 2017 ÖĞRETİM PROGRAMI HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

TURKEY REPUBLİC REVOLUTİON HİSTORY AND KEMALİSM COURSE OF 2018, CURRİCULUM, TEACHER OPİNİONS

Doç.Dr. Zafer TANGÜLÜ[*]Elvan DORA[**]

Özet: Etkili ve sorumlu Türk vatandaşı yetiştirmek amacıyla tasarlanan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve toplumun değişen ihtiyaçları karşısında doğrudan etkilenmektedir. Yaşanan gelişme ve ilerlemeler öğrencilere temel bilgi ve becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme, özgün düşünme, araştırma yapma, sorun çözme gibi bilişsel; toplumsal ve kültürel katılım, girişimcilik, iletişim kurma, empati kurma gibi sosyal; özdenetim, öz güven, kararlılık, liderlik gibi kişisel yeterlilik ve becerilerin kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Ülkemizin bugününden yarınlarına kendilerine büyük umutlar bağlanan gelecek nesillerinin daha donanımlı bir şekilde yetişmesi için öğretim programlarının yenilenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Yenileme çalışmalarının başlamasında kalkınma planları, 64 ve 65.Hükûmetlerimizin eylem planları, uluslararası ölçekte gerçekleştirilen sınavların sonuçları, farklı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar ile gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar etkili olmuştur. Bu çalışmanın amacı, İlköğretim 8.sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi güncellenen öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerini almaktır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle geçilecek olan yeni öğretim programı incelenerek veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış 5 tane açık uçlu soru hazırlanmış ve Muğla il merkezindeki İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini okutan 10 sosyal bilgiler öğretmeninin öğretim programı hakkında ki görüşleri toplanmıştır. Veriler içerik analizi

[*] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi,zafertangulu@mu.edu.tr

[**] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,elvandora@hotmail.com

yöntemiyle çözümlenmiş ve Araştırma sonucunda; uygulanmakta olan 2 saatlik ders süresinin yetersiz olduğu ve arttırılması gerektiği, kazanımlar doğrultusunda yeni basılacak ders kitaplarının sadeleştirilmesi yolunda çalışmaların yapılması öğretmenlerimizin verdiği cevaplar sonucunda ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi,2018 Öğretim Programı, öğretmen görüşleri,

Abstract: Republic of Turkey designed to educate effective and responsible citizen of Turkish Revolution History and Kemalism are affected directly across the street course in science and technology experienced rapid change and the changing needs of society. Developments and progresses have been developed in order to provide students with basic knowledge and skills, as well as critical thinking, original thinking, research, cognitive social and cultural participation such as problem solving, entrepreneurship, communication, empathy; self-control, self-confidence, determination, leadership, such as personal competencies and skills to win. The need for renewal of the programs has led to the need to renew the future generations of Turkey, which have great hopes for the future of our country. The development plans, the 64 and 65. The plans of our governments, the results of the international examinations, the results of the reports prepared by different national and international institutions and organizations were effective. The aim of this study is to take the opinions of teachers about the curriculum of the 8th Grade Revolution History and Kemalism course of primary school. The views of 10 social studies teachers about the curriculum in the city center were collected. The data were analyzed by content analysis method. The results of the study were carried out in order to simplify the textbooks to be published in line with the achievements.

Key Words: About The Republic Of Turkey And Atatürk Primary School 8th Grade Course Of History Curriculum 2018 Teacher Feedback

Giriş: Eğitim en geniş anlamda kişiliğin gelişimi olarak ifade edilmektedir. Eğitimi sadece eğitim kurumlarında ve okullarda verilen bir kavram ya da süreç olarak ele almak eksik bir tanımlamaya yol açabilir. Eğitim uzun vadede hedefleri olan, bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için amaçlar belirleyen ve nihayetinde bu amaçların gerçekleştiğini takip eden bir süreç olarak algılanmalıdır. Eğitimin genel amacı, bedenen ve psikolojik olarak sağlıklı, toplumla etkili şekilde uyumlu olan bireyler yetiştirmektir. Eğitimde önemli olan, bireyin ilk olarak kendisi için faydalı ve gerekli

nitelikleri edinmesini sağlamaktır. Buradaki temel amaç, toplumsal olarak düzenin sağlanmasında önemli rol oynayan insanın "iyi bir yurttaş" olarak yetiştirilmesi ve buna bağlı olarak gerekli ve nitelikli insan gücüne olan ihtiyacın karşılanmasıdır (Kayaalp, 2002). Eğitimde yer alan temel yaklaşımlar incelendiğinde zaman içerisinde davranışçı kuramdan yapılandırmacı kurama doğru kademeli bir geçiş gözlemlenmektedir. Bütün toplumlarda okulların görevleri, kültürel alanda geçmişten gelen mirası gelecek nesillere iletmektir. Bu durumda sorulması gereken sorular insan tarihi neden öğrenir? Ve tarih nasıl öğretilmelidir? Dünya üzerinde tarih dersi okutulduğu gibi Türkiye'de ki

eğitim sistemi içerisinde de tarih dersi yer almaktadır.

Tarih en genel anlamıyla; geçmişteki olayları yer, zaman ve failleri göstererek kaynaklara dayalı olarak sebep-sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır (Köstüklü,2001:12). Tarih bilincine tarih bilgisi olmadan ulaşılamaz. Tarih üzerine bilgi sahibi olmak ise tarih bilincine sahip olmak demek değildir. Tarih bilinci kendiliğinden ortaya çıkmaz; zaman, mekân ve şartlara tarih bilgisi ile bakmak, görüleni yaşanılan anın değerleri ile yorumlamak suretiyle doğar (Uçar,2008). Dünyada sosyal, ekonomik, teknolojik, kültürel vb. her alanda meydana gelen gelişmeler eğitim kurumlarını ve dolayısıyla öğretim programlarını bir şekilde etkilemiştir.

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ülkemiz eğitim-öğretimindeki başlangıcını 1925 yılında verilen "İhtilaller Tarihi" dersi oluşturmaktadır. Dersin eğitim sistemimizde belirli bir program dâhilinde okutulması ve Türk inkılâbı fikrinin bireylere daha etkin niteliklerle aktarılması düşüncesiyle,1933'de İstanbul Üniversitesine bağlı "İnkılâp Tarihi Enstitüsü" kurulmuştur (Doğaner, 2005). İlk ders 4 Mart 1934'te Yusuf Hikmet Bayur tarafından verilmiştir. Atatürk ilke ve inkılâplarının ilköğretim programına eklenmesi 1936 yılında gerçekleşmiş olup program içerisinde açıklanan misyonlardan birisi de "ilkokula devam eden çocukları; kuvvetli, cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik, inkılâpçı yurttaşlar olarak yetiştirmek" şeklinde belirtilmiştir. Türk Devrim Tarihi adıyla okutulan İnkılâp Tarihi dersinin 1942 yılından itibaren sistemli bir ders olarak "İnkılâp Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi" adı altında verilmesi kararlaştırılmıştır (Aslan,1995:297). 1980'li yıllara kadar dersin konuları ilköğretim kademesinde, Tarih, Hayat Bilgisi, Yurttaşlık Bilgi ve Sosyal Bilgiler dersleri içerisinde yer almıştır (Tangülü, 2011). Bu ders, 1981 yılında (ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmadan önce) temel eğitim ikinci kademede (6-8.sınıflar) "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi" adıyla okutulmaya başlanmıştır.1982 yılında ise, günümüzdeki şekliyle "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi" adını almıştır. Günümüzde ilk ve orta öğretimdeki her dersin içeriğinde yer alan "Atatürkçülük ile ilgili konular" 1982 yılından itibaren ilköğretim programlarının içerisine serpiştirilmeye başlanmış ve 1986 yılından itibaren bu uygulama düzenli bir şekilde sürdürülmüştür (Yılmaz, 2006:24-25). Öğrencilerin, Atatürkçü yetişmesi ve Atatürkçülüğü davranış haline getirmeleri için her dersin, inkılâp tarihi amaçlarını gerçekleştirmesine hizmet etmesi gerektiği anlayışına dayanan bu

yönerge, zaman içinde ders programlarındaki değişikliklerde göz önüne alınarak geliştirildi, zorunlu ve temel eğitimin 8 yıla çıkması ile 1999'da günümüzdeki şeklini aldı.

2005'te ilköğretim programlarının yenilenmesiyle birlikte Atatürkçülük konularının 1-8. Sınıflar arasında kaynaşıklık ilkesine uygun olarak yatay ve dikey dağılım doğrultusunda, öğrenci hazır bulunuşluğuna göre ve program içeriğine uygun olarak ilişkilendirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Ata, 2012). Bilgi çağında, bilgi üretiminin hızla arttığı bir dönemde meydana gelen değişme ve gelişmeler; ulusları, okulların işlevini, eğitim sistemini, müfredatları ve toplumun ihtiyaçlarını ne derece karşılayıp karşılamadığını sorgulamaya başlamış ve "Ne Öğretelim?", "Nasıl öğretelim?" gibi soruların cevaplarını arama çabası içine sokmuştur (Tangülü,2011). Eğitim sistemine yeni bir yön verilmesi yönünde yapılan tartışmalardan hareketle eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak, toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için birtakım değişiklikler yapılmaktadır. Bugüne kadar hazırlanan programların günün gerçeklerine ve çağın ihtiyaçlarına cevap verememesi, daha çok pedagojik bir çaba olarak görülmesi, öğretmenlerin yeni programların gereklerine uygun olarak yetiştirilememesi, kaynak ders kitaplarının yetersizliği, bilgilerin teoride kalması, okullaşma oranı, fiziksel şartların yetersizliği, teknolojinin okullara yansıtılamaması ve rehberlik faaliyetlerinin istenilen şekilde yürümemesi, daha net bir ifadeyle alt yapı yetersizliğinden dolayı eğitim programı ile ilgili sorunlar günümüze kadar taşınmıştır(Gelen ve Beyazıt, 2007).

2016-2017 Eğitim Öğretim yılında yapılan yenileme çalışmalarının gerekçeleri özetle şu şekilde açıklanmıştır. Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsünü ve nitelik dokusunu da değiştirmiştir. İçerisinde bulunduğumuz çağda, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bunları edinme sürecindeki farkındalıkları da önem arz etmektedir. Ayrıca kazanılmış olan özelliklerin hayatın farklı alanlarında kullanılabilmesi için iyi bir donanım ve altyapıya sahip olunması da bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, ülkemizin bugününden yarınlarına kendilerine büyük umutlar bağlanan gelecek nesillerinin daha donanımlı bir şekilde yetişmesi için öğretim programlarının yenilenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Yenileme çalışmalarının başlamasında kalkınma planları,64 ve 65. Hükûmetlerimizin eylem planları, uluslararası ölçekte gerçekleştirilen sınavların sonuçları, farklı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar ile gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar etkili olmuştur. Sonuç olarak mevcut müfredatlar, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilenmiştir (TTKB,2017:4).

Araştırmanın Amacı

İlköğretim 8.sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi yeni Öğretim Programı değerlendirmesine yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.Uygulanmakta olan programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
2.Mevcut müfredatın eksikleri nelerdir?
3.Yeni öğretim programında ki değişiklikler hakkında düşünceleriniz nelerdir?
4.İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde değişen öğretim programı hangi sorunları ortadan kaldırmaya yöneliktir?
5.Programın uygulayıcısı olarak sizin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi hakkında genel görüşünüz nedir?

Yöntem

Araştırma, saptanan problemlere güvenilir çözümler aramak amacı ile planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilme sürecidir. Araştırma bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir hale getirilme çabasıdır(Karasar,2000;22). Araştırma tarama modelinde betimsel bir durum saptamasıdır. Araştırmada yöntemin durum çalışması olarak seçilmesinin iki önemli nedeni vardır. Bunlardan birincisi durum çalışması var olan durumu doğal ortamında tarafsız olarak belirlemeyi sağlamaktadır. Merriam (1998) durum çalışmasını bir örneğin, olgunun veya sosyal birimin, yoğun, bütüncül bir biçimde tanımlanması ve analiz edilmesi olarak tanımlamıştır.

Araştırmada durum çalışması kullanılmasının ikinci nedeni, durum çalışması var olan durumunun derinlemesine incelenmesini, durumu meydana getiren nedenleri ve nedenler arasındaki bağlantıların belirlenmesinde etkili olmasıdır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre durum çalışması bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine derinlemesine araştırma yapmayı sağlar.

İçerik analizinin temel amacını toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olarak ifade eden Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.

Bu araştırmada elde edilen verilerin genelleme kaygısı içermemektedir. Elde edilen veriler yalnızca çalışma grubu için geçerlidir. Yin'e (1984) göre durum çalışması uzun zaman alır ve durum çalışması genellemelere izin vermemektedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 2017-2018 eğitim-öğretim yılının bahar dönemi içerisinde Muğla ili içerisinde yer alan farklı ortaokullarda görev yapan 8.Sınıf Türkiye Cumhuriyeti Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersine giren 10 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Öğretmenlere 2005 ve 2017 programları hakkında görüşlerini almak için 5 problem başlığı altında toplanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi ve Yorumlanması

Öğretmenlere verilen kâğıtlara betimsel analiz tabloları oluşturuldu ve öğretmenler tarafından verilen cevaplar bu tablolara yazıldı. Verilen cevaplar tablodaki frekans değerini belirledi. Toplam cevap veren öğretmen sayısı ile o maddedeki frekansın değeri yüzdelik olarak hesaplandı ve cevap veren öğretmenlerden aynı problemi yazan öğretmenin yüzdelik değeri bulundu. Verilerden hareketle, kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve her bir öğretmenin görüşü, orijinal formu ve anlamı bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir. Ardından öğretmenler alfabetik sıralama ile Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 olarak kodlanmış ve analiz tabloları bu şekilde değerlendirilmiş, verilerin anlamlandırılmasında frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen verilerin doğrultusunda İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında hazırlanan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanacak yeni öğretim programı hakkında bulguları ortaya koymak adına öğretmen görüşlerini içeren toplam 5 tane açık uçlu soru incelenerek aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 1: *Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanmakta olan programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin cevapları*

Soruya Verilen Cevaplar	f	%
Yakın geçmişten günümüze kadar uzanması güçlü	1	10
Milli benlik ve Atatürkçülük konularını kazandırmada güçlü	1	10
Tarih bilinci oluşturabilme, geleceğe ışık tutabilme açısından zayıf	2	20
Verilen bağımsızlık mücadelesinin yeni kuşakların heyecanını arttırması güçlü	1	10
Programın yoğun olması ve kazanımlara yeterince zaman kalmaması zayıf	3	30
TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavı için net arttırmaya mecbur bırakılmak	1	10
Kazanım sayısının azaltılması olumlu bir çalışma olmuş	1	10
Programın tüm konu başlıklarını içererek neredeyse eksiksiz olması güçlü	3	30
Yakın tarihe ulaşamaması zayıf	1	10
Düz anlatım olarak dersi işlemek zorunda kalmak zayıf	1	10
Öğrencilerin soyut kavramları öğrenmekte zorlanması zayıf	1	10
Ulusal ve çağdaş değerleri, Atatürk'ün yolunda öğrenciye aktarma yönü güçlü	1	10
Kazanım sayısının çokluğu, sınav stresi ve süre sıkıntısı zayıf	1	10

Tablo 1 incelendiğinde uygulanmakta olan programın güçlü ve zayıf yönlerinin öğretmen görüşlerine göre oranları verilmiştir.10 öğretmen tarafından cevaplanan bu soruda öğretmenlerin 3'ü (%30) programın yoğun olması ve kazanımlara yeterince zaman kalmadığını belirtmişlerdir. Bu cevap zayıf yönlerin en ağır bastığı cevap olmuştur. Bir başka cevapta aynı şekilde öğretmenlerin 3'ü (%30) programın tüm konu başlıklarını içererek neredeyse eksiksiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu cevapta da programın güçlü olan yönüne ilişkin cevap vermişlerdir. Öğretmenlerin 2'si(%20) Tarih bilinci oluşturabilme, geleceğe ışık tutabilme açısından programın zayıf olduğu şeklinde cevap vermişlerdir. Tabloda verilen diğer cevaplar 1'er öğretmen tarafından verilmiştir. Tabloyu incelediğimizde verilen cevaplara genel olarak baktığımızda kullanılmakta olan programın güçlü ve zayıf yönleri bakımından öğretmenlerimizin birçok farklı cevap verdikleri görülmektedir. Kazanım "Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar (Ata, 2006) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerimizin %30'u kazanım sayısının çok olması nedeniyle içerik

bakımından zengin olan İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğrenciye aktarılmasında sıkıntılar yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 2: *Araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut müfredatın eksikliklerine yönelik cevapları*

Soruya Verilen Cevaplar	f	%
Değerler eğitimi arka plandadır	1	10
Salt tarihi bilgiler onları tarihten uzaklaştırmaktadır	1	10
Tarihi olay, karakter ve yaşanmış hikayelere yer vermemesi	1	10
Ders saatinin 3 saatten 2 saate düşürülmesi ve kazanımların aynı kalması	3	30
Kazanımlar sadece 8.sınıfa yönelik değil (5,6 ve 7.sınıfları da kapsamalı)	1	10
Ders saatleri arttırılmalı	5	50
Ders kitapları şekil ve içerik olarak öğrencilere üst düzey gelmesi	1	10
Sınav baskısı	1	10
Ders kitabı dışında materyal eksikliği	1	10

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerden 5'i (%50) mevcut programda kullanılan ders saatlerinin arttırılması gerektiği yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Yine 3 (%30) öğretmen buna paralel olarak ders saatinin 3'ten 2'ye düşmesi ama kazanım sayının aynı kaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer verilen cevaplar 1 'er öğretmen tarafından cevaplanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 8. sınıfta haftada 3 ders saati olmak üzere öğretim yılı boyunca 108 saatlik bir ders süresi ön görülerek hazırlanmıştır.20.07.2010 tarih ve 75 sayılı Kurul Kararı ile haftalık 2 ders saatine (toplamda 72 saat) düşürülmüştür. Bu durumda mevcut olan ders programında öğretmenlerin istenilen zamanda aktarması imkânsız görülmektedir.

Genel anlamda tabloya baktığımızda ağırlıklı olarak ders saati ve kazanımlar arasında bir uyumsuzluk olduğu dersi uygulayan öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Tablo3: *Araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni öğretim programında ki değişikliklere yönelik cevapları*

Soruya Verilen Cevaplar	f	%
Değerler eğitimi ön plana çıkarılmış	1	10
Güncellenip eklemeler yapılabilir	1	10
Kitaplar basıldıktan sonra yorumlanmalı	1	10
Kazanımların azaltılması	7	70
Konu başlıkları fazla	1	10
Ders süresinin yetersiz olması	2	20
Konu başlıklarında artma var	1	10
Ders kitapları güncellenip tekrardan basılmalı	1	10
Atatürkçülük konularına daha fazla vurgu yapılmalı	1	10

Tablo 3 incelendiğinde 10 öğretmenin 7'si (%70) kazanımların azaltılmasına yönelik değişiklik yapıldığı yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin 2'si (20) Kazanımlar azaltılsa da ders süresinin yetersiz olacağı şeklinde cevap vermiştir. Diğer cevaplar 1 'er öğretmen tarafından verilmiştir.

Ö7 kodlu öğretmen 3.soruya şu şekilde cevap vermiştir:

Yeni müfredatta 46 kazanım var. Ancak işlenecek konu başlıklarında çok bir azalma yok hatta artış var.1.üniteye eklenen "Osmanlı Devleti'ndeki değişim ve yenileşme hareketleri ile Avrupa'daki gelişmeleri ilişkilendirir" kazanımı için birkaç haftalık zamana ihtiyaç var. Öğretmenin anlatacağı konu aynıdır. Ders saatinden dolayı anlatılanlar havada kalacaktır.

Tablo 4: *Araştırmaya katılan öğretmenlerin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde değişen öğretim programı hangi sorunları ortadan kaldırmaya yöneliktir soruna verdikleri cevaplar*

Soruya Verilen Cevaplar	f	%

Kazanım sayısı azaltılarak müfredat rahatlatılmaya çalışılmıştır	2	20
Düz anlatımdan öğrenci merkezli anlatıma geçilmeye yönelik	2	20
Sınav baskısı ve belirsizlikler içinde bunu zaman gösterecek	1	10
İnkılâplardan önce Atatürkçülük konularının işlenecek olması	2	20
Ezber yaparak öğrenmeyi önlemek	1	10
En önemli sorun ders saatidir	3	30
Uygulanmaya başlandıktan sonra bu durumu görebiliriz	1	10
Ders kitaplarının kazanımlara uygun basılmasıyla yorumlanabilir	1	10
Yapılan değişikliklerin sorunları çözeceğini düşünmüyorum	1	10

Tablo 4 incelendiğinde değişen öğretim programının hangi sorunları ortadan kaldırmaya yönelik olduğu sorusuna verilen cevaplar % olarak verilmiştir. Öğretmenlerin 3'ü (%30) hala en önemli sorunun ders saati olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenlerden 2'si (%20) kazanım sayısı azaltılarak müfredatın rahatlatılmaya çalışıldığını söylemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si (%20) Düz anlatımdan öğrenci merkezli anlatıma geçilmeye yönelik çalışmalar yapıldığı yönünde cevap vermiştir. Yine 2 (%20) öğretmen İnkılâplardan önce Atatürkçülük konularının işlenecek olması olumlu bir çalışma olmuştur şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo5: *Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın uygulayıcısı olarak İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi hakkında genel görüşlerine yönelik cevapları*

Soruya Verilen Cevaplar	f	%
Ders saati yetersizdir	2	20
Öğretmenler yıl içinde müfredatı yetiştirme telaşı içinde	1	10
Çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak için gerekli bir ders	1	10
Tarihini bilmeyen bir nesil asla var olamaz	2	20
"Türk, Öğün, Çalış, Güven", "Yurtta Sulh Cihanda Sulh" sözleri yol göstermektedir	1	10

Atatürk sevgisiyle dolu nesiller yetiştirmek	1	10
Geniş bir dünya görüşü sunmak	1	10
21.Yy'ın değerlerine uygun gençler yetiştirmek	1	10

Tablo 5'te yer alan soruda da her bir katılımcının farklı cevaplar verdiği görülmektedir.

Ö1 kodlu öğretmen bu soruya şu şekilde cevap vermiştir:

Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük ders saatinin hala yetersiz olduğu kanısındayım. Son ünitedeki kazanımlar seyreltildi; ancak 1.üniteye yeni kazanımlar dahil edildi. (7.sınıf konularından aktarım yapıldı). Bu konu bütünlüğü sağlaması açısından olumlu olmuştur. Yine de ders öğretmenlerinin yıl içerisinde yaşadığı müfredatı yetiştirme telaşının tam olarak önüne geçememiştir.

Ö3 kodlu öğretmen şu şekilde cevap vermiştir;

Günümüzde yaşadığımız pek çok sorunun temelinde geçmişte yaşadığımız tarihi olaylar vardır. (I. Dünya Savaşı, asılsız Ermeni Soykırımı iddiaları, demokratikleşme, terör vb.) Genç kuşaklara nice zorluklarla kazandığımız Millî Mücadele, Atatürk'ün "Çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmak" ideali için yaptığı devrimleri, karşılaştıkları güçlükleri anlatmak gereklidir. Daha güçlü bir Türkiye ancak geçmişini bilen, ulusal sorunların farkında olan duyarlı gençlerle mümkündür.

Ö6 kodlu öğretmenin cevabı;

"Türk, Öğün, Çalış, Güven", "Yurtta Sulh Cihanda Sulh" sözleri Atatürk'ün; Türk milletine hizmet eden kişilere ve genç nesillere yol göstermektedir. 8.Sınıf düzeyine uygun hale getirilmiş Atatürk'ün "Nutuk" adlı eseri öğrencilere inceletilmelidir.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının yenilenme çalışması hakkında öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde 2017 programı ve 2005 öğretim programı

betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sorunları belirlemek ve çözüm önerileri getirmek amacıyla oluşturulan bu çalışmada, bulgular içerisinden en dikkat çeken sonuçlar şu şekilde belirtilmiştir:

Araştırmaya katılan öğretmenler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde %80 oranında bir katılımla 2 sorun üzerinde yoğunlaşmışlar. Bunlardan birincisi ders saatinin yetersiz olması bir diğeri ise kazanım sayısının çokluğu ve yoğunluğudur. 2010 yılında ders süresinin 2 saate düşürülmesiyle birlikte içerik ve konu derinliği açısından geniş olan İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin bir eğitim-öğretim yılında istenilen zamanda hedeflenen performansın gerçekleşmesine olanak vermemektedir.

Delen, ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, konulu araştırmasında sorunları müfredat, yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme problemleri, öğretmen yeterlilikleri ve ders kitabı başlıkları altında inceler (Delen, 2007: 39,90-92).

Öğretmenlerin yazılı olarak ifade ettikleri görüşlere bakıldığında; müfredatın yoğun olduğunu, ders saatlerinin yetersiz olduğunu, gereğinden fazla kronoloji ve konu bilgisi olduğunu, kitabın yılsonuna yetişmediğini bunların yanında öğrencilerin sadece SBS' ye yönelik bir ders olarak gördükleri ve soru sayısının az olmasından dolayı derse ilginin az olduğunu, belirtmektedirler.

Müfredat yoğunluğunun azaltılması gerektiği, dersin sıkıcılıktan çıkarılması için öğrencinin merkeze alındığı ve bizzat katıldığı etkinliklere yer verilmesi gerektiği, yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği, yeni öğretim yılında uygulanmaya başlanacak olan program hakkında öncelikle programın öğretmenlere anlatılması gerektiğini belirtmektedirler.

Öneriler

- Yapılan bu çalışma 2018-2019 öğretim yılında kullanılmaya başlanmasından sonra tekrarlanabilir.
- Süreç içerisinde öğretmenlerden görüşleri alınarak karşılaştırma yapılabilir.
- Daha fazla öğretmen görüşü alınıp kapsamlı bir araştırmaya başvurulabilir.
- Farklı illerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri üzerine bir araştırma yapılabilir.
- İleride yapılacak olan program değerlendirmeleri ve öğretmen görüşleri çalışmaları ile karşılaştırılarak araştırma geliştirilebilir.

Kaynaklar

ASLAN, Erdal (1995). Devrim Tarihi Ders Kitapları, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu Tarih Vakfı Yurt Yayınlan, İstanbul, 295-311.

Ata, B., (2012). Sosyal bilgiler öğretim programı. Cemil Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.33-47). Ankara, Pegem Akademi.

Ata, B., (2006). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (Ed. C. Öztürk). Ankara, Pegem Akademi, s. 71-83.

Delen, S. (2007). *İlköğretim ve Ortaöğretimde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi.

Doğaner, Y. (2005). "Yükseköğretimde Atatürk ilke ve inkılaplarının öğretimi ile ilgili düşünceler*", İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, (Editör; Mehmet Saray ve Hüseyin Tosun), Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 281-286

Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Kararlaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 457-476.

Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (10. Basım). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Kayaalp, İ. (2002). Eğitimde iletişim dili. İstanbul, Bilge Kültür Sanat Yayıncılık.

Köstüklü, N. (2001), Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi, (3. Baskı), Konya, Günay Ofset.
Merriam, S. B. (1998). QualitativeResearchand case study applications in education (secondedition). San Francisco Jossey-BassPublishers.

Tangülü, Z. (2011). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde gazete kullanımı ve buna ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
Uçar, R.U (2008). Samandıra Tarihi. Metropol yayınları

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.baskı). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M.S. (2006). "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Konularının İlköğretimde Öğretimi", *Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi*

Öğretimi, (Editör; Dr. Yasemin Doğaner), Birinci Basım, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları, 23-44

Yin, R., Case study research: Design and methods. Sage Publishing, Beverly Hills, CA 1984.

İnternet Kaynağı

TTKB. Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine... Ankara, 18 Temmuz 2017

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf (04.03.2018)

İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN "MATEMATİK" KAVRAMINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARININ İNCELENMESİ

AN ANALYSİS OF THE METAPHORİCAL PERCEPTİONS THİRD GRADERS HAVE ABOUT THE CONCEPT OF "MATHEMATİCS"

Tuba AYDOĞDU İSKENDEROĞLU[24]♣-Öğret. Zeynep KILIÇ GERZ[25]♣♣

Özet: *Günümüzde eğitim sistemimizde öğrencilerden grupla ve işbirliği içinde çalışabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri, zamanlarını verimli kullanabilmeleri ve tüm bunları yaparken de istekli olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri geliştirebilmelerine yardımcı olabilecek tekniklerden biri olan metafor eğitimin çeşitli alanlarında kullanılmaktadır. Yapılan araştırmalar metaforların algıları ortaya çıkarmada da önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Metaforlar, öğrencilerin matematiğe bakış açılarını ortaya çıkarmada ve onların geçmiş yaşantıları, bugün ki ve geleceğe ait düşüncelerini yansıtmakta güçlü bir araçtır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin "matematik" kavramına ilişkin metaforik algılarını renk, yemek, ulaşım aracı, oyun türü, duygu, meyve, arkadaş, mevsim ve hayvan türü yardımıyla incelemektir.*

Çalışmada nitel çalışmalarda kullanılan özel durum yöntemi kullanılmıştır. Veriler Trabzon'da bir ilkokulda üçüncü sınıfa devam eden 11 öğrenci ile yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çocukların matematiği zor bir ders olarak düşündükleri, matematiği sevdikleri, tüm dersler arasında en önemli ders olarak gördükleri, matematiğin hayatın her alanında kullanıldığını düşündükleri ve çözebildikleri her matematik sorusunda mutlu oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematiği renk olarak maviye, yemek olarak pilava, araç olarak kara taşıtlarına, oyun olarak saklambaca, mevsim olarak kışa ve yaza, hayvan olarak aslana, arkadaş olarak arkadaş sevgisine, duygu olarak mutluluk ve sevince, meyve olarak elmaya benzettikleri ortaya çıkmıştır.

♣ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, tuba.iskenderoglu@trabzon.edu.tr

♣♣ Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, kiliczeyno@hotmail.com

Elde edilen verilere göre; çocukların matematiği ilkokul kademesinden itibaren zor bir ders olarak düşünmelerinin önüne geçmek için gerekli önlemlerin alınması gerektiği görülmektedir. İlerde yapılacak çalışmalarla daha geniş kitlelere ulaşarak çalışma tekrarlanabilir. Böylece ilkokul öğrencilerinin genel olarak matematiğe yönelik algılarının ne olduğu ortaya konabilir.

Anahtar Kelimeler: *3. sınıf, matematik eğitimi, matematik algısı, metafor*

Abstract: *The current education system puts the student at the center stage, and pays attention to ind ividuals' distinct characteristics. In this process, the students are expected to work in cooperation and as part of a group, express themselves, develop their creativity, make efficient use of their time, and be eager while doing so. A technique which could help students develop such characteristics is based on metaphors, and is extensively used in various domains of education. Metaphor is defined as a linguistic tool establishing a connection between two events, ascribing meaning to two events or objects at once. It is often translated to Turkish as "benzetme" (Arslan and Bayrakçı, 2006). Literature is also rich in studies underlining the importance of metaphors in terms of uncovering perceptions as well. Metaphors offer robust tools in understanding the students' outlook on mathematics, and reflecting their past experiences, current views, and expectations from the future. In this context, the present study aims to analyze third graders' metaphorical perceptions of the concept of "mathematics", with reference to colors, food, means of transportation, game types, feelings, fruits, friends, seasons, and animal species.*

The study employs case study method, a frequent means of qualitative research. The data were gathered through structured interviews with 11 students enrolled in the 3rd grade of a primary school in Trabzon. The data were then subjected to content analysis. The study reached to the observations that the students deemed mathematics to be a difficult course, that, however, they still loved mathematics courses, that they deemed it to be the most important course of all, with effective applications in all aspects of life, and that they experienced delight with every mathematics problem they were able to solve. Furthermore, the students were found to associate mathematics with the color blue, pilaf among food dishes, land vehicles among all vehicles, hide-and-seek among the games, winter or summer among the seasons, companionship with reference to friends, happiness and joy in terms of feelings, and apples among all fruit.

In the light of the data, one can argue that certain measures are required to do away with the perception of mathematics as a difficult course, starting from the early years of primary school on. Subsequent studies may seek to repeat the analysis with wider study groups. Doing so could provide an with even more concrete analysis of primary school students' perceptions, with respect to mathematics in general.

Keywords: *3rd grade, mathematics education, mathematics perception, metaphor*

Giriş

Matematik ilköğretimde en çok önem verilen eğitim alanlarından bir tanesi (Çekici ve Yıldırım, 2011) ve toplumun genellikle uygulamada zorlandığı kavramlardan biridir (Umay, 2002). Matematik birçok sembolle ifade edilen, değişkenlerin çözümlendiği ve sonucunda herkesin aynı

anlamı anladığı evrensel bir dildir (Çekici ve Yıldırım, 2011). Matematik ile iç içe olmayan insanların çoğu matematiğin sırlarla dolu bir dünyaya sahip olduğu görüşündedir (Lim ve Ernest, 1999).

Uçar ve arkadaşları (2010, s.136) ilköğretim öğrencilerinin matematik hakkındaki düşüncelerini belli temalar altında toplamışlardır:

- Matematik sayılar ve işlemlerdir.
- Firmalar matematikçileri hızlı hesap yapabilme becerileri için işe alırlar.
- Matematik en çok Fen ve Teknoloji dersine benzer.
- Matematik zor, sıkıcı ve sevilmeyen bir derstir.
- Doğru cevaba daha hızlı ve kolay ulaşabilmek için birden fazla yöntem bilmek daha iyidir.
- Bir problemin çözümünü kontrol etmenin en iyi yolu işlemin sağlamasını yapmaktır.
- Problemi anlamadan doğru sonuca ulaşamam.
- Problemi anlamadan da doğru sonuca ulaşabilirim.
- Matematikte başarılı insanların ortak özelliği zeki olmalarıdır.
- Matematikte başarılı olmak için zeki olmak kadar çalışmak da önemlidir.
- Matematikçiler içine kapanık, sert, sinirli, sessiz, sosyal olmayan, sürekli çalışan ve sayılarla uğraşan kişilerdir.
- Matematik tek başına yapılan bir çalışmadır.

İlköğretim dönemindeki matematik eğitimi, eğitim hayatının diğer dönemlerindeki matematik eğitiminin ilk adımı olarak daha sonra atılacak adımlara çok büyük etkisi olmaktadır (Kahraman, 2002). Eğitimin ilk adımı olan okul öncesi dönemden yükseköğretime kadar devam eden matematik dersi; öğrenciler açısından bıktırıcı, itici ve sembolik doğası nedeniyle uzak durulmak istenen bir ders olmaktadır (Alkan ve Ertem, 2003). Öğrencilerin matematiğe karşı oluşan düşünceleri; öğrencilerin matematik uygulamalarındaki başarısını ve verimliliğini aynı ölçüde etkilemektedir (Kahraman, 2002). Çevresi ile etkileşim sonucunda oluşan matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olan çocuk; matematik dersinde anlatılanları önyargısız algılayacak, yapabileceğine inanacak, yanlışlarını düzeltebilecek ve uygulamaya geçirebilecektir (Çekici ve Yıldırım, 2011). Bu nedenle matematiğe karşı negatif düşüncelere sahip çocukları olumluya çevirmek için çalışmalar yapılması gerekmektedir (Alkan ve Ertem, 2003).

Günümüzde çağdaş toplum olmanın bir gereği olarak eğitim sistemimiz öğrenciyi ön plana alıp bireysel farklılıklara dikkat etmektedir. Öğrencilerden grupla ve işbirliği ile çalışabilmeleri, kendilerini etkin biçimde ifade edebilmeleri, yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri, zamanlarını verimli kullanabilmeleri ve tüm bunları yaparken de istekli olmaları beklenmektedir. Bunun için de bu özellikleri geliştirebilecek bir takım öğretim yöntem tekniklerden yararlanılmaktadır. Metafor da bu tekniklerden biridir ve eğitimin çeşitli alanlarında kullanılmaktadır (Bahadır ve Özdemir, 2012).

Metafor iki olay arasında ilişki kuran ve iki olayı, nesneyi anlamlandıran bir dil aracı olarak tanımlanmaktadır. Dilimizde "benzetme" olarak karşılık bulmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Başka bir tanımla metafor; iki nesneyi veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araçtır (Palmquist, 2001).

Metaforlar birbirinden farklı düşünceler arasında ilişki kurmak, tecrübeler arasında karşılaştırma yapmak gibi durumlarda dil ile senaryonun kurulması (Palmquist, 2001) ve çeşitli

olaylara ve durumlara anlamlar yüklemek için (Arslan ve Bayrakçı, 2006) kullanılmaktadır. Metafor, çağdaş eğitim yaklaşımına ve yapılandırmacı kurama uygun öğretim yöntem tekniklerinden biridir. Eğitim öğretim ortamında metafor tekniği, derse karşı istekli olma, öğrenilenlerin unutulmaması ve yaratıcı düşünmenin gelişmesi gibi bir çok yarar sağlamaktadır. Metafor tekniği ile eğitimin bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ilkelerine de ulaşmak mümkün olmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Eğitim öğretim ortamında metaforu kullanmak; öğrencilerin motivasyonunun artmasına, zihinsel ve duygusal gelişimler yönünden desteklenmesine, öğrenilenlerin kalıcı hale gelmesine, yaratıcı düşüncenin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Sanchez, Barreiro ve Moojo, 2000; Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlar hem eğitim ortamında hem de günlük yaşantıda ad, eylem ve niteleyici olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforun oluşabilmesi için benzeyen, benzetilen ve benzetilene ait özellik olarak üç öğe gerekmektedir (Saban, 2004).

Matematik içindeki soyut kavramların somutlaştırılmasında, yeni bilgilerin öğrenilmesinde ve görselleştirilmesinde metaforların kullanımı önemli bir yer tutmaktadır (Morgan, 1998). Matematik kavramlarının sembolik ve soyut yapısı doğrudan anlatımı zorlaştırdığı için; zor kavramları aktarmada kolaylık sağlayan metaforların kullanımını gerekli kılmaktadır (Güveli ve ark., 2011).

Yapılan araştırmalar metaforların algıları ortaya çıkarmada önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Saban ve Koçbeker, 2005). Öğretmen ve öğrencilerin öğrenme ve öğretme, okul gibi kavramlara ait sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmaya yönelik çalışmalar (Cerit 2008; Massengill ve Mahlios, 2008; Saban, 2009; Thomas ve Beauchamp, 2011) bulunmaktadır. Mevcut çalışmalarda daha çok lisansüstü öğrencileri ile çalışılmış ve farklı kavramlara yönelik metaforlar araştırılmıştır. Ancak ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin matematik kavramıyla ilgili sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalar oldukça azdır. Öğrencilerin matematik dersine karşı düşünceleri ilköğretim kademesinde oluşmaya başlamaktadır (Alkan, 2009; Gallagher ve Kaufman, 2008). Bu bağlamda ilköğretim birinci kademesindeki öğrencilerin ilk matematiksel kavramların bu dönemde öğrendikleri için ve matematik geleceklerine etki edecek dönemde oldukları için matematik hakkındaki metaforlarının araştırılması gerekli görülmüştür. Bu bağlamda bu çalışma, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik kavramına yönelik sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin "matematik" kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmektedir. Buna bağlı olarak araştırmanın amacı; "İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin "matematik" kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir?" sorusuna yanıt aramaktır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımının benimsenmesinin nedeni ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplanmış olmasıdır. Araştırmanın yöntemi olarak nitel araştırma desenlerinden özel durum yöntemi seçilmiştir. Bassey'e (1999) göre özel durum yöntemi "Araştırılmak istenen konuya farklı durumların da etkide

bulunması ve bunların da bütün bir çerçeve içerisinde incelenmesidir" olarak ifade edilmektedir (Bassey, 1999: akt., Ekiz, 2009, s.47).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu (örneklemi), amaçlı örneklem çeşitlerinden homojen örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda, örneklemi derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçüktür ve amaçlı örnekleme yolu izlenir. Amaçlı örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Ekiz'e (2009) göre homojen örnekleme "Tanımlanmış belirli niteliklere sahip bireylerin seçilerek araştırmaya dâhil edilmesi" olarak ifade edilmektedir (Ekiz, 2009). Bu araştırmanın örneklemini 11 ilköğretim birinci kademe üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Katılımcılar

Katılımcılar	Sınıf	Cinsiyet	Matematik Sevgisi
Ç1	3. Sınıf	E	Seviyor
Ç2	3. Sınıf	K	Seviyor
Ç3	3. Sınıf	E	Az seviyor
Ç4	3. Sınıf	E	Seviyor
Ç5	3. Sınıf	E	Seviyor
Ç6	3. Sınıf	E	Seviyor
Ç7	3. Sınıf	K	Seviyor
Ç8	3. Sınıf	E	Seviyor
Ç9	3. Sınıf	K	Seviyor
Ç10	3. Sınıf	K	Seviyor
Ç11	3. Sınıf	K	Seviyor

Tablo 1'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerden 6'sı erkek ve 5'i kız öğrencidir. Bu öğrencilerden 10'u matematiği sevmekte ve sadece 1'i matematiği az sevmektedir.

Veri Toplama Aracı

Nitel yöntemle yapılan araştırmalarda en çok kullanılan bilgi toplama teknikleri; gözlem, görüşme ve doküman incelemesidir (Ekiz, 2009). Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Ekiz'e (2009) göre "Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi

esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir" şeklinde açıklanmaktadır.

Metaforun kullanıldığı ve metaforların sınırlandırmaya gidildiği bazı çalışmalarda olduğu gibi (Carlson, 2001; Saban, 2003) bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin, "matematik" ve "matematik dersi" kavramlarında, daha kolay çağrışım yapabilmeleri için (Güveli ve ark., 2011); renk, yemek, ulaşım aracı, oyun türü, duygu, meyve, arkadaş, mevsim ve hayvan türü olarak sınırlandırmaya gidilmiştir.

Görüşme soruları öncelikle araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve bir uzaman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü ile birlikte sorularda değişiklik yapılıp soruların son hali oluşturulmuştur. Görüşme 9 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular;

1) Matematik hangi renge benziyor? Neden?
2) Matematik bir yemek olsaydı hangi yemek olurdu? Neden?
3) Matematik dersi hangi ulaşım aracına benziyor? Neden?
4) Matematik bir oyun olsaydı hangi oyun olurdu? Neden?
5) Matematik bir mevsim olsaydı hangi mevsim olurdu? Neden?
6) Matematik dersi bir hayvan olsaydı hangi hayvan olurdu? Neden?
7) Matematik bir arkadaşın olsaydı hangi arkadaşın olurdu? Neden?
8) Matematik dersi bir duygu olsaydı hangi duyguda olurdu? Neden?
9) Matematik bir meyve olsaydı hangi meyve olurdu? Neden?

Katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazıyla, görüşme öncesinde katılımcıların ailelerinden alınan izinle kaydedilmiştir. Görüşme sırasında notlar alınmıştır. Katılımcılar etik açıdan Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç6,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Bu teknikte araştırma soruları önceden hazırlar ve bir uzman ile son düzenlemeleri yapar. Görüşme sırasında araştırılan kişiye esneklik sağlar ve soruların tartışılmasına, yeniden düzenlenmesine izin verir (Ekiz, 2009). Verilerin analizinde temel düzey analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Temel düzey analizinde, araştırmacılar kendi yorumlarını katmaz ve herhangi bir etkide bulunmazlar. Bunun nedeni ham verileri ortaya koymaktır. İçerik analizinde yapılan gözlem görüşme ve mülakatlar incelenir ve veriler istatistiksel olarak ortaya konulur, kategoriler oluşturulur ve sayısal olarak ifade edilir (Ekiz, 2009). Verilerin toplanması ve analizinde aşağıdaki basamaklar izlenmiştir:

1. Araştırmaya katılacak kişiler belirlenmiştir.
2. Yarı yapılandırılmış mülakat soruları belirlenmiştir.
3. Yapılan görüşmeler ses kaydı olarak kaydedilmiş ve görüşme sırasında kısa notlar alınmıştır.
4. Yapılan görüşmeler analiz için yazılı hale getirilmiştir.

5. Aynı soru için verilen cevaplar kategorileştirilmiştir.
6. Kategoriler incelenerek tablolar oluşturulmuştur.
7. Bulgularda verilen bilgiler temsil cümleleriyle desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin "matematik" kavramına ilişkin metaforik algıları hakkındaki bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular renk, yemek, ulaşım aracı, oyun türü, mevsim, hayvan, arkadaş, duygu ve meyve olarak dokuz temada nedenleri ile birlikte incelenmiştir.

Bir Renk Olarak Matematik

Öğrencilere matematiği hangi renge benzettikleri sorulduğunda Tablo 2'de yer alan renkleri dile getirmişlerdir.

Tablo 2. Öğrencilerin bir renk olarak matematik algıları

Renk	**Frekans**	**Nedenleri**		
		Sevgi (Matematik ve Renk Sevgisi)	Matematik Kitapları	Matematik Konuları
Mavi	6	Ç4,Ç5,Ç8	Ç3	Ç1
Kırmızı	3	Ç11	Ç7,Ç10	

Öğrencilere "matematik hangi renge benziyor, neden?" sorusu yöneltilmiş ve cevaplar alınmıştır. Tablo 2'ye göre 6 öğrenci matematiği mavi renge 3 öğrenci ise kırmızı renge benzetmiştir. Öğrencilerin matematiği en çok mavi renge benzetmelerinin nedeni hem matematiği sevmeleri hem de sevdikleri rengi matematiğe benzetmeleri yönündedir. Öğrenciler matematiği mavi renkten sonra en çok kırmızı renge benzetmişlerdir. Bunun nedeni olarak matematik kitaplarının içinde ya da kapağında kırmızı renklerin ağırlıkta olmasını göstermişlerdir. Öğrenciler mavi ve kırmızı renk nedenlerini şu şekilde dile getirmişlerdir;

Ç1: "Öğretmenim mavi renk, çünkü kesirler mavi olur."

Ç3: "Matematik kitapları mavi olur."

Ç4: "Mavi sevilen bir renk olduğu için mavidir."

3 öğrenci matematiği kırmızı renge benzetmiştir. Öğrencilerin belirttikleri nedenlerden bazıları şunlardır:

Ç7: "Kitapların başı kırmızı olur o yüzden kırmızı."

Ç11: "Kırmızı, kırmızı renk güzel."

Tablo 2'de de belirtildiği gibi öğrenciler matematiği en çok mavi ve kırmızı renge benzetmişlerdir. Ayrıca bu iki renk haricinde matematiği sarı ve yeşil renge benzeten iki öğrenci bulunmaktadır. Matematiği yeşil renge benzeten öğrenci bunun nedeni olarak "çünkü geometri konuları yeşil olur" şeklinde açıklama getirmiştir.

Bir Yemek Türü Olarak Matematik

Öğrencilere matematiği hangi yemeğe benzettikleri sorulduğunda Tablo 3'de yer alan yemekleri dile getirmişlerdir.

Tablo3. Öğrencilerin bir yemek türü olarak matematik algıları

Yemek Türü	**Frekans**	**Nedenleri**
		Yemeğin şekli ve fonksiyonu
Pilav	3	Ç4,Ç7,Ç8
Makarna	3	Ç5,Ç9
Patates Yemeği	2	Ç3

Öğrencilere "matematik hangi yemeğe benziyor, neden?" sorusu yöneltilmiş ve cevaplar alınmıştır. Tablo 3'e göre 3 öğrenci matematiği yemek çeşitlerinden pilava, 3 öğrenci makarnaya ve 2 öğrenci de patates yemeğine benzetmiştir. Öğrenciler matematiği pilava benzetmelerinin nedenini en çok pilavın yapılışının zorluğu ile matematiği çözmenin zorluğu, pirinç tanelerinin çok olması, pilavın çoğu yemeğin yanında yeniyor olmasını göstermişlerdir. Öğrenciler matematiği makarna yemeğine benzetmelerinin nedeni olarak en çok makarna tanelerinin birbirine yapışıyor olması, matematik ve makarna kelimesinin "m" harfi ile başlıyor olmasını belirtmişlerdir. Makarna ve pilavdan sonra öğrenciler matematiği en çok patates yemeğine benzetmişlerdir. Bunun nedeni olarak patatesin geometrik şekiller gibi kesilebilecek olmasını göstermişlerdir.

3 öğrencinin matematiği yemek çeşitlerinden pilava benzetirken belirttikleri nedenlerden bazıları şunlardır:

Ç4: "Bazen zor soru yapılıyor, pilav yapmak zor."

Ç7: "Pilavın taneleri sayılarla ilgili."

Ç8: "Pilavla her şeyi yiyebiliriz, matematikle her şeyi çözebiliriz."

3 öğrencinin matematiği yemek çeşitlerinden makarnaya benzetirken belirttikleri nedenlerden bazıları şunlardır:

Ç5: "Kıvrımlı olması matematik kitap sayfalarının birbirine yapışmasına benziyor."

Ç11: "Çünkü ikisi de 'm' harfi ile başlıyor."

3 öğrencinin matematiği yemek çeşitlerinden patates yemeğine benzetirken belirttikleri nedenlerden biri de şudur:

Ç3: "Patatesler kare kare kesiliyor."

Tablo 3'te belirtildiği gibi öğrenciler matematiği en çok pilav, makarna ve patates yemeğine benzetmişlerdir. Öğrencilerin pilav, makarna ya da patates yemeğine benzetmelerinin nedenleri arasında en çok ya yemeğin şekli ya da yemeğin fonksiyonu dile getirilmiştir. Bu yemekler haricinde matematiği döner, pasta ve çorbaya benzeten öğrenciler de bulunmaktadır. Matematiği pastaya benzeten öğrenci "matematik dersinde pasta resminin çok olması" şeklinde benzetme nedenini belirtmiştir.

Bir Ulaşım Aracı Olarak Matematik

Öğrencilere matematiği hangi ulaşım aracına benzettikleri sorulduğunda Tablo 4'de yer alan araçları dile getirmişlerdir.

Tablo4. Öğrencilerin bir ulaşım aracı olarak matematik algıları

Ulaşım aracı	Frekans	Öğrenciler
Araba, Kamyon, Otobüs	5	Ç1,Ç2,Ç5,Ç7,Ç10
Gemi	2	Ç3,Ç8
Uçak	2	Ç6,Ç9

Tablo 4'te öğrencilerin matematiği hangi ulaşım aracına benzettikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin benzettikleri ulaşım araçlarının nedenleri farklı farklı olduğu için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Matematiği ulaşım araçlarından araba, kamyon ve otobüse benzeten 5 öğrenci, gemiye 2 öğrenci, uçağa 2 öğrenci bulunmaktadır. Matematiğin ulaşım aracı olarak otobüse benzemesinin nedeni olarak otobüsün içinin matematik tablolarına benzemesi olarak belirtilmiştir. Matematiğin ulaşım araçlarından kamyona benzemesinin en büyük nedeni olarak kamyonun çok yük taşıyor olması matematiğin de bilgi yüklü olması gösterilmiştir. Matematiğin ulaşım araçlarından arabaya benzemesinin nedeni olarak arabanın kaç kere gidip geleceğini sayabiliyor olunması olarak belirtilmiştir. Matematiğin gemiye benzeten 2 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler gemilerin denizle karayı ayırıyor olması matematiğin ayırma özelliğinin bulunması nedeninden dolayı gemiye benzetmişlerdir. Matematiği uçağa benzeten öğrenci uçağa binmek istediğini o nedenle uçağa benzettiğini dile getirmiştir. Matematiği rokete benzeten öğrenci de bulunmaktadır. Matematiği rokete benzetmesinin nedeni olarak; roketin uzaya çıkmasının zor ve akıl işi olması ile matematiğin zor akıl sorularıyla benzediğini dile getirmiştir.

Matematiği ulaşım araçlarından otobüse benzeten öğrenci nedenini şu şekilde belirtmiştir:

Ç10: "Bir kere otobüse bindik, içi matematik tablolarına benziyordu."

Matematiği ulaşım araçlarından arabaya benzeten öğrenci nedenini şu şekilde belirtmiştir:

Ç2: "Araba yolda gidip geliyor kaç kere gittiğini sayabiliriz."

Matematiği ulaşım araçlarından kamyona benzeten öğrenci nedenini şu şekilde belirtmiştir:

Ç5: "Çünkü matematik çok bilgi veriyor, kamyon çok yük taşıyor, matematik bilgi taşıyor."

Matematiği ulaşım araçlarından gemiye benzeten 2 öğrenci bulunmaktadır. Nedenlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Ç3: "Çünkü denizle karayı gemi ayırabiliyor, matematik sayıları ayırıyor."

Matematiği rokete benzeten öğrenci de bulunmaktadır. Nedenini şu şekilde belirtmiştir:

Ç4: " Roket uzaya gidiyor, matematik akıl sorusu soruyor zor olur, uzaya çıkmak ta zor."

Bir Oyun Türü Olarak Matematik

Öğrencilere matematiği hangi oyun türüne benzettikleri sorulduğunda Tablo 5'de yer alan oyunları dile getirmişlerdir.

Tablo5. Öğrencilerin bir oyun türü olarak matematik algıları

Oyun Türü	Frekans	Öğrenciler
Saklambaç	3	Ç6,Ç7,Ç10
Matematik bulmacası, Bilgi oyunu	2	Ç5,Ç11
Futbol, Top oyunu	2	Ç1,Ç2

Tablo 5'te öğrencilerin matematiği hangi oyun türüne benzettikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin benzettikleri oyun türlerinin nedenleri farklı farklı olduğu için ayrı ayrı ele alınmıştır. Matematiği oyun türlerinden saklambaç oyununa benzeten 3 öğrenci, matematik bulmacası ve bilgi oyununa benzeten 2 öğrenci, futbol ve top oyununa benzeten 2 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin matematiği saklambaç oyununa benzetmelerinin en büyük nedeni işlemin sonucunun belli olmaması ve oyunda sayıların sayılmasını göstermişlerdir. Matematiğin oyun türlerinden futbol ve top oyununa benzetilmesinin en büyük nedeni olarak kalecilerin topu kurtardığı gibi matematiğin de sayıları kurtarması olarak belirtilmiştir. Matematiğin öğrenciler tarafından bulmaca ve bilgi oyununa benzetilmesinin en büyük nedeni matematiğin çok bilgili bir ders olarak görülmesidir.

Matematiği oyun türlerinden saklambaç oyununa benzeten 3 öğrenci bulunmaktadır. Bunun nedenlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Ç6: "İşlemlerin sonucu belli olmadığı için benziyor."

Ç7: "Oyunda yirmiler otuzlar sayıldığı için."

Matematiği oyun türlerinden futbol ve top oyuna benzeten 2 öğrenci bulunmaktadır. Benzetmelerinin nedenlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ç1: "Futbol, kaleciler topu kurtarıyor, matematik te sayıları kurtarıyor."

Ç2: "Top oyununa benziyor, çünkü matematik kitabının içinde çok fazla top resmi var."

Matematiği oyun türlerinden matematik bulmacası, bilgi oyununa benzeten 2 öğrenci bulunmaktadır. Benzetmelerinin nedenlerini şu şekilde açıklamışlardır:

Ç5: "Bilgi oyununa benziyor. Çünkü matematik çok bilgili bir ders."

Ç11: "Matematik bulmacası. Çünkü daha ilginç şeyler var."

Bu oyun türleri haricinde matematiği dinleme oyunu, körebe, on bir elli oyunlarına benzeten öğrenciler de vardır.

Bir Mevsim Olarak Matematik

Öğrencilere matematiği hangi mevsime benzettikleri sorulduğunda Tablo 6'da yer alan mevsimleri dile getirmişlerdir.

Tablo6. Öğrencilerin bir mevsim olarak matematik algıları

Mevsimler	**Frekans**	**Nedenleri**		
		Matematik İşleme Sıklığı	Mevsim Sevgisi	Kartopu, Kar
Kış	4	Ç10		Ç1,Ç2,Ç7
Yaz	4	Ç3,Ç11	Ç5	
İlkbahar	3		Ç4,Ç6,Ç8	

Tablo 6'de belirtildiği gibi öğrenciler matematiği bir mevsim olarak kış mevsimine benzeten 4, yaz mevsimine benzeten 4 ve ilkbahar mevsimine benzeten 3 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerden matematiği sonbahar mevsimine benzeten olmamıştır. Öğrencilere benzetmelerinin nedenleri sorulduğunda en çok sevdikleri mevsimlere benzettikleri, kartopunun sayılarının matematiğe benzediği cevapları alınmıştır. Öğrencilerin matematiği kış mevsime benzetmelerinin en büyük nedeni kartopu savaşındaki kartoplarının sayısı olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin matematiği mevsimlerden yaz mevsime benzetmesinin en büyük nedeni olarak yaz mevsiminin eğlenceli olmasının matematiğin eğlencesine benzemesi ve yazın matematik dersinin daha çok yapılıyor olması olarak belirtilmiştir. Matematiği ilkbahar mevsimine benzeten öğrenciler bunun nedeni olarak en çok ilkbahar mevsimine olan sevgilerini dile getirmişlerdir.

Matematiği kış mevsimine benzeten öğrencilerden benzetme nedenleri olarak şu cevaplar alınmıştır:

Ç1: "Kışın kartopu oynanıyor, sayısından."

Ç2: "Kardan adam savaşı sayılara benziyor."

Matematiği yaz mevsimine benzeten öğrencilerin benzetme nedenleri olarak alınan cevaplardan bazıları şunlardır:

Ç5: "Matematiğin eğlencesi yaz eğlencesine benziyor."

Ç11: "Yaza benzetiyorum çünkü yazın matematik daha çok yapılıyor."

Matematiği ilkbahar mevsimine benzeten öğrencilere nedenleri sorulduğunda şu cevaplar alınmıştır:

Ç6: "Mevsim güzel matematik güzel."

Ç8: "Matematiği seviyorum ilkbaharı seviyorum."

Bir Hayvan Türü Olarak Matematik

Öğrencilere bir hayvan türü olarak matematiği neye benzettikleri sorulduğunda Tablo 7'de yer alan hayvanları dile getirmişlerdir.

Tablo7. Öğrencilerin bir hayvan türü olarak matematik algıları

Hayvan Türü	Frekans	Öğrenciler
Aslan	4	Ç5,Ç8,Ç10,Ç11
İnek	2	Ç1,Ç6
Köpek	2	Ç3,Ç4

Tablo 7'de öğrencilerin matematiği benzettikleri hayvan türleri belirtilmiştir. Öğrencilerin benzettikleri hayvan türlerinin nedenleri farklı farklı olduğu için ayrı ayrı ele alınmıştır. Öğrencilerin matematiği hayvan türlerinden 4 öğrenci aslana, 2 öğrenci köpeğe ve 2 öğrenci de ineğe benzetmiştir. Öğrencilerin matematiği aslana benzetmelerinin en büyük nedenleri olarak aslanın güçlü olması ile matematiği çözmenin güç istemesi ve tüm hayvanların kralı olması özelliği ile matematiğin tüm derslerin kralı olması şeklinde dile getirilmiştir. Matematiği hayvan türlerinden ineğe benzeten öğrenciler, ineğin renkleri ve sütü ile benzerlik kurmuşlardır. Matematiği hayvan türlerinden köpeğe benzeten öğrenciler bunun nedeni olarak köpeğin havlaması ve koku olarak yemeğe ulaşması ile işlem yaparak çözüme ulaşmayı benzetmişlerdir.

Öğrenciler matematiği aslana benzetmelerinin nedenleri olarak şunları dile getirmişlerdir:

Ç5: "Aslana benziyor. Çünkü tüm derslerin kralı."

Ç8: "En güçlü hayvan matematik yapmak da güç ister."

Ç10: "Aslana benziyor. Çünkü öğretmen deftere yazarken aslanlarla ilgili problem kuruyor bize çözüm öneriyor."

Öğrenciler matematiği köpeğe benzetmelerinin nedenleri olarak şunları söylemişlerdir:

Ç4: "Köpeğe benziyor. Köpek yemeğin kokusunu alarak geliyor, biz de işlemi yaparak sorunun cevabını buluyoruz."

Ç3: "Köpek. Köpeğin havlaması."

Öğrenciler matematiği ineğe benzetmelerinin nedenleri olarak şunları öne sürmüşlerdir:

Ç1: "İneğe benziyor çünkü siyah beyaz renkleri var."

Ç6: "Matematiği seviyorum. İneğin de sütünü seviyorum."

Bir Arkadaş Olarak Matematik

Öğrencilere matematiği bir arkadaş olarak nasıl algıladıkları sorulduğunda Tablo 8'de yer alan durumları dile getirmişlerdir.

Tablo8. Öğrencilerin bir arkadaş olarak matematik algıları

Arkadaş	**Frekans**	**Nedenleri**	
		Arkadaş Sevgisi	Matematik Performansı
N*	3	Ç9,Ç11	Ç10
Y*	2	Ç6,Ç8	
P*	2		Ç3,Ç4

Tablo 8'de öğrencilerin matematiği hangi arkadaşlarına benzettikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin neden o arkadaşlarına benzettikleri tabloda belirtilmiştir. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarından 3 öğrencinin N* adlı arkadaşlarına, 2 öğrencinin Y* adlı arkadaşlarına ve 2 öğrencinin de P* adlı arkadaşlarına benzettikleri görülmüştür. Öğrenciler matematiği arkadaşlarından N* adlı arkadaşlarına benzetme nedenleri olarak en çok arkadaşlarını sevmelerini ve arkadaşlarının matematik dersinde başarılı olmalarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, matematiği arkadaşlarından P* adlı arkadaşlarına benzetmelerinin en büyük nedeni olarak arkadaşlarının matematik dersinde başarılı olması görülmektedir. Öğrencilerin matematiği arkadaşlarından Y* adlı arkadaşlarına benzetme nedenleri olarak en çok sevdikleri bir arkadaşları olduğu için benzettiklerini söylemişlerdir.

Matematiği arkadaşlarından N*'ye benzeten çocuklar benzetme nedenleri şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ç10: "Sanki N* matematiği iyi yapıyor, matematik ile o yüzden adı benziyor."

Ç9: "En sevdiğim arkadaşım matematik te öyle."

Matematiği arkadaşlarından P*'ye benzeten çocukların benzetme şu şekilde açıklamışlardır:

Ç3: "P*'ye benziyor çünkü o daha güzel çözüyor."

Ç4: "P* güzel işlem yapıyor, benim yapamadıklarımı çözüyor."

Bir Duygu Olarak Matematik

Öğrencilere matematiğin hangi duyguya benzediği ve nedenleri sorulmuştur. Bütün çocuklar matematiği mutluluk ve sevinç duygularına benzetmişlerdir. Çocuklara görüşme formu uygulanmadan önce matematikleri sevip sevmedikleri sorulmuştur. 1 çocuk hariç 10 çocuk matematiği sevdiğini söylemiştir. Bu bağlamda çocukların matematiği sevinç ve mutluk duygularıyla bağdaştırmaları olağan görülmektedir. Matematiği mutluluk ve sevinç duygularına benzeten çocuklar benzetme nedenlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

Ç1: "Soruyu çözünce mutlu oluyoruz."

Ç2: "Mutluluk. Kolay sorular olduğu zaman mutluyuz."

Ç3: "Sevinç. Çünkü öğrenince seviniyoruz."

Ç4: "Sevinç. Sınıftakiler zor soruyu yapamıyor, biz yapınca seviniyoruz."

Ç5: "Mutluluk çünkü tüm sınıf matematiği seviyoruz."

Ç6: "Mutluluk, matematik işlemek mutlu ediyor."

Ç11: "Mutluluk. Çünkü matematik bize daha kolay işler, işlemler yapmamızı sağlıyor."

Bir Meyve Olarak Matematik

Öğrencilere matematiği hangi meyveye benzettikleri sorulduğunda Tablo 9'da yer alan meyveler dile getirmişlerdir.

Tablo9. Öğrencilerin bir meyve olarak matematik algıları

Meyve	**Frekans**	**Nedenleri**
		Meyvenin Özellikleri
Elma	5	Ç3,Ç5,Ç10,Ç11
Üzüm	2	Ç7,Ç9

Öğrencilere matematiği hangi meyveye benzettikleri ve nedenleri sorulmuştur. Tablo 9'da da görüldüğü gibi öğrencilerden matematiği 5 öğrenci elmaya, 2 öğrenci üzüme benzetmişlerdir. Ayrıca meyvelerin özellikleri bu benzetmelerin en önemli nedenleri arasında olmuştur. Öğrencilerin matematiği meyvelerden elmaya benzetmelerinin en büyük nedeni elmanın tadı, kesilmesi ve faydalı meyve olmasıdır. Öğrencilerin matematiği meyvelerden üzüme benzetmelerinin en büyük sebebi ise üzümün taneli ve sarı renk olması olarak öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Matematiği elmaya benzeten öğrenciler, benzetme nedenleri olarak şunlar belirtilmiştir:

Ç2: "Matematik kitabında hep elma var."

Ç5: "Elma yiyince dişlerimiz güçleniyor, matematik öğrenince beynimiz güçleniyor."

Ç10: "Elmanın renginden dolayı, sanki şeker ve tatlı gibi matematik."

Ç11: "Matematiğin elma gidi tadı var."

Matematiği üzüme benzeten öğrenciler, benzetme nedenleri olarak şunlar belirtilmiştir:

Ç7: "Üzüm olurdu, sayılarla ilgili olurdu, hem de çok seviyorum."

Ç9: "Üzüm sarı olduğu için."

Sonuçlar ve Tartışma

Güveli ve ark. (2011) göre "Matematik kavramının tek bir metaforla bir bütün olarak açıklanabilmesinin mümkün olamayacağı açıktır. Metaforlar için farklı kategorilerin kullanılması farklı ve daha zengin sonuçların ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilir" şeklindeki düşüncesiyle öğrencilere sorulan sorular belirli kategorilere ayrılarak çocuklara sorulmuştur.

Metafor, kişilerin geçmiş yaşantılarını, şimdiki düşüncelerini ve geleceğe yönelik hedeflerini ortaya çıkarmaktadır (Levine, 2005). İlkokul öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara rastlanılmıştır:

Yapılan araştırmanın verilerine göre, ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin "matematik" kavramına yönelik kullandıkları metaforlar kategorilere ayrılarak incelenmiştir ve çocuklara yarı yapılandırılmış mülakat öncesinde matematiği sevip sevmedikleri sorulmuştur. Çocukların büyük çoğunluğu matematiği sevdiklerini dile getirmişlerdir. Çocuklar bir renk olarak matematik" sorusunda matematiği en çok mavi renge benzetmişlerdir. Çocuklar matematiği mavi renge benzetirken kitapların renkleri ile bağ kurmuşlardır ve matematiği sevdikleri renge benzettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler matematik kavramı hakkındaki renk benzetmelerini "Mavi sevilen bir renk olduğu için mavidir", "Matematik kitapları mavi olur" cümleleriyle dile getirmişlerdir. Burada öğrencilerin sevdikleri ders ile sevdikleri renk arasında bağ kurduklarını görebilmekteyiz. Ayrıca öğrenciler matematik kitaplarının renkleri ile de matematik kavramı arasında ilişki kurmuşlardır.

Öğrenciler "yemek türü olarak matematik" sorusunda matematiği en çok pilav ve makarna yemeklerine benzetmişlerdir. Öğrenciler matematiği yemek türüne benzetirken "matematiğin zor bir ders olması" ile "pilavın yapılışının zor olmasına" dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğrenciler "pilavın her yemekle yenebiliyor olması" ile "matematikle her şeyin çözülebileceği" düşüncelerini dile getirmişlerdir. Buradan hareketle matematik ilkokul çağlarından itibaren çocuklara zor bir ders olarak görüldüğü sonucuna ulaşabilmekteyiz. Ayrıca çocuklar matematiği zor bir ders olarak düşünseler de, matematiğe hayatın her alanında ihtiyaç duyulduğu ve her şeyi çözmeye yardımcı olabileceği düşüncesine de sahiptirler. Çocuklar yemeklerin şekilleri ile matematik arasında benzerlik kurmuşlardır. "Patates yemeğini" matematiğe benzeten öğrenci patateslerin yemekte kare kare kesilmiş olması durumu ile benzerlik kurmuştur.

Öğrencilere "ulaşım aracı olarak matematik" sorulduğunda öğrenciler en çok "araba, kamyon ve otobüs" gibi kara taşıtlarına benzetmişlerdir. Bunun nedeni olarak "matematiğin bilgi yüklü olması" ile "kamyonun yük taşımasını" söylemişlerdir. Buradan hareketle çocukların; matematik

hakkında boş bir ders düşüncesinde olmadıkları, aslında bilgi yüklü bir ders olarak düşündükleri sonucuna ulaşabilmekteyiz. Ayrıca matematiği rokete benzeten öğrenci de bulunmaktadır. "Uzaya gitmenin zor olması" ile "matematikteki akıl sorularının zorluğu" arasında bağ kuran öğrenciden hareketle yine matematiğin zor bir ders olarak düşünüldüğü sonucuna ulaşabilmekteyiz.

Öğrencilere "oyun türü olarak matematik" sorulduğunda en çok saklambaç oyununa benzetildiği görülmektedir. Öğrenciler saklambaçtaki saklanan, gizlenen durum ile "matematikteki soruların sonucunun belli olmaması" arasında benzerlik kurmuşlardır. Ayrıca öğrenciler saklambaç haricinde matematiği oyun türlerinden futbola benzetmişlerdir. Bunun nedeni olarak "kalecilerin topu kurtarması" ile "matematiğin sayıları kurtarması" arasında bağ kurmuşlardır. Matematiği saklambaç oyununa benzetmelerinden hareketle, çocuklara matematik problemlerinin gizemli ve sonucun saklı olması özelliğini düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca matematiğin içinde işlemler kullanılarak sayıların kurtarılabildiğini düşüncesi de çocuklarda hakimdir.

Öğrencilere "bir mevsim olarak matematik" sorulduğunda en fazla yaz ve kış mevsimlerine benzetmeler yapılmıştır. Kış mevsimine benzeten çocuklar kartopu oyunuyla matematiği bağdaştırmıştır. Yaz mevsimini söyleyen çocuklar ise yazın eğlenceli bir mevsim olması ile matematiğin eğlenceli bir ders olduğunu dile getirmişlerdir. Buradan hareketle çocukların matematiği sevdiği, mevsimlerin güzel ve eğlenceli özellikleri ile matematiği ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrencilere "hayvan türü olarak matematik" sorulduğunda öğrenciler matematiği en çok hayvan türlerinden aslana benzetmişlerdir. Öğrenciler bunun nedeni olarak aslanın güçlü bir hayvan olması matematiği çözmenin de güç istemesi, aslanın ormanın kralı olması matematiğinde tüm derslerin kralı olması nedenlerini sıralamışlardır. Buradan hareketle çocukların matematiği yine zor bir ders olarak düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca çocuklar matematiği zor bir ders olarak düşünmelerinin yanında, matematiği diğer derslerin kralı olarak düşünüp, matematik dersine daha çok önem verdikleri sonucuna da ulaşılmaktadır. Çocuklar matematik dersine önem vermektedirler ancak çözmekte zorlanmaktadırlar.

Öğrencilere "arkadaş olarak matematik" sorusu sorulmuştur. Öğrenciler matematiği en çok N* adlı arkadaşlarına benzetmişlerdir. Bunun nedeni olarak arkadaşlarını sevmelerini ve arkadaşlarının matematik sorularını iyi çözmesini belirtmişlerdir. Buradan hareketle çocuklar matematik dersini sevdikleri için matematiği de sevdikleri arkadaşlarına benzettikleri; matematik dersinde başarılı olan arkadaşları ile matematik arasında bağ kurdukları söylenebilmektedir. Ayrıca erkek öğrenciler arkadaşlarından erkek olanların isimlerini, kız olanlar da kız arkadaşlarının isimlerini söylemişlerdir. Bu bağlamda arkadaşlık ilişkilerinin de algıda rol oynadığını söyleyebilmekteyiz.

Öğrencilere "duygu olarak matematik" sorusu sorulmuştur. Çocukların hepsi matematiği sevinç ve mutluluk duygularına benzetmişlerdir. Çocukların matematiği sevmesi ile duygulardan mutluluk ve sevince benzetmeleri olağan görülmektedir. Çocuklar mutluluk ve sevince benzetmelerinin nedeni olarak soruyu çözünce mutlu oldukları, kolay soru gelince mutlu oldukları, başkalarının çözemedikleri soruyu çözdüklerinde mutlu oldukları cevaplarını vermişlerdir. Bu bağlamda söylenebilir ki; çocuklar soruları çözebildiği zaman mutlu olmaktadırlar ve çocukların gelişim özelliklerine, hazır bulunuşluklarına göre sorular gelmesi matematiğe karşı olumlu tutum oluşmasına yardımcı olacaktır.

Çocuklara "bir meyve olarak matematik" sorusu sorulmuştur. Çocuklar matematiği meyvelerden en çok elmaya benzetmişlerdir. En çarpıcı cevap "elma yiyince dişlerimiz güçleniyor, matematik öğrencince beynimiz güçleniyor" olmuştur. Çocuklar elmanın tadının güzel olması, şekerli olması özelliğini de matematiğe benzetmişlerdir. Buradan hareketle; çocukların matematiği meyvenin güzel ve faydalı özelliklerine benzettikleri, beyin gelişimi için önemli bir ders olarak gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

Çocuklar matematiği ilköğretim kademesinden itibaren zor bir ders olarak görmektedirler. Kolay sorular olduğu zaman, soruları çözebildikleri zaman mutlu olduklarını dile getirmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin seviyelerine uygun sorular yöneltilmelidir. Bunun için de öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluklarına, ön bilgilerine, gelişim özelliklerine dikkat ederek ders işlemelidirler.

Öğrencilerin matematiğe karşı tutumları ilkokul seviyesinden itibaren belirlenmeli ve bu doğrultuda önlemler alınmalıdır. Bu çalışmada öğrenci grubu sınırlı tutulmuştur. Yapılacak sonraki çalışmalarda daha fazla öğrenci grubuyla çalışılması önerilmektedir. Ayrıca yapılacak sonraki çalışmalarda öğrencilerin ilkokuldan itibaren üniversite kademesine kadarki matematik algılarındaki değişimler ortaya çıkarılabilir.

Araştırma sürecinde çocukların benzetim yaparken zorlandıkları görülmüştür. Bu konuda çocuklara araştırma öncesinde bilgilendirmeler yapılmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencileri ile metaforlar yardımıyla ders işlemelidirler. Çocukların metaforlar oluşturma konusunda eksik olduğu görülmüştür.

Kaynaklar

Ada, S. (2013). Öğrencilerin Matematik Dersine ve Matematik Öğretmenine Yönelik Algılarının Metaforlar Yardımıyla Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Alkan, V. (2009). *The Relationship Between Teaching Strategies and Styles and Pupils' Anxiety in Mathematics at Primary Schools in Turkey* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).

Arslan, M.M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-108.

Bahadır, E., & Özdemir, A. Ş. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *International Journal of Social Science Research*, *1*(1), 26-40.

Carlson, T. B. (2001). Using Metaphors to Enhance Reflectiveness Among Preservice Teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *72*(1), 49-53.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Karamı ile ilgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *6*(4).

Çekici, E., & Yıldırım, H. (2011). Matematik Eğitimi Üzerine Bir İnceleme. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *31*(2), 175-196.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Trabzon: Anı Yayıncılık.

Ertem, S., & Alkan, H. (2003). İlköğretim Öğrencileri İçin Geliştirilen Tutum Ölçeği Yardımıyla Matematiğe Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, XII. *Eğitim Bilimler Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.

Gallagher, A., & Kaufman, C. (2008). Parent Attitudes Influence Their Children's Attitudes Toward Math and Science. *Gifted Child Today*, *31*(2), 9-10.

Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *2*(2), 140-159.

Kaban, İ. (2006). MEB 2004 Eğitim Programı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademede Okutulan Matematik Kitaplarında Yapılan Değişikliklerin Matematiğe Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Katkısı Üzerine. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü*.

Kahraman, Y. (2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Azerbaycan'da Uygulanabilirliği. *Journal of Qafgaz University*, 10, 149-158.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, *41*(4), 172-175.

Lim C. S., & Ernest, P. (1999). Public images of Mathematics. Philosophy of Mathematics Education Journal, 11, 43-55

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *İlköğretim Okulu Matematik Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara.

Morgan, G., Bulut, G., & Dicleli, Z. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. Mess Yayınları.

Palmquist, R. A. (2001). Cognitive Style and Users' Metaphors for The Web: An Exploratory Study. *The Journal of Academic Librarianship*, *27*(1), 24-32.

Saban, A. (2003). A Turkish Profile of Prospective Elementary School Teachers and Their Views of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, *19*(8), 829-846.

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.

Saban, A., Koçbeker, B. N., & Saban, A. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30.

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Journal of Turkish Educational Sciences*, *7*(2). 281-326.

Sánchez, Á., Barreiro, J. M., & Maojo, V. (2000). Design of Virtual Reality Systems for Education: A Cognitive Approach. *Education and Information Technologies*, *5*(4), 345-362.

Shaw, D. M., & Mahlios, M. (2008). Pre-service Teachers' Metaphors of Teaching and Literacy. *Reading Psychology*, *29*(1), 31-60.

Tavşancıl E. & Aslan E., (2001). İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding New Teachers' Professional Identities Through Metaphor. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 762-769.

Turhan, H. S. (2008). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Uçar, Z. T., Pişkin, M., Akkaş, E. N. & Taşçı, D. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik, Matematik Öğretmenleri ve Matematikçiler Hakkındaki İnançları. *Eğitim ve Bilim*, *35*(155), 131-144.

Umay, A. (2002). Öteki Matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23).

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ OKUMA KAZANIMLARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE İNCELENMESİ: ANKARA VE GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMLARI ÖRNEĞİ

Mustafa ULUTAŞ[26♣]- Mehmet KARA[♣♣]

Özet: Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalar, 1992-1993 akademik yılında hayata geçirilen Büyük Öğrenci Projesi'nden sonra hız kazanmıştır. Büyük Öğrenci Projesi kapsamında Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akraba Topluluklar ile yapılan iş birliği anlaşmalarına bağlı olarak özellikle Orta Asya'dan ve Balkanlardan her yıl binlerce öğrenci Türkiye'ye gelerek Türkiye Türkçesini öğrenmekte ve Türkiye'de üniversite öğrenimi görmektedir. Bunun yanı sıra ilerleyen dönemlerde ülkenin siyasi ve ekonomik gücü arttıkça farklı ülkelerden pek çok yabancı yine Türkiye'ye dil öğrenmek veya üniversite öğrenimi almak üzere gelmiştir. Son yıllarda Orta Doğudaki olumsuz olaylar sonucunda Türkiye'ye pek çok yabancı sığınmacı gelmiştir.

Öğretim programları, eğitim öğretim süreçlerinin sağlıklı ve etkin bir şekilde yürütülebilmesi bakımından önemlidir. Bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanacak programlar, ana dili öğretim programlarına göre birçok farklılıklar göstermektedir. Yabancı dil öğretim programlarının hazırlanması oldukça zorlu bir süreçtir. Bunun yanında ilgili programların geliştirilmesine kılavuzluk edecek kaynaklar da yok değildir. Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında yayımlanan ve 2017 yılında güncellenen Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (DİAOBM), yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Bu çerçeve metinde dil öğretiminin niçin, nasıl, ne kadar, kime ve kimler tarafından yapılacağına ilişkin önemli ipuçları bulunmaktadır.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çoğunlukla üniversiteler bünyesinde kurulan ve sayıları her geçen gün artan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) tarafından yapılmaktadır. Bu merkezler ya kendi hazırladıkları ya da başka

♣ Arş. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uşak, Türkiye, elmek: mustafaulutas@gmail.com

♣♣ Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, elmek: mehkara@gazi.edu.tr

merkezlerden temin ettikleri kitaplar vasıtasıyla dil öğretim sürecini yürütmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitapların belli bir program çerçevesinde hazırlanması gerekmektedir. Ancak ne yazık ki mevcut TÖMER'lerin sadece birkaçının ADİOBM'den yararlanarak kendi programlarını geliştirdikleri bilinmektedir.

TÖMER'lerde basamaklı kur sistemine göre uygulanan Türkçe öğretim programlarının kazanım zorluğu bakımından A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar belli bir sırayı takip etmesi gerekmektedir. Program kazanımları, dil öğrenenlerin en alt basamaktan en üst basamağa kadar belli becerileri sergilemelerini sağlamalıdır. Kazanımları, en basit düzeyden en üst bilişsel basamağa kadar sıralamak ve sınıflandırmakta yararlanılabilecek önemli kaynaklardan biri de Bloom Taksonomisi'dir (1956). Bu taksonominin Anderson ve Krathwohl (2010) tarafından yenilenmiş hâlinde yer alan "hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma" basamakları, kazanımların belli bilişsel süreçlere göre ifade edilmesi ve programın daha işlevsel yürütülmesi açısından önemli görülmektedir.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarındaki okuma kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Ankara Üniversitesi TÖMER ile Gazi Üniversitesi TÖMER'in Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma kazanımları, taksonominin bilişsel süreçleri dikkate alınarak incelenecek ve elde edilen verilerden hareketle okuma kazanımları ile ilgili birtakım sonuçlara varılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı, Yenilenmiş Bloom taksonomisi, Okuma kazanımları

Giriş

Türkçe, konuşulduğu ülkenin sınırlarını aşabilen ve dünyanın farklı yerlerinde kullanılan ve öğrenilen bir dil olarak dünya dilleri arasında önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda Türkiye'nin politik, ekonomik ve kültürel alanlarda algılanış biçimi ve gördüğü ilgi Türkçenin bir yabancı dil olarak öğrenilmesi ihtiyacını doğurmuştur. "*Bir dilin ana dil olarak konuşulduğu ülke vatandaşları dışında bir kitle tarafından öğrenilme talepleri belirli siyasi, ekonomik, sosyal etkenlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Söz konusu alanların, öğrenicinin hedef dili öğrenme yönündeki talebine etkisinin sınırlarını tam olarak bilmek mümkün değildir.*" (Durmuş, 2013: 209-210). Bir milletin dilinin yabancı dil olarak öğretilebilmesi için dil politikalarının belirlenmesi, süreci yürütecek kurumların organize edilmesi, öğrenicilerin amaçlarına uygun programların hazırlanması, dil öğretimini gerçekleştirecek elemanların seçilmesi ve eğitilmesi, ilgili araç gereçlerin temin edilmesi ve tüm bunlardan sonra dil öğretimine başlanması gerekmektedir. Bu

ihtiyaçların giderilip sürecin koordine edilmesinde öncelikli görev, devlete ve onun ilgili kurumlarına düşmektedir (Tosun, 2005: 4).

Bir dili öğrenmek demek; kişinin hedef dile ait metinleri okuyup, dinleyip anlayabilmesi, söylenenleri takip edebilmesi, ve o dille iletişim kurmak için konuşup yazabilmesi anlamına gelmektedir. Dil öğretiminde öğrenicilerin dili öğrenme amacına uygun bir öğretim planı göz önünde bulundurulduğunda, tercih edilecek yöntemlerin temel prensibi tüm bu becerileri sağlamak olmalıdır. Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda telaffuz eğitimine ilişkin materyaller, amacına uygun hazırlanmış sıklık sözlükleri, seviyelendirilmiş hikâye kitapları seti, farklı duyulara hitap edecek ders materyalleri, amacına uygun hazırlanmış paket programlar vb. konularda birçok eksiğin olduğu bilinmektedir (Kara, 2011: 158).

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi faaliyeti çoğunlukla, birçok üniversite bünyesinde kurulan Türkçe öğretim ve öğrenim merkezleri (TÖMER) aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında özel dil kurslarının da dil öğretimini gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Türkiye'de TÖMER'lerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu merkezlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, çeşitli yayınlar vasıtasıyla yapılmaktadır. TÖMER'lerin birçoğu dil öğretiminde, belli başlı kurumlar tarafından hazırlanmış olan kitap setlerini kullanmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretimi alanında kaynak kitaplar bulunmasına rağmen pek az kurumun Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne (DİAOBM) uygun olarak hazırlanmış bir programa sahip olduğu dikkat çekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ihtiyaç analizleri sonrasında belirlenmiş amaç ve kazanımlardan hareketle hazırlanmış programlarla değil, çoğunlukla kitaplarda yer alan metin ve etkinlikler yardımıyla yapılmaktadır. Bu durum, alanda yaşanan en büyük problemlerden biridir ve süreci yöneten kurumların ortak bir plan ve program çerçevesinde çalışmasına da engel olmaktadır (Kan, Sülüşoğlu ve Demirel, 2013: 30). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak materyallere kaynaklık edecek programlar hazırlanmalı, "*Türkçenin dil bilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kaynaklık etmelidir.*" (Candaş-Karababa, 2009: 276).

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanan ve kamuoyuyla paylaşılan pek az öğretim programı bulunmaktadır. Bu programların hazırlanmasında DİAOBM temel kaynak kabul edilmekte ve amaç ile kazanımlar bu metinden hareketle yazılmaktadır. Ayrıca

hâlihazırda geliştirilmiş bir öğretim programları olmasa dahi kendi kitabını basmış olan birçok TÖMER de bu kitapların hazırlanmasında yine aynı metni temel almaktadır.

Avrupa ülkelerinin hazırlayacakları dil öğretim programları, dil sınavları ve dil öğretimi ders kitaplarının ortak bir zemine oturmasına; bu bağlamda dil öğretenlere, program geliştiricilere ve kitap yazanlara rehberlik eden bir metin olma özelliği taşıyan DİAOBM'de temel, orta ve ileri olmak üzere üç dil düzeyi bulunmaktadır. Bu düzeyler de temel A1-A2, orta B1-B2, ileri C1-C2 olmak üzere belirli basamaklara ayrılmaktadır. Her bir düzeyde dil öğrenenlerin sergilemeleri gereken birtakım beceriler yer almaktadır. Özellikle orta düzey (B2) ve ileri düzey (C1-C2) dil becerilerinin, dil öğrenenlerin hedef dilde üst düzey birtakım bilişsel becerileri sergilemeleri öngörülmektedir. Bu bağlamda dil öğrenenlerden bilhassa ilgili düzeylerde "kendi bakış açısını geliştirme, irdeleme, karşılaştırma, ilişkilendirme, sorgulama, doğaçlama, ayırt etme, değerlendirme, çözüm üretme" gibi becerilerin sergilenmesini beklemek en doğal beklentidir.

Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan Türkçe öğretim programları, araştırmacılar tarafından pek çok kez incelenmiş ve bu programlarla ilgili birtakım değerlendirmelerde bulunulmuştur (Alver ve Sancak, 2016; Arı, 2017; Bağcı-Ayrancı, 2017; Çebi ve Durmuş, 2012; Demir, 2016; Kara ve Ulutaş, 2018a; Kara ve Ulutaş, 2018b; Melanlıoğlu, 2008; İşeri ve Baştuğ, 2016; Temizkan ve Atasoy, 2014; Yılmaz ve Çolak, 2017). Bunun yanında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla hazırlanmış az sayıdaki öğretim programları ile ilgili benzer çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının hazırlanarak kamuoyu ile paylaşılması ve bu programların, yapılacak çalışmalarla yeniden düzenlenip güncellenmesi birçok açıdan önemli görülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarındaki okuma kazanımlarını, yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemektedir. Bu amaçla Ankara ile Gazi Üniversitesi TÖMER'in Türkçe öğretim programlarında yer alan okuma kazanımları, taksonominin bilişsel süreçleri dikkate alınarak incelenmiş ve elde edilen verilerden hareketle okuma kazanımları ile ilgili birtakım görüş ve düşünceler ifade edilmiştir.

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman incelemesinde, araştırılacak konu hakkında bilgiler içeren yazılı kaynaklar kullanılmaktadır. Bu yöntem, eğitim araştırmalarında program yönergelerinin veri kaynağı olarak kullanılıp incelenmesine olanak sağlaması bakımından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesi yöntemine uygun olarak öğretim programlarına ulaşılmış, programlar belli ölçütlere göre incelenmiş, elde edilen veriler analiz edilmiş ve kullanılmıştır. Programlarda yer alan kazanımlar listesi, bilişsel süreç basamaklarının belirlenmesi amacıyla bir program geliştirme ve iki Türkçe eğitimi alanından olmak üzere üç alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda program kazanımlarının işaret ettiği bilişsel süreç basamakları belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada incelenen Ankara Üniversitesi TÖMER Türkçe Öğretim Programında (2016) toplam 89 okuma kazanımı bulunduğu belirlenmiştir. Bu program, A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar öğretim yapılabilecek şekilde tasarlanmış ve kazanımlar ilgili düzeylere dağılmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER Türkçe Öğretim Programında (2013) ise A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar toplam 97 okuma kazanımının yer aldığı görülmektedir. Bu programda C2 düzeyine ilişkin kazanım bulunmamasına rağmen kazanım sayısının, incelenen diğer öğretim programından daha fazla olduğu dikkat çekmektedir. Aşağıdaki tablolarda, incelenen öğretim programlarının düzeylere göre okuma kazanımları ve bu kazanımların işaret ettiği bilişsel süreç basamakları yer almaktadır.

Tablo 1: Türkçe Öğretim Programlarının A1 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

Ankara TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri		*Gazi TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri*	
Kazanım	***Kazanım Düzeyi***	***Kazanım***	***Kazanım Düzeyi***
1. Kişisel bilgilere ilişkin kavramları (ad, soyad, yaş, meslek, uyruk vb.) anlamlandırır.	Anlama	1. Yiyecek ve içecek sipariş verir (menü, özel veya ekstra istekler, sıcak ve soğuk yemekler, içecekler, yardımcı yemekler, tatlı ve meyveler, sos ve tatlandırıcılar).	Uygulama

2. Tanışma, tanıtma, selamlaşma, ayrılma durumlarında kullanılan kalıp ifadeleri ayırt eder.	Anlama	2. Aile ile ilgili temel kavramları anlar. (Anne, baba, kardeş, eş, çocuk; sayılar, yıl, ay, yaş, cep telefonu numarası, doğum tarihi…)	Anlama
3. Toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kavramları (ev, lokanta, okul, hastane, otel, istasyon, havaalanı vb.) ayırt eder.	Anlama	3. Alışverişte ürün özellikleri, fiyat bilgileri, ödeme seçenekleri hakkında basit soruları anlar.	Anlama
4. Basit içerikli bir formu (ad, soyad, doğum tarihi ve uyruk gibi kişisel bilgileri içeren) doldurur.	Hatırlama	4. Arkadaş veya meslektaşlar tarafından yazılan "Saat 16.00'da geri döneceğim." gibi basit mesajları anlar.	Anlama
5. Renk adlarını ve sayıları (gün, ay, yıl, para, telefon numaraları) tanır.	Hatırlama	5. Basit yön ifade eden, harita ve krokileri anlar.	Anlama
6. Belli başlı bitki ve hayvan adlarını tanır.	Hatırlama	6. Bilgisayar programlarındaki "yazdır", "kaydet", "kopyala" gibi en önemli komutları anlar.	Anlama
7. Evdeki bölümleri ve eşyaları tanır.	Hatırlama	7. Bilgisayar programlarının kullanıldığı teknik araçlarda bulunan temel komutları anlar ("Yazdır", "Sil", "Kopyala", "Kaydet", "Şifrenizi giriniz", "Evet/hayır", "İptal", "Kartı itiniz"…)	Anlama
8. Görsellerle desteklenmiş organları tanır.	Hatırlama	8. Bir yerden bir yere nasıl gidileceği gibi yazılı kısa ve basit yön tariflerini takip eder ("Karşıya geçiniz", "Sağa-sola dönünüz", 100 metre ileride, geride…/-den ….e…).	Anlama

9. Zaman bildiren sözcükleri (gelecek hafta, geçen Cuma, kasımda, saat 3'te vb.) tanır.	Hatırlama	9. Dilek ve temenni ile ilgili temel kalıpları anlar ("Mutlu yıllar", "Kutlarım", "Tebrik ederim.", "Nice yıllara…).	Anlama
10. Aile bireyleri ile ilgili sözcükleri tanır.	Hatırlama	10. Gazete ve dergi metinlerindeki kişiler ile ilgili bilgileri (oturduğu yer, yaş vb.) anlar.	Anlama
11. Sanatsal etkinliklere ilişkin metinlerdeki (film/tiyatro/konser afişi, duyuru, broşür, tabela vb.) temel bilgileri ayırt eder.	Anlama	11. Gündelik hayattaki konuşma kalıplarını bilir ve anlar (hastanede, yolculukta, alış verişte…).	Hatırlama/ Anlama
12. Kısa ve yalın metinlerde bildiği sözcükleri ayırt eder.	Anlama	12. Günlük hayatta karşılaşılan işaret ve uyarı tabelalarındaki (Örneğin "Havaalanı", "Park Yeri", "Park etmek yasaktır.", "Sigara içmek yasaktır." vb.) sözcükleri ve ifadeleri anlar.	Anlama
13. Kişilere ait yaş, meslek, ülke ve uyruk ile ilgili sözcükleri tanır.	Hatırlama	13. Kartpostallardaki bayram kutlamaları gibi kısa ve basit mesajları anlar.	Anlama
14. Ulaşım ile ilgili yalın kavramları ve kalıp ifadeleri (adres bilgileri, toplu taşıma ve temel ulaşım araçları, yön ifadeleri ve yön tarifleri vb.) tanır.	Hatırlama	14. Kısa istek, bildirim notlarını ve bu notlardaki basit kalıpları anlar. (Şu saatte toplantı var.", "İçeride toplantı var.", "Ders var.", "Kapıyı kapat.", "Sinemadayım.", "Akşam geç geleceğim."…)	Anlama
15. Alışveriş ile ilgili yalın kavramları ve kalıp ifadeleri (alışveriş alanları, ölçü	Hatırlama	15. Ne istediğini belirtip fiyat sorarak basit alışveriş metinlerini anlar.	Anlama

birimleri yiyecek, içecek ve kıyafet adları vb.) tanır.			
16. Bayramlaşma ve kutlama iletilerini; günlük hayatta kullanılan kalıplaşmış iyi dilek, temenni ve nezaket ifadelerini fark eder.	Anlama	16. Özel günlerle ilgili temel kavramları anlar.	Anlama
17. İletişim amaçlı kullanılan teknolojik araçlardaki kullanım bilgilerini ve yalın iletileri tanır.	Hatırlama	17. Sosyal etkinliklerle ilgili temel kavramları anlar.	Anlama
18. Kısa ve yalın bilgilendirici nitelikteki açıklamalar, yönergelerin (uyarı levhaları, ilan panoları, tabelalar vb.) anlamını özellikle görsellerle desteklendiğinde yakalar.	Anlama	18. Sosyal ve fiziki çevre ile ilgili temel kavramları ve niteleyicileri anlar (şehir, ülke, yurt, semt, cadde, sokak, ev nu., evin bölümleri, büyük, küçük, kalabalık, yüksek, alçak…).	Anlama
19. Hobiler, ilgi alanları ve alışkanlıklar ile ilgili ifadelerdeki bilgiyi yakalar.	Anlama	19. Yemeklerle ilgili bilgi alır: acılı-acısız, kırmızı-beyaz et; Yemeklerle ilgili rica ve istek bildirimlerinde bulunur: Lütfen çok soğuk olmasın, etin yanında ..... da istiyorum...)	Uygulama
		20. Yolculuk biletleri, süpermarket, bakkal tezgâhlarındaki yönlendirmeler, ürünlerin paket ve etiketlerindeki basit cümleler, hareket saati bildiren tabelalar, emanet ofisiyle ilgili bilgileri anlar.	Anlama

Tablo 1'e bakıldığında A1 dil düzeyinde, Ankara TÖMER öğretim programının 19, Gazi TÖMER öğretim programının ise 20 okuma kazanımı içerdiği görülmektedir. Okuma kazanımları her iki programda da bilişsel süreç boyutu açısından "hatırlama ve anlama" düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Dil düzeyi dikkate alındığında bu durumun doğal karşılanması gerektiği düşünülmektedir. Dil öğrenenlerin henüz temel düzey öğrenici olmalarından hareketle ilgili okuma kazanımlarının da bilişsel süreç boyutunun temel düzeylerinde yer almasının doğal ve uygun olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte Gazi TÖMER öğretim programında "uygulama" basamağına çıkan bir kazanımın (A1.19) bulunduğu ayrıca ifade ediliş biçimi nedeniyle birden fazla bilişsel süreci ifade eden kazanıma (A1.11) yer verildiği göze çarpmaktadır. Ayrıca Ankara TÖMER öğretim programı okuma kazanımlarının bazılarında (A1.2, A1.3, A1.11, A1.12) "ayırt eder" ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu ifade biçiminin bilişsel süreç boyutunda çoğunlukla "çözümleme" basamağında ayrıştırma alt becerisi için kullanıldığı bilinmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2010). Bununla birlikte ilgili kazanımları inceleyen alan uzmanları, bunların "anlama" bilişsel sürecine daha uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 2: Türkçe Öğretim Programlarının A2 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

Ankara TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri		*Gazi TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri*	
Kazanım	***Kazanım Düzeyi***	***Kazanım***	***Kazanım Düzeyi***
1. Kısa/yalın yönergeleri takip eder.	Anlama	1. Basit bir dille, bildik (herhangi bir uzmanlık bilgisi gerektirmeyen) ve güncel konularda yazılmış metinleri anlar.	Anlama
2. Yalın bir dille yazılmış, kısa metinlerdeki içeriğin anlamını yakalar.	Anlama	2. Bilgisayar programlarının kullanıldığı teknik araçlardaki cümle düzeyindeki yönerge ve bildirimleri anlar.	Anlama

3. Günlük hayatta karşılaştığı ilan, broşür, menü, tabela ve levhalarda verilen bilginin anlamını ana çizgileriyle çıkarır.	Anlama	3. Bir broşürden belli başlı boş zaman etkinlikleri, sergiler vb. konulardaki bilgileri anlar.	Anlama
4. Metinlerdeki hitap, istek/rica veya teşekkür/ret ifadelerinin anlamlarını ayırt eder.	Anlama	4. Bir okul/iş/tatil gününde yapılan etkinliklerin anlatıldığı basit metinleri anlar.	Anlama
5. Dilekçe, kartpostal, bilgi notu, kısa ileti, davetiye, mektup ve e-posta vb. içerikli metinlerin ve bu metinlerdeki belli başlı kalıp ifadelerin anlamını yakalar.	Anlama	5. Bir ürünün/hizmetin temel özelliklerini anlatan basit metinleri anlar.	Anlama
6. Kitle iletişim araçlarındaki haberlerin ana çizgilerini (yer, zaman, kişiler, konu vb.) çıkarır.	Anlama	6. Boş zaman etkinliklerinin, hobilerin anlatıldığı basit metinleri anlar.	Anlama
7. Yazılı kitle iletişim araçlarında (gazete, dergi, vb.) ilgilendiği konuları bulur.	Anlama	7. Broşür, rehber, el ilanı, reklam metni, kurs ilanı ve afiş gibi metinlerdeki temel ifade ve bilgileri anlar.	Anlama
8. Yazılı kitle iletişim araçlarındaki ilanlarla ilgili (satılık/kiralık ev, otomobil, bilgisayar fiyatları ve nitelikleri gibi) önemli bilgileri belirler.	Anlama	8. Günlük hayatın anlatıldığı veya sorulduğu kişisel bir mektubu anlar.	Anlama
9. Görsellerle desteklenmiş haber özetlerinin anlamını çıkarır.	Anlama	9. Haber metninden kimin nerede, ne zaman, ne yaptığını anlar.	Çözümleme

10. Reklamlardaki ürünlere ait temel bilgileri tanır.	Hatırlama	10. Haber ve gazete metinlerinde geçen temel sayısal ifadeleri anlar.	Anlama
11. Olayların zamansal sıralamasını (ilk önce, önce, sonra, daha sonra, sonradan vb.) yapar.	Anlama	11. Kısa biyografiler, sağlık, siyaset, spor, magazin, eğitim, çevre, beslenme gibi alanlara ait kısa anlaşılır metinleri anlar.	Anlama
12. Olay örgüsünü uygun şekilde sıralar.	Anlama	12. Olay ve durum özetleyen birkaç cümlelik basit mesajları anlar.	Anlama
13. Görsellerle desteklenmiş hava ve yol durumu, ekonomi, spor haberleri vb. bilgileri ayırt eder.	Anlama	13. Reklamlardaki ürünlere ilişkin fiyat ve ebat gibi temel bilgileri anlar.	Anlama
14. Günlük yaşam etkinlikleri ve alışkanlıklarıyla ilgili temel bilgi ve kalıp ifadelerin (beslenme, spor alışkanlıkları, trafik, hastalık, müzik, bilgisayar/internet terimleri, postane ve bankalardaki basit işlemler vb.) anlamını yakalar.	Anlama	14. Sayıların ve isimlerin çokça geçtiği, açık bir üsluba sahip ve resimlerle desteklenmiş haber özetleri veya gazete metinlerindeki önemli bilgileri anlar.	Çözümleme
15. Kişisel bilgiler içeren kısa ve yalın dilde yazılmış mektup veya davetiyelerdeki ifadelerin anlamını yakalar.	Anlama	15. Sosyal etkinliklere ilişkin temel kavramları anlar.	Anlama
16. Okuduğu metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı, kişiyi/kişileri ve olayın akışını belirler.	Anlama	16. Teknik araçlardaki (ankesörlü telefon, çay/kahve makinesi,	Anlama

		bankamatik…) yönerge ve komutları anlar.	
17. Günlük yaşama ilişkin diyalog metinlerindeki (yiyecek ve içecek siparişi, randevulaşma vb.) anlamları ayırt eder.	Anlama	17. Temel kişisel bilgileri, durumları, duyguları anlatan mektupları ve bunlarla ilgili soruları anlar.	Anlama
18. Bir harita veya şehir planı üzerinden yapılan yazılı yön tarifinin anlamını çıkarır.	Anlama	18. Temel kişisel bilgilerin, durumların, olayların anlatıldığı kısa metinleri anlar.	Anlama
19. Seyahat ile ilgili bilgileri (ulaşım araçlarını kullanma, gidilecek yer hakkında bilgi toplama vb.) fark eder.	Anlama	19. Temel zaman ifadelerini ve fiilleri anlar.	Anlama
20. Yakın çevre (aile, akraba, arkadaş, eğitim, ev, iş) ilgi alanları, özel beceriler gibi kişisel bilgilere ilişkin ayrıntılı ifadeleri fark eder.	Anlama		
21. İlgi alanına giren konulara ilişkin (meslek, hobi, sosyal yaşam vb.) yalın bir dille yazılmış kısa metinlerdeki anlamı yakalar.	Anlama		
22. Öneri ve özür sunma gibi ifadeleri içeren metinlerdeki anlamı çıkarır.	Anlama		
23. Gönderim ilişkilerini fark eder.	Anlama		

Tablo 2'ye göre A2 dil düzeyinde, Ankara TÖMER öğretim programı 23, Gazi TÖMER öğretim programı ise 19 okuma kazanımı içermektedir. A1 dil düzeyiyle benzer olarak bu düzeyde de bilişsel süreçlerden yine "hatırlama ve anlama" üzerinde bir yoğunluk olduğu görülmektedir. Bunun yanında Gazi TÖMER öğretim programında "çözümleme" düzeyine çıkan okuma kazanımlarının (A2.9 ve A2.14) bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu durum gündelik dili öğrenmeye başlayan öğrenicilerin okuma becerisi açısından daha üst düzey bilişsel beceriler sergilemeye teşvik edilmesi bakımından olumlu karşılanmaktadır. Ankara TÖMER öğretim programında A1 düzeyiyle benzer olarak kazanımların bazılarında (A2.4, A2.13 ve A2.17) "ayırt etme" ifadesi kullanılmasına rağmen uzmanlar tarafından bu kazanımların "çözümleme" değil "anlama" basamağında yer alabileceği belirtilmiştir.

Tablo 3: Türkçe Öğretim Programlarının B1 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

Ankara TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri		***Gazi TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri***	
Kazanım	***Kazanım Düzeyi***	***Kazanım***	***Kazanım Düzeyi***
1. Güncel ve bilinen konulardaki kısa gazete ve dergi metinlerinin ana çizgilerini yakalar.	Anlama	1. Basit bir öyküdeki ana konuyu, öykünün en önemli bölümünü, öykü kahramanlarının işlevlerini, olayları ve olayların öyküdeki yerini anlar.	Çözümleme
2. İlgi alanına giren ya da içeriğini dünya bilgisiyle kestirebildiği bir metindeki bilinmeyen sözcükleri bağlamsal ipuçlarından hareketle tahmin eder.	Anlama	2. Basit broşür, ilan, reklam metinlerindeki önemli bilgileri anlar.	Çözümleme
3. Günlük hayatta karşılaştığı mektup, resmi yazışma, broşür, kısa ileti türü metinlerden kendisi	Çözümleme	3. Basit broşürlerdeki en önemli bilgileri anlar.	Çözümleme

için gerekli olan bilgileri ayırt eder.			
4. Gazete ve dergilerde güncel konularda görüş belirten makale ve röportajların ana çizgilerini yakalar.	Anlama	4. Bildik bir konuda (sağlık, spor, siyaset, magazin, çevre, eğitim, beslenme…) yazılan metinlerde bilinmeyen sözcük veya ifadelerin anlamlarını bağlamdan hareketle tahmin eder.	Anlama
5. Haberlere göz gezdirerek kimin, neyi, nerede yapmış olduğuna ilişkin bilgiyi çıkarır.	Çözümleme	5. Gazete ve dergilerde kişisel yorum içeren makale ve röportajları okur, yazarın konuyla ilgili temel düşüncelerini anlar.	Hatırlama/ Anlama
6. Bir metindeki neden-sonuç ilişkisini/ilişkilerini fark eder.	Anlama	6. Güncel ve bildik konularda (magazin, siyaset, ekonomi, eğitim, spor…) yazılmış kısa gazete metinlerini okur ve ana hatlarıyla anlar.	Hatırlama/ Anlama
7. Kişisel iletilerdeki (mektup, e-posta, kıs ileti vb.) olay, duygu ve dileklerin anlamını çıkarır.	Anlama	7. Gündelik hayata ilişkin broşür, el ilanı, kurs ilanı, afiş, reklam metni gibi metinlerden ihtiyacı olan bilgileri seçer.	Çözümleme
8. İlgi alanları ve günlük yaşama ilişkin sorunlarla ilgili metinlerin anlamını yakalar.	Anlama	8. İş hayatı ile ilgili temel kavramları anlar.	Anlama
9. Bir öykünün konusunu, bölümlerini ve olaylarını saptar.	Çözümleme	9. Kısa mesajları ve iş mektubu gibi resmî yazışmaları anlar.	Anlama
10. Metnin bağlamından hareketle bilinmeyen sözcük veya sıklıkla kullanılan (ağzına bir şey koymamak, çoğu gitti azı	Anlama	10. Kısa metinleri (kısa haber metinlerini) tarayarak içindeki "kim, nerede, ne zaman, ne	Çözümleme

kaldı, dört gözle beklemek vb.) deyimlerin anlamını tahmin eder.		yapmış" gibi önemli bilgileri bulur.	
11. Kullanım kılavuzlarındaki yalın ifadelerin anlamını yakalar.	Anlama	11. Kişisel mektuplardaki olayları, duygu ve dilekleri anlar.	Anlama
12. Deneyim, olay, düş, beklenti ve amaç içeren betimsel tümce ve metinlerin anlamını yakalar.	Anlama	12. Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları anlar.	Anlama
		13. Makale ve röportajlardaki temel soru ifadelerini anlar.	Anlama
		14. Olay merkezli metinleri kişi, zaman, yer, neden-sonuç ilişkisi, olayın meydana geliş şekli bakımından anlar.	Çözümleme
		15. Öyküde verilmek istenen ana iletiyi anlar.	Anlama
		16. Öyküdeki olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerini anlar.	Anlama
		17. Öyküdeki olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerini ve öykünün iletisini anlar.	Anlama
		18. Öyküleme, betimleme ve açıklamalarda kullanılan ifadeleri anlar.	Çözümleme
		19. Resmi makamlara yönelik talep ve şikâyet ile ilgili dilekçeleri anlar.	Anlama

	20. Resmî yazışmalara yönelik biçimsel özellikleri bilir.	Hatırlama
	21. Sağlık, spor, siyaset, magazin, eğitim, çevre, beslenme, sanat gibi alanlarla ilgili bildik konularda yazılmış metinleri ana hatlarıyla anlar, bilinmeyen sözcük ve ifadelerin anlamlarını metinden hareketle tahmin eder.	Anlama/ Anlama
	22. Talep ve şikâyet dilekçelerini, iş mektuplarındaki temel kavramları anlar.	Anlama

Tablo 3 incelendiğinde B1 dil düzeyi için Ankara TÖMER öğretim programında 12 okuma kazanımı, Gazi TÖMER öğretim programında ise 22 okuma kazanımının belirlenmiş olduğu görülmektedir. Bu düzeyde her iki programda da "hatırlama" bilişsel süreç basamağının yerini "çözümleme"nin aldığı dikkat çekmektedir. Dil öğreniciler için "orta seviye" kabul edilen bu basamakta, öğretim programlarından hareketle ders kitaplarında okuma becerisine yönelik çözümleyici birtakım etkinliklerin yer alması öngörülmektedir. Gazi TÖMER öğretim programında "anlama" şeklinde ifade edilen bazı kazanımların (B1.1, B1.2 ve B1.3) bu kazanımları inceleyen uzmanlar tarafından "çözümleme" basamağına daha uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yine Gazi TÖMER öğretim programı B1 düzeyi okuma kazanımlarının bazılarında iki farklı yargı bildirildiği göze çarpmaktadır. Bu noktadan hareketle alan uzmanları (B1.5, B1.6 ve B1.21) ilgili kazanımların, bilişsel süreç boyutunda yer alan iki farklı/aynı düzeye işaret ettiğini tespit etmişlerdir.

Tablo 4: Türkçe Öğretim Programlarının B2 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

Ankara TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri	*Gazi TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri*

Kazanım	*Kazanım Düzeyi*	*Kazanım*	*Kazanım Düzeyi*
1. Özgün düşüncelerin aktarıldığı güncel sorunlara ilişkin rapor ve makalelerin içeriğini yakalar.	Anlama	1. Bir öyküde veya tiyatro oyununda yer alan karakterlerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini, olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarını çözümler ve öykünün gelişimi açısından değerlendirir.	Çözümleme / Değerlendirme
2. Sinema, tiyatro, kitap ve konser gibi kültürel konulardaki yorum ve eleştirilerin anlamını yakalar.	Anlama	2. Bir yardımcı el kitabına (örneğin bir bilgisayar programıyla ilgili) hızlı bir biçimde göz atar, karşılaştığı sorunla ilgili açıklamaları bulur ve anlar.	Çözümleme / Anlama
3. Kanıtlayıcı metinlerdeki (araştırma raporu vb.) sonucu bulur.	Anlama	3. Eleştiri metinlerinin ana iletisini anlar.	Anlama
4. Sorunun çözümünün yer aldığı metinlerde soruna uygun çözümü/çözümleri bulur.	Çözümleme	4. Herhangi bir uzmanlık alanında yazılmış metinlerin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini anlar.	Çözümleme
5. Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü fark eder.	Çözümleme	5. İlgi alanına giren, akademik veya uzmanlık alanıyla ilgili metinleri ayrıntılarıyla anlar.	Çözümleme
6. Soyut içerikli metinlerin (anneler günü, doğa sevgisi vb.) içeriğini çözümler.	Çözümleme	6. İş veya ilgi alanına giren haber, makale ve raporlara göz atarak metnin ana konusunu, metindeki anahtar kavram, terim ve ifadeleri belirler.	Çözümleme

7. Metinde kullanılan deyim ve atasözlerinin anlamını yakalar.	Anlama	7. Kendi alanı dışındaki makaleleri sözlük yardımıyla anlar.	Anlama
8. Uzun ve karmaşık metinleri gözden geçirerek önemli ayrıntıları belirler.	Çözümleme	8. Mesleki, akademik veya ilgi alanına giren konulardaki mektupları okur ve en önemli noktalarını kavrar.	Çözümleme
9. Kullanım kılavuzlarına bakarak (bilgisayar programları vb.) sorununu çözer.	Uygulama	9. Metindeki neden-sonuç, amaç-sonuç, olasılık, onaylama, genelleme, karşı çıkma gibi durumları ifade eden yapıları anlar.	Çözümleme
10. Metindeki bağlayıcıların (ne var ki, hâlbuki, fakat, ama, ancak, oysa, öte yandan, ise vb.) anlam ilişkilerindeki rolünü fark eder.	Çözümleme	10. Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini anlar.	Çözümleme
11. Farklı metin türlerindeki pek çok sözcüğün anlamına ilişkin kestirimlerde bulunur.	Anlama	11. Metnin olay örgüsünü ana hatlarıyla özetleyecek şekilde anlar.	Anlama
12. İlgi alanına giren metinlerdeki bilgi, duygu ve düşüncelerin anlamını yakalar.	Anlama	12. Sanatsal ve kültürel etkinliklerle ilgili (örneğin sinema, tiyatro, sergi, konser, vb.) temel terim ve kalıpları bilir.	Hatırlama
		13. Teknik konulara ilişkin yönergeleri anlar.	Anlama
		14. Yazarın belli bir görüşü veya düşünceyi savunduğu ve güncel sorunlara yanıt aradığı bir makale veya bir haberi okuyup anlar.	Anlama

Tablo 4'e bakıldığında B2 düzeyinde, Ankara TÖMER öğretim programında 12 okuma kazanımı, Gazi TÖMER öğretim programında ise 14 okuma kazanımı yer aldığı görülmektedir. B2 dil düzeyinde sergilenecek dilsel beceriler dikkate alındığında, öğretim programlarında üst düzey bilişsel becerilere işaret edecek kazanımların yer almasının programların daha işlevsel ve etkili olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Her iki programda da "çözümleme" bilişsel süreç basamağına ilişkin okuma kazanımlarının bulunduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte her iki öğretim programında da 6 kazanımın "anlama" basamağına işaret ettiği görülmektedir. B2 dil düzeyi, öğrenicilerin artık farklı türlerde metinleri (mesleki ve akademik metinler, araştırma raporları, teknik metinler vb.) okuyup anlamaya başlamaları gereken bir basamaktır. Bu bakımdan bu düzeyde "anlama" ile ilgili okuma kazanımlarının sayıca fazla olması doğal karşılanmaktadır. Bunun yanında Gazi TÖMER öğretim programında "çözümleme" basamağına işaret eden okuma kazanımlarının oransal açıdan fazla olduğu (8/14), "değerlendirme" basamağında 1 kazanımın yer aldığı (B2.1) görülmektedir. Ayrıca Gazi TÖMER öğretim programında yine birden fazla bilişsel süreç basamağına işaret eden kazanımların (B2.1 ve B2.2) bulunduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 5: Türkçe Öğretim Programlarının C1 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

Ankara TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri		*Gazi TÖMER Dil ve Kazanım Düzeyleri*	
Kazanım	***Kazanım Düzeyi***	***Kazanım***	***Kazanım Düzeyi***
1. Karmaşık nitelikli paragraflardan oluşan bir metnin içeriğini çözümler.	Çözümleme	1. Araştırma raporlarında kullanılan temel terimleri ve yapısal özellikleri anlar.	Anlama
2. Bir öyküde veya tiyatro oyunundaki karakterlerin olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarının sonuçlarını, konunun gelişimindeki rollerini çözümler.	Çözümleme	2. Güncel edebî metinlerde verilmek istenen iletileri anlar.	Çözümleme

3. Sözlük yardımıyla her türlü yazışmayı okuyup anlamlandırır.	Anlama	3. Karmaşık konulardaki metinlerin ana konusunu anlar.	Anlama
4. Sözlük yardımıyla artalan bilgisine sahip olmadığı metinlerdeki içeriği çözümler.	Çözümleme	4. Kullanım kılavuzlarındaki yönergeleri anlar.	Anlama
5. Uzun ve karmaşık yönergeleri (yeni bir aletin kullanımı vb.) anlamlandırır.	Anlama	5. Kullanım kılavuzundaki temel bölümleri ayırt eder.	Çözümleme
6. Espri, şaka, argo ve deyimlerin anlamlarını çıkarımlar.	Anlama	6. Metinde analiz ve yorumlarla verilmek istenen sonucu anlar.	Anlama
7. Çağdaş yazınsal metinleri kolaylıkla anlamlandırır.	Anlama	7. Metinde bölümler arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	Çözümleme
8. Uzun, karmaşık ve olgusal bir metni biçem yönünden yorumlar.	Değerlendirme	8. Metinde öne sürülen tez ve görüşleri kendi cümleleriyle özetler.	Anlama
9. Görüşlerin, bakış açılarının ve bunlar arasındaki bağlantıların tartışıldığı üst dil kullanılan rapor, analiz ve yorumları anlamlandırır.	Çözümleme	9. Metinde tartışılan tezlerden ulaşılmak istenen sonucu belirler.	Anlama
10. Çağdaş yazınsal metinleri yorumlar.	Değerlendirme	10. Metinde verilen bilgi ve verilerle (tablo, grafik…) desteklenmek istenen görüşü anlar.	Anlama
11. Bir yazınsal ürünün arka planında yer alan toplumsal, siyasal veya tarihî ögeleri fark eder.	Çözümleme	11. Metinde yazarın/anlatıcının bakış açısını belirler.	Çözümleme

12. Bir anlatıdaki örtük ifadeleri fark eder.	Çözümleme	12. Metindeki başlık, alt başlıklar ile metnin konusu arasındaki ilişkiyi belirler.	Çözümleme
13. Bilgi ve savları göz önünde bulundurarak yargıya varır.	Değerlendirme	13. Metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri anlar.	Çözümleme
14. Toplumsal, meslekî veya akademik bilgiler içeren uzun metinleri değerlendirir.	Değerlendirme	14. Metnin atıfta bulunduğu tarihî ve sosyal ögeleri metinlerdeki birimlerden hareketle belirler.	Çözümleme
		15. Metnin üretildiği sosyal ortamla ilgili dil ögelerini tespit eder.	Çözümleme
		16. Raporda araştırma metinlerindeki temel veri ve değerlerin (tablo, sayısal, grafik, vb.) işlevlerini anlar.	Anlama
		17. Şiir, roman, hikâye, tiyatro ve düz yazı türlerindeki metinlerin ana konusunu/temasını anlar.	Anlama
		18. Teknik aletlerle ilgili genel geçer tarif cümlelerini anlar.	Anlama
		19. Uzmanlık alanı ile ilgili terminolojiyi anlar.	Anlama
		20. Verilerle ulaşılmak istenen sonucu anlar.	Anlama
		21. Yazışmalarda ifade edilen temel iletiyi anlar.	Anlama
		22. Yazışmaların biçimsel özelliklerini fark eder.	Anlama

Tablo 5 incelendiğinde C1 düzeyinde Ankara TÖMER öğretim programında 14, Gazi TÖMER öğretim programında 22 okuma kazanımı olduğu görülmektedir. Bu düzeyde Ankara TÖMER öğretim programında "çözümleme ve değerlendirme" basamaklarını işaret eden kazanımların çoğunlukta olduğu, Gazi TÖMER öğretim programında ise kazanımların "anlama ve çözümleme"ye yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Ankara TÖMER öğretim programında yer alan ve "yorumlama" şeklinde ifade edilen bazı kazanımların (C1.8 ve C1.10) yorumlama alt becerisini içeren "anlama" basamağından daha üst düzey bilişsel becerileri yansıttığı düşünülmektedir. Anlama-yorumlama becerisi yenilenmiş taksonomide "...İfade şeklini değiştirme, önemli konuşma veya dokümanları farklı bir biçimde sunma." şeklinde açıklanmaktadır. Ancak ilgili kazanımlarda ifade edilen "yorumlama"nın, "değerlendirme" bilişsel basamağında sözü edilen "ölçütler veya standartları göz önünde tutarak yargıya ulaşma" becerisini sağladığı, bu bakımdan okuma kazanımlarının değerlendirme basamağını işaret ettiği düşünülmektedir.

Tablo 6: Ankara TÖMER Türkçe Öğretim Programının C2 Düzeyine Göre Okuma Kazanımları ve Bunların Bilişsel Süreç Düzeyleri

Kazanım	*Kazanım Düzeyi*
1. Karmaşık konularla ilgili anlam farklılıklarını ayırt eder.	Çözümleme
2. Terminoloji içeren bir metnin anlamını değerlendirir.	Değerlendirme
3. Değişmeceli dilin (benzetme, eğretileme, deyim, aktarma vb.) kullanıldığı metinleri anlamlandırır.	Anlama
4. Yazınsal metinleri yorumlar.	Değerlendirme
5. Amaç dilin kültürü içinde yer alan değer yargılarını (batıl inanç, konukseverlik, örf ve adetler vb.) da içeren metinleri çözümler.	Çözümleme
6. Yazınsal metinlerdeki söz ve anlatım sanatlarını çözer.	Çözümleme
7. Anlam bulanıklığının söz konusu olduğu durumlarda asıl anlama bağlamdan hareketle ulaşır.	Çözümleme

8. Sözleşme metinlerini (kira kontratı, banka sözleşmesi gibi) anlamlandırır.	Anlama
9. İçinde argo ifadelerin de yer aldığı metinleri çözümler.	Çözümleme

Tablo 6'da Ankara TÖMER öğretim programının C2 düzeyindeki okuma kazanımları ve bu kazanımların işaret ettiği bilişsel süreç basamakları yer almaktadır. Toplam 9 okuma kazanımının yer aldığı bu dil düzeyi, Gazi TÖMER öğretim programında bulunmamaktadır. Kazanımlar incelendiğinde "anlama, çözümleme ve değerlendirme" basamaklarını işaret eden kazanımlar göze çarpmaktadır. Bu düzeyde de yine C1 düzeyi okuma kazanımlarında olduğu gibi "yorumlama" olarak ifade edilen ancak değerlendirme basamağında olduğu düşünülen kazanım varlığı dikkat çekmektedir. Ankara TÖMER öğretim programında C2 dil düzeyinde kazanımlar bulunması ve bunların "yaratma" basamağı dışında üst bilişsel basamakları işaret etmesi olumlu bir durum olarak yorumlanmaktadır. Bunun birlikte Gazi TÖMER öğretim programında bu düzeye ilişkin kazanımların yer almamasını bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik uygulamalarda belli ölçütlere göre geliştirilmiş öğretim programlarına ihtiyaç duyulduğu bilinen bir durumdur. Üniversitelerde ve özel birtakım kurumlarda yabancılara Türkçe öğretilmesine rağmen bunların çoğunun herhangi bir öğretim programına sahip olmadığı birçok kez ifade edilmiştir. Öğretim çoğunlukla ya ilgili kurumca hazırlanan ya da başka kurumlardan temin edilen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış ders kitapları vasıtasıyla yapılmaktadır. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uzun yıllardır hizmet eden, kendi hazırladıkları program ve kitaplarla öğretim süreçlerini yürüten Ankara Üniversitesi TÖMER ile Gazi Üniversitesi TÖMER'in çalışmamıza konu olan programlarının takdir edilmesi gerektiğini ifade etmek gerekir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanmış programların Bloom'un (1956), Anderson ve Krathwohl (2010) tarafından yenilenmiş taksonomisine göre incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Ankara TÖMER ve Gazi TÖMER tarafından geliştirilen öğretim programlarının taksonomide ifade edilen bilişsel süreç boyutunu dikkate alarak hazırlandığı görülmektedir. Programlarda A1

düzeyinden C1/C2 düzeylerine kadar taksonomik bir yapının bulunduğu, kazanımların işaret ettiği bilişsel süreç basamaklarının dil düzeyleriyle birlikte yükseldiği göze çarpmaktadır.

2. Gazi TÖMER öğretim programında yer alan okuma kazanımlarından bazıları iki yargı içermekte, bu durum ilk bakışta 97 olarak belirlenen kazanım sayısını 103'e çıkarmaktadır. Bir kazanımda iki becerinin ifade edilmesinin program geliştirmede hedef yazma ile ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından olumsuz bir durum olduğunu söylemek mümkündür.

3. Her iki öğretim programın okuma kazanımlarında, "anlama" bilişsel süreç basamağının oran olarak (Ankara TÖMER: 51/89; Gazi TÖMER: 69/103) daha fazla yer tuttuğu belirlenmiştir. Bu durum ilgili programların üst düzey bilişsel beceri basamaklarını (çözümleme, değerlendirme, yaratma) işaret eden kazanımlara daha az yer verildiğini göstermektedir.

4. Uygulama basamağını işaret eden becerilerin Ankara TÖMER öğretim programında 1, Gazi TÖMER öğretim programında ise 2 okuma kazanımında yer aldığı tespit edilmiştir. Uygulamaya yönelik kazanımların azlığı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin belli dil düzeylerine ulaştıklarında sergilemeleri gereken beceriler açısından olumsuz görülmektedir.

5. Ankara TÖMER öğretim programında 6, Gazi TÖMER öğretim programında ise 1 kazanım değerlendirme basamağını işaret etmektedir. Dil öğrenenlerin okuduklarını test etme, eleştirme ve okudukları ile ilgili yargıya varma becerilerine gönderme yapacak okuma kazanımı sayılarının azlığı programlar açısından olumsuz bir durum olarak yorumlanmaktadır. Ayrıca oluşturma, planlama ve üretme alt becerilerinden hareketle "yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirerek bütünleşik ve işlevsel bir bütün ortaya koyma" becerisini işaret eden "yaratma" basamağına ilişkin kazanımların (Anderson ve Krathwohl, 2010) her iki programda da yer almadığı belirlenmiştir. Bu durum da dil öğrenenlerin artık uzmanlaştıkları dilde bilim, teknik, sanat vb. konularda yeni bir ürün ortaya koymalarını destekleyecek kazanımların eksikliğini göstermektedir.

Çalışmada incelenen programlar ve ulaşılan sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

1. Bütün eğitim öğretim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de belirli bir öğretim programını takip etmek elzemdir. Alandaki bu eksiklik, öğretimin planlanmasında birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Belli bir öğretim programını takip etmeyen, öğretimin kitaplar temel alınarak yapıldığı dil öğretim merkezlerinde kur saatlerini belirlemek ve belirlenen saatleri etkin kullanmak oldukça zorlu bir süreçtir. Ayrıca kur tamamlama sürelerinin de öğretimin yapıldığı merkezler açısından farklılık gösterdiği (düzey aynı olmasına rağmen)

görülmektedir. Bu bakımdan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi görevini üstelenen kurum ve kuruluşlar eğitim ortamları, program süreleri, öğrenci potansiyelleri ve bilişsel süreçleri dikkate almalı; öğrenci ihtiyaçlarına uygun içerik, kazanım dağılımı, yöntem-teknik ve sınıf içi etkinlikleri içeren kendi öğretim programlarını hazırlamalı ve uygulamalıdırlar.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yönelik hazırlanacak öğretim programlarında, öğrenenlerin belirli düzeylerde sergileyecekleri dil becerileri göz önünde bulundurulmalı, bilhassa B2 düzeyinden sonra belirlenecek kazanımlar bilişsel süreç boyutunun üst basamaklarına çıkmalıdır.

3. Öğretim programlarının hazırlanmasında, alan uzmanlarının yanında program geliştirme ile ölçme ve değerlendirme uzmanlarının da görüşleri alınmalıdır. Böylelikle incelenen programlarda tespit edilen "kazanım ifadesi ile kazanım içeriğinin bilişsel boyutu uyumsuzluğu" ve "bir kazanımda birden fazla beceriye yer verme" gibi program geliştirme açısından uygun karşılanmayan durumların önüne geçilebilecektir.

4. Özellikle "ileri düzey" dil kazanımlarının bilişsel süreç boyutunda ifade edilen üst düzey bilişsel becerileri sağlaması ve çeşitlilik göstermesi, öğrenenlerin dil eğitiminden sonraki süreçte karşılaşacakları belli dil durumlarının üstesinden gelebilmeleri adına önemlidir. Bu yaklaşımın, günümüzde dil kursunu tamamladıktan sonra yükseköğrenime başlayan yabancı uyruklu öğrencilerin "alanları ile ilgili karmaşık metinleri anlama, çözümleme, değerlendirme ve özgün metinler üretme" ile ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

Alver, M. & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(14), 31-60.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi* (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.

Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(4), 685-703.

Bağcı-Ayrancı, B. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy, 5*(7), 119-130.

Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 265-277.

Çebi, A. & Durmuş, T. (2012). Türkiye İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ABD Massachusetts İngilizce Eğitimi Çerçeve Programı'nın karşılaştırılması. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World, 2*(1), 110-121.

Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim, 2016*(210), 141-161.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı,* 6(11), 207-228.

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

Kan, M. O., Sülüşoğlu, B. & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 29-42.

Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 3*(3), 157-195.

Kara, M. & Ulutaş, M. (2018a). Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programındaki okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *ILTER*, 6-8 Eylül, Amasya, Türkiye.

Kara, M. & Ulutaş, M. (2018b). Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programındaki konuşma ve yazma kazanımlarının metin dil bilim ölçütleri doğrultusunda incelenmesi. *ILTER*, 6-8, Amasya, Türkiye.

Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim, 33*(150), 64-73.

Temizkan, M. & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi Türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 2*(2), 42-71.

Tosun, C. (2005). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies, 1*(1), 22-28.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, F. & Çolak, H. (2017). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında yer alan dil bilgisi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal, 4*(5), 1-17.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN DİNLEME BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ[27♣]

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL[♣♣] Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM[♣♣♣]

Özet: Özellikle son yirmi yıldır pek çok insan çeşitli nedenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi tercih etmektedir. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin büyük bir kısmını ise Türkiye'ye lisans ve lisansüstü eğitim almak amacıyla gelen uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin Türkçeyi akademik amaçla öğreniyor olmaları, bu öğrencilerle yapılan Türkçe öğretiminin de özel olarak ele alınması gereken bir alan olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda bu öğrencilerin Türkçe öğrenirken ne gibi sorunlar yaşadıkları pek çok çalışmada ele alınmış; ancak özellikle dinleme becerisine ilişkin çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmanın amacı da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerini, bu beceriyi geliştirirken zorlanıp zorlanmadıklarını ve zorlanma sebeplerini belirlemektir. Ankara'da bulunan iki farklı üniversitede B2 seviyesinde Türkçe öğrenimlerine devam eden 35 uluslararası öğrenciden nitel anket ve odak grup görüşmeleri vasıtasıyla elde edilen veri, bu öğrencilerin dinleme-anlama açısından en çok sınıf-içi dinleme ile sınıf dışında yapılan dinleme etkinlikleri arasında kopukluk olması sebebiyle sorun yaşadıklarını

♣ Prof. Dr. Abdurrahman Güzel danışmanlığında, Hatice Çiğdem Yıldırım tarafından hazırlanan "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Yazma Becerisine Etkisi" (2018) başlıklı doktora tez çalışmasında elde edilen verinin bir kısmından yararlanılarak oluşturulmuştur

♣♣ Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, guzel@baskent.edu.tr

♣♣♣ Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, hcyildirim@baskent.edu.tr

ortaya çıkarmıştır. Buradan hareketle sınıf içerisinde özellikle öğretim elemanlarının yalnızca dinleme-anlama etkinliklerinde değil aynı zamanda ders dışı konuşma ve yönergelerinde dili kullanırken konuşma hızı, ses tonu, vurgu ve diğer hususlarda günlük hayata daha fazla uygun bir kullanım tercih etmeleri gerektiği önerilebilir.

1. GİRİŞ

Türkçe Türkiye'de ve dünyanın farklı yerlerinde birçok kişi tarafından yabancı dil olarak öğrenilmekte ve bu sayı gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin büyük bir çoğunluğunu ise uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Kalkınma Bakanlığı, Kalkınma Araştırma Merkezi (KAM) tarafından hazırlanan "Yükseköğretimin Uluslararasılaştırılması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi Araştırma Projesi Raporu"nda uluslararası öğrenci "Türk vatandaşı olmayan ve Türkiye'de kurulu bir yükseköğretim kurumundaki bir programda burslu ya da burssuz olarak eğitim gören kişiler" olarak tanımlanmıştır (KAM, 2013, s. 19). Aynı raporda yer alan "kökenleri itibarıyla Türk uyruklu olup fakat çeşitli sebeplerle başka ülke vatandaşlığını seçen ve ülkemizde eğitim gören öğrenciler yapılan tanım gereği uluslararası öğrenci kabul edilmektedir" (KAM, 2013, s. 19) ifadesiyle de Türkçe öğretim merkezlerinde Türkiye Türkçesini öğrenen soydaşları da kapsayacak bir tanımlama yapılmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de herhangi bir üniversitede lisans ve lisansüstü öğrenimine devam eden ve Türkiye Cumhuriyeti uyruğundan olmayan 125.030 öğrenci bulunmaktadır. YÖK, bu uluslararası öğrencilerin dil öğretimine ilişkin olarak, eğitim dili Türkçe olan programlara kayıt olan öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekliliğinden bahsetmiş ve bunun dışında da dünyada en fazla konuşulan dillerden biri olan Türkçeyi öğrenmek isteyen uluslararası öğrencilere Türkçe öğretim ve araştırma merkezleri (TÖMER), ilgili üniversitelerdeki dil öğretim merkezleri, Anadolu Üniversitesinin sunmuş olduğu çevrimiçi Türkçe Sertifika Programı, Yunus Emre Enstitüsü ve

Türk Kültür Merkezleri, özel dil kursları ile öğrenci kulüplerini çeşitli alternatifler olarak sunmuştur[28].

2016 yılı verilerine göre 172 ülkeden 122.000 öğrenci lisans ve lisansüstü öğrenimlerine Türkiye'de devam etmek amacıyla Türkiye Burslarına başvurmuştur. Türkiye Burslarına hak kazanan öğrencilere ise kazandıklarını öğretim programının eğitim dili fark etmeksizin bir yıllık Türkçe hazırlık eğitimi zorunlu tutulmuştur. Bu hazırlık eğitimi ve eğitimin sonundaki Türkçe yeterlik sınavı ise öğrencilerin bulundukları illerdeki TÖMER'ler tarafından gerçekleştirilmektedir[29]. Günümüzde sayıları yaklaşık 90 olan bu merkezler devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı araştırma merkezleri olarak işlevlerini yerine getirmekte; burslu uluslararası öğrencilere Türkçeyi öğretmekte ve Türk kültürünü tanıtmaktadır.

Görüldüğü üzere Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerle yapılan Türkçe öğretimi kendine özgü yapısı içerisinde sorun tespiti yapılması, değerlendirilmesi ve çözüm yolları bulunması gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada gerek Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin gerekse Türkiye dışındaki merkezlerde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunların pek çok çalışmada ele alındığı görülmektedir (Açık, 2008; Akış, 2010; Alyılmaz, 2010; Ayaz ve Akkaya, 2010; Biçer, Çoban, ve Bakır, 2014; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2014; Bozgöz, 2010; Derman, 2010; Doğan, 1989; Göçer, 2009; Johanson ve Kilimci, 2010; Kara, 2010; Karababa, 2009; Köse, 2004; Mavaşoğlu ve Tüm, 2010; Özyürek, 2009 vb.). Bu çalışmaların büyük çoğunluğu genel sorunlardan bahsetmekle beraber, az sayıdaki çalışma öğrencilerin dil becerilerinde yaşadıkları zorluklara vurguda bulunmuştur. Bunlar içerisinde özellikle dinleme becerisine ilişkin zorluklara yine öğrenci görüşlerinden hareketle değinen çalışma ise yok denecek kadar azdır (Büyükikiz, 2014; Kaldırım ve Degeç, 2017 vb). Oysaki dinleme becerisi akademik amaçlı Türkçe öğrenen bu uluslararası öğrenciler için yazma ile birlikte en önemli becerilerden biridir ve bu alanda yaşanan sorunların tespiti ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme – anlama becerisinin geliştirilmesine ilişkin çeşitli çözüm yolları geliştirerek önerilerde bulunmak mümkün olabilecektir.

[28] *bk.* http://www.yok.gov.tr/sr/web/uluslararasi-iliskiler/dil-egitimi

[29] Ayrıntılı bilgi için *bk.* https://www.turkiyeburslari.gov.tr/

Dil aracılığıyla iletişim kurarken dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel işlevden yararlanılmakta; dört temel dil becerisi olarak da adlandırılan bu işlevlerden dinleme ve konuşma edinilmekte, konuşma ve yazma ise öğrenilmektedir. Bu becerilerden en önce edinileni ise şüphesiz ki dinlemedir ve hatta evrensel olarak dinleme becerisi konuşma becerisine göre daha yaygındır (Brown, 2000). Anlamanın bir diğer yolu olan okumanın aksine dinleme insanlarda doğuştan gelen bir beceridir ve kişi diğer dil becerilerini de dinleyerek geliştirir. İkinci/ yabancı dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi, ana dildeki dinleme anlama becerisinin geliştirilmesine göre daha zordur. Flowerdew ve Miller (2005) bu durumu şöyle bir örnekle açıklamaktadır: Birini dinlerken üzerinizden büyük bir uçağın geçtiğini varsayın. Bu durum hem ana dili hem de yabancı dil konuşuru için dinleme-anlamada sorun teşkil etmesine rağmen, ana dili konuşuru ana dilindeki dinleme tecrübesine dayanarak ve konuşmanın içeriğini tahmin ederek çıkarımda bulunabilir. Yabancı dil konuşurunun dinlediğini anlayabilmesi için öncelikle iletiyi tam bir şekilde işitmesi ve ondan anlam çıkarması gerekmektedir. Hatta yabancı dil konuşuru için dinleme, dilin kurallarının özümsenmesi ve diğer dil becerilerinin de geliştirilmesi için oldukça önemlidir. Bu durumda dinleme ikinci/ yabancı dil öğrenimindeki en önemli beceri olarak tanımlanabilir (Vandergrift, 2011). Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde (YDOTÖ) de dinleme becerisinin etkili ve yeterli bir şekilde geliştirilmesiyle hem öğrencinin iletişim kurması hem de diğer dil becerilerini geliştirmesine kolaylık sağlanması mümkün olacaktır. Bu doğrultuda öncelikle durum tespitinin yapılarak sorunların belirlenmesi ve buna uygun çözüm yollarının bulunması gerekmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenirken dinleme becerisinde zorlanıp zorlanmadıklarını ve zorlanıyorlarsa sebeplerini yine öğrencilerin kendi görüşlerinden hareketle değerlendirmektir.

2. YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe dinleme becerisine ilişkin görüşlerini değerlendirme amacı taşıyan bu çalışma, bir durum çalışmasıdır. Creswell (2014) durum çalışmasını özellikle değerlendirme gibi pek çok alanda bulunan, araştırmacının belli bir durumu, genellikle bir program, olay, etkinlik, süreç veya bir ya da birden fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma deseni olarak açıklamaktadır. Bu çalışmada da 35 uluslararası öğrencinin Türkçe öğrenirken dinleme becerisinde zorlanıp zorlanmadıklarını ve

zorlanıyorlarsa nedenlerini öğrenmek; bu nedenleri derinlemesine incelemek amacıyla çeşitli veri toplama ve analiz süreçlerine başvurulmuştur.

2.1. Evren/ Örneklem

Çalışmanın evrenini, Türkiye'deki bir yükseköğretim kuruluna bağlı Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden örneklem belirlemek amacıyla; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt (criterion) ve benzeşik (homojen) örnekleme kullanılmıştır. Buna göre, ölçüt örnekleme yönteminde "bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, olaylar vb.) örnekleme alınırlar." (Büyüköztürk vd., 2008, s. 90). Bu çalışmada ölçüt örnekleme yönteminin belirlenmesindeki amaç, araştırmacı tarafından belli ölçütlere dayanarak seçilen belirli örneklem üzerinde daha derinlemesine araştırma yapabilmektir. Bu kapsamda, örneklem seçimi için araştırmacı tarafından belirlenmiş olan ölçütler, "bir yükseköğretim kurumuna bağlı Türkçe öğretim merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek" ve "B2 seviyesinde bulunmak"tır. Çalışmada kullanılan bir diğer örnekleme yöntemi ise benzeşik örneklemedir. Benzeşik örneklemelerde amaç, "küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 137).

Bu doğrultuda ölçüt ve benzeşik örnekleme yöntemleriyle belirlenen çalışma örneklemi; *Ankara'da iki üniversitenin TÖMER'inde 2015-2106 eğitim-öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak ve B2 seviyesinde bulunan uluslararası öğrenciler*dir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Daha önce de ifade edildiği üzere bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2013) durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılarak zengin ve birbirini teyit eden veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışıldığını; görüşmeler, odak gruplar, gözlemler ve doküman analizinin veri toplamak amacıyla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da elde edilen veriyi zenginleştirmek ve derinleştirmek amacıyla kişisel bilgi formu, nitel anket ve odak grup görüşmesi ile veri toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Çalışmada yer alan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılara ilişkin temel düzeyde bilgi edinmek için araştırma öncesinde bir kişisel bilgi formu sunulmuştur. Formda katılımcıların geldikleri ülke, cinsiyet, yaş, ana dilleri, bildikleri diğer diller, ülkelerinde eğitim gördükleri dilleri, Türkiye'de bulunma süreleri ve amaçlarına yönelik sekiz madde bulunmaktadır. Formda yer alan soruların hazırlanmasında üç alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri alınmış; forma son halinin verilmesinin ardından formla çalışma grubundan bilgiler toplanmıştır.

Nitel anket formu: Katılımcılara kişisel bilgi formuyla birlikte beş adet açık uçlu sorudan oluşan bir nitel anket formu sunulmuştur. Bu formda yer alan sorulardan biri de "Dinleme becerisinde zorlanıyor musunuz? Zorlanıyorsanız sebebi/ sebepleri nedir?" şeklindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar bu çalışmanın bulgularının bir kısmını oluşturmaktadır.

Odak grup görüşmesi: Katılımcıların nitel anket formuna verdikleri yanıtlardan elde dilen verinin teyidini gerçekleştirmek, daha derin ve anlamlı bir veri setine ulaşmak amacıyla katılımcılarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013), odak grup görüşmesini "ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi" (s.180) olarak tanımlamaktadır. Wilkinson'a (2004, s. 178) göre odak grup görüşmesi, bir defa ya da daha fazla kez bir araya gelen katılımcılardan oluşan bir ya da birden fazla grup içerebilmektedir ve bir odak grup görüşmesi iki kişiyle yürütülebileceği gibi, on iki kişiye kadar da çıkarılabilir. Bu nedenle araştırma örnekleminden yalnızca gönüllü öğrencilerin katılımıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Dört ayrı oturumda 33 katılımcıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerle çalışmanın bulguları ortaya çıkmıştır.

2.3. Veri Toplama

Çalışma grubunun belirlenmesinin ardından Kişisel Bilgi Formu ve Nitel Anket Formu öğrencilere sunulmuş; araştırma hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Katılımın gönüllü olması gerekliliği ve isimlerin gizli olup üçüncü kişi ve kurumlarla paylaşılmayacağı bilgisi de katılımcılara aktarılmıştır. İki hafta sonrasında, kişisel bilgi ve formu ile nitel anket formundan elde edilen

verilerin ön analizinin yapılmasının ardından odak grup görüşmelerine geçilmiştir. Odak grup görüşmelerinin başında mutlaka katılımcılara kendilerini rahat hissetmeleri, görüşmelerin kendilerine ilişkin bir ölçme ya da değerlendirme amacı taşımadığı ifade edilmiştir. Her biri 25-30 dakika süren odak grup görüşmelerinin ardından görüşmelerin ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Başka bir alan uzmanı ses kayıtlarını dinleyerek gerekli düzeltmelerde bulunmuş ve veri analiz edilmeye hazır duruma getirilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Nitel anket ve odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in de (2013, s. 256) belirttiği gibi betimsel analizde "elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır". Doğrudan alıntılara sık sık yer verilen betimsel analizin kullanılmasıyla birlikte veriler içerik analizine de hazır hale getirilmiştir. Bulguların bu şekilde düzenlenmesiyle birlikte aynı zamanda "toplanan verileri açıklayabilmek, kavramlara ve ilişkilere ulaşmak" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259) amacıyla içerik analizi de yapılmıştır. Analizde araştırmacı ile birlikte başka bir alan uzmanı da yer alarak araştırma güvenilirliği sağlanmış; elde edilen veri yorumlanmaya hazır duruma getirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Nitel ankette yer alan "Dinleme becerisinde zorlanıyor musunuz?" sorusuna otuz beş katılımcıdan yirmisi "evet" on beşi "hayır" yanıtını vermiştir. Buna göre katılımcıların %57'si Türkçe öğrenirken dinleme becerisinde sorun yaşamaktadır. Katılımcılara sorulan bu sorunun devamı "Zorlanıyorsanız sebebi/ sebepleri nedir?" şeklindedir. Tablo 1'de katılımcıların dinleme becerisini zor bulma sebeplerine ilişkin yanıtlarından ortaya kategori ve alt kategoriler yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Dinleme Becerisinin Zorluk Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar (n=35)

Eğitim-öğretim	Öğretimin niteliği	5
	Materyalin niteliği	5
Konuşma dili		10
Ana dil		6

Tabloda da görüldüğü üzere katılımcıların "Dinleme becerisinde zorlanıyorsanız sebebi/ sebepleri nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlar "eğitim-öğretim", "konuşma dili" ve "ana dil" olmak üzere üç kategori oluşturmuştur. Dinleme becerisinde zorlanan katılımcıların verdikleri yanıtlar daha çok eğitim-öğretim kategorisinde yoğunlaşırken, bu kategoriyle beraber konuşma dili ve ardından ana dil kaynaklı zorluklar yer almıştır.

"Eğitim-öğretim" kategorisinde 5 katılımcı öğretimin niteliğiyle ilgili sebeplerle dinleme becerisinde zorlandıklarını belirtmiştir. Bu kategoriye, genel olarak öğretim sürecinde dinleme-anlamada sorun yaşamadığını ancak günlük hayatta bu beceriyi kullanamadığını ifade eden yanıtlar dâhil edilmiştir. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

"Ben öğretmeni anlıyorum ama sokakta genellikle anlamıyorum." (K5)

"Çünkü Türkler hızlı konuşuyor ama öğretmenimiz yavaş konuşuyor bunun için dinleme öğretmenimizde daha iyi."(K25)

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretim süreci içerisinde dinleme becerisi günlük hayatla ilişkilendirilememekte ve bu durum da öğrencilerin beceriyi kazanmaları açısından sorun oluşturmaktadır.

Öğretimin niteliğiyle ilişki bir diğer alt kategori de "materyalin niteliği"dir. Katılımcılar çeşitli sebeplerde dinleme eğitiminde kullanılan araç-gereçlerin bu becerinin geliştirilmesine yardımcı olmadığını dile getirmişlerdir:

"Çünkü TÖMER'in kitaplar iyi ve öğretmenler uzmanlar çok iyi ama biraz ciddi değil." (K17)

"Bazen zorlanıyorum çünkü hocalarımız ve eğitimi maddeler biraz hızlı konuşuyor. Mesela CD dinleme." (K23)

"Evet, çünkü CD'de çok hızlı konuşuyorlar ve hocam çok iyi konuşuyor hiçbir sorun yok." (K29)

Yukarıda verilen yanıtlardan da anlaşılabileceği üzere özellikle öğretim sürecinde kullanılan araç-gereçlerle ilgili sorunlardan dolayı dinleme becerisinin zor olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcıların yine büyük bir çoğunluğu konuşma dilinde yaşadıkları çeşitli sorunlar nedeniyle dinleme becerisinde zorlandıklarını belirtmişlerdir:

"Sokakta farklı bir dil gibi." (K2)

"Genelde Türkler hızlı konuşuyorlar ve kelimeler yutuyorlar." (K3)

"Benim için dinleme çok zor, çünkü Türkler çok hızlı konuşuyor. Türkçede dinleme en zor konu." (K10)

"Dinleme becerisinde zorlanıyorum çünkü "ğ" duyamıyorum ve bazen Türkler çok hızlı konuşuyorlar bu nedenle bazı sıkıntılar oluyor." (K19)

Yukarıdaki yanıtlarda da görüldüğü gibi konuşma dilinde "hız" en önemli zorluk nedenlerinden birisidir. Konuşma dilinde harflerin, kelimelerin telaffuzlarındaki farklılıklar katılımcıların sorun yaşamalarına neden olmaktadır.

Ana dil ve Türkçe arasındaki farklılıklar Türkçe öğrenirken dinleme becerisinde zorlanma sebebi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu kategoride 6 katılımcı ana dili ve Türkçe arasındaki telaffuz, anlam vb. farklılıklardan dolayı bu beceride zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu yanıtlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

"Telaffuz zor, çok yumuşak harf. Karışık olacak." (K15)

"Çünkü benim ana dilim Türkçeden daha farklı. Bu yüzden dinleme benim için çok zordur." (K27)

"Çünkü ses çıkarması biraz farklı ve bazı kelimelerin şekli aynı değil." (K31)

Bu soruda katılımcılara bu beceride sorun yaşıyorlarsa belirtmeleri sorulmuş olmasına rağmen iki katılımcı tarafından sorun yaşamamalarının sebepleri de dile getirilmiştir:

"Ben Türkçe öğrenmek için her zaman Türk arkadaşlarımı ve Türk şarkılarını dinliyorum benim dinleme zor değil yani anlayabilirim." (K22)

"Çünkü ülkemde dinleme biraz aynı." (K34)

Dinleme becerisini kazanmak için öğrencinin ders dışında bulunduğu etkinliklerin güdülenme kaynağı olduğu görülmektedir. İkinci yanıt ise öğrencinin ana dilinin Türkçenin lehçesi olması ve benzerlik göstermesi ile alakalıdır.

Katılımcıların verdikleri yanıtlardan hareketle dinleme becerisinde yaşanan sorunların temelinde, sınıf içerisinde yer verilen dinleme-anlama uygulamalarının günlük hayattaki dinleme-anlama etkinliklerine yakın olmamasının yattığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek amacıyla daha yavaş ve anlaşılır konuşmaları öğrencileri hem dinleme materyallerinden yararlanırken hem de günlük hayatta yaptıkları dinlerken zorlanmalarına sebep olmaktadır.

Nitel ankete verilen yanıtları teyit etmek ve daha ayrıntılı yorumlara ulaşmak amacıyla aynı katılımcılardan 33 kişiyle dört ayrı oturumda odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde dinleme becerisine ilişkin yorum yapan katılımcıların görüşleri Tablo 2'de görülen dinleme kategorisi altında dört alt kategoride toplanmıştır.

Tablo 2

Odak Grup Görüşmesi Bulguları

Kategori	Alt kategori	Katılımcılar (n=16)
Dinleme becerisi	Konuşma dili	8
	Materyalin niteliği	6
	Uygulama	1
	Akademik beceri olma	1

Katılımcıların en çok görüş bildirdiği becerilerden biri olan dinleme becerisi kategorisinde en fazla dinleme ile konuşma dili arasındaki farklılıktan kaynaklanan sorunların dile getirildiği görülmektedir:

"Bazen dışarıdaki insanları anlamak zor çok kelime kullanıyorlar." (K5)

"Sokakta bazen anlamıyorum, insanlar daha değişik konuşuyor." (K6)

"İnsanlar çok konuşunca bazı harfleri telaffuz etmiyorlar. Mesela, 'neydi ismi onun' 'neydismi onun' cümleyi bilmeyen düşünür." (K8)

Dinleme becerisine ilişkin en çok yorum yapılan bir diğer alt kategori ise "materyalin niteliği"dir. Bu alt kategoride toplam 6 katılımcı kullanılan dinleme-anlama materyali ile ilgili sorun yaşadıklarını belirtmiştir:

"Deneme testi varsa daha zor. TÖMER'de dinleme testi yok ama başka yerlerde vardı. Ses değişik geliyor, aksanlı." (K5)

"Her şey normal ama dinleme sadece sınav için bilgisayarda o zor. Ama gerçek kişi günlük hayat zor değil. Ama sınav için dinleme zor." (K23)

"Bence de Y.'nin dediği gibi dinleme özellikle sınav zamanı. Günlük hayat benim için rahat her insanla. Ama bir hata yapmışlar. O dinleme CD'leri çok hızlı. Çok hızlı okuyor konuşuyorlar. Haber izlediğim zaman anlıyorum o kadar hızlı değil." (K24)

"CD'ler çok hızlı. Gerçek hayatta insanlar hiç o kadar hızlı konuşmuyor." (K21)

"Benim için dinleme zor. CD zor. Hocadan yapılırsa kolay."(K31)

"CD bazı konularda da yavaş ve sıkıcı."(K32)

Katılımcıların görüşlerinden hareketle bu iki alt kategorinin yani "konuşma dili" ve "materyalin niteliği"nin aslında birbiriyle ilintili olduğu açıkça görülmektedir. Sınıf içerisinde yapılan dinleme-anlama etkinliklerinin günlük hayatta kullanılan dille ilişkilendirilememesi sonucunda öğrencilerin sınıf dışı dinleme-anlama sırasında zorlanmalarına neden olmaktadır.

Özellikle yabancı dil öğreniminde dil becerilerinin geliştirilmesi mümkün olduğunca çok alıştırma yapmakla doğru orantılıdır. Bu konuda görüş bildiren bir katılımcının yorumu "uygulama" başlığında değerlendirilmiştir:

> *"Dinleme benim için hala yüzde elli problem. Çünkü sık sık dinlemiyorum. Sadece bir dizi izliyorum, yurtta internet yok."* (K15)

Son olarak bir katılımcı da dinleme becerisinin "akademik bir beceri olduğu"na dikkat çekmiştir:

> *"Profesörleri iyi dinlemek lazım onlar için dinledin dinledin önemli değil; burada dinlemek ve yazmak önemli."* (K16)

Çalışma kapsamında görüşleri alınan katılımcıların uluslararası öğrenciler olduğu düşünülecek olduğunda katılımcının dinleme ve yazma becerilerini önemli görmesinin nedeni açıkça anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşlerini nitel anket ve odak grup görüşmeleriyle ortaya çıkan bulgulardan hareketle değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu bulgulardan ilk olarak, nitel ankete verilen yanıtlar incelenecek olduğunda katılımcıların en çok zorlandıklarını belirttikleri dil becerisi dinlemedir. Katılımcıların %57'si dinleme becerisi için "zor" seçeneğini işaretlerken, %43'ü "zor değil" seçeneğini işaretlemiştir. Türkçe dil becerilerinden özellikle dinleme ve yazmanın zor geliştirilen beceriler olduğu başka çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Açık, 2008; Büyükikiz, 2014; Tunçel, 2016). Bu anlamda ulaşılan nitel anketten çıkan verilerle ulaşılan bu sonucun alanyazını ile benzer olduğu söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bu bireylerin "neden dinleme becerisinde sorun yaşadıkları"nı belirlemek için yine nitel ankette "Zorlanıyorsanız sebebi/ sebepleri nedir?" şeklinde bir soru daha sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar "eğitim-öğretim", "konuşma dili" ve "ana dil" olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Genel olarak bakıldığında, katılımcıların bu beceride sınıf içerisinde yapılan dinleme-anlama etkinlikleri ile sınıf dışındaki dinleme-anlamanın örtüşmemesi nedeniyle sorun yaşadıklarını görülmektedir. Katılımcılar sınıfta öğretim elemanı gayet iyi bir şekilde dinleyip anlarken CD aracılığıyla yapılan etkinliklerde ya da sınıf dışında ana

dili konuşurlarıyla iletişim kurduklarında konuşmanın "fazla hızlı olduğu" ya da konuşanların "harfleri, kelimeleri yuttuğu" şeklinde nedenlerle sorun yaşamaktadır. Büyük oranda benzer görüşler nitel anket sonrasında yapılan odak grup görüşmelerinde de dile getirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde de "konuşma dili" kategorisi en çok öğrenci görüşünün yer aldığı kategori olmuştur. Şahin (2008) de yapmış olduğu tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisinde günlük hayatla ilgili ifadeleri anlamakta zorluk çektikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Biçer vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada da çalışmanın katılımcıları sınıf dışında hızlı konuşulması sebebiyle dinleme becerisinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir başka sonuç Büyükikiz (2014) tarafından yapılan çalışmada ortaya çıkmıştır. Bu çalışmaya göre sınıf dışında standart Türkçenin kullanılmaması; şive, ağız özelliklerinin baskın olması dinleme becerisini zorlaştıran etmenler arasındadır. Son olarak Kaldırım ve Degeç'in (2017) çalışmasında da katılımcıların dinleme becerisinde en çok "aksanlı konuşma" ve "hızlı konuşma" nedeniyle dinlediklerini anlamada sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu doğrultuda Brown (2000) dinleme eğitiminde konuşma dilinin birtakım özel niteliklerinin de dikkate alınması, ikinci dil öğretiminde bu özelliklere önemle yer verilmesi gerektiğini; çünkü bu etkenlerin konuşmanın anlaşılması ve hatta öngörülmeyen bazı anlama engellerinin oluşmasını önlemek açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Dinleme-anlamanın özellikle yabancı bir dil öğrenirken dilsel girdiyi sağlamak açısından gerçekten yaşamsal olduğu düşünülecek olduğunda, etkinliklerin de anlamlı iletişimi sağlamak üzere planlanması gerekmektedir. Barın (2004) tarafından da ifade edildiği üzere sınıf içerisinde verilen bilgi ve örneklerin teorik değil pratikte olduğu gibi verilmesi, bu şekilde öğrenci öğrendiklerini toplum içerisinde uygulamaya dökerek doğru bir iletişimde bulunabilmesi için şarttır. Özellikle, yabancı dil olarak Türkçeyi akademik sebeplerle öğrenen bireyler için dinleme-anlama becerisinin etkin bir şekilde kullanılması bu bireylerin Türkiye'de bulunacakları lisans ve lisansüstü çalışmalar bakımından hayati önem göstermektedir. Bu nedenle, sınıf içerisinde öğretim elemanları tarafından yalnızca dinleme-anlama etkinliklerinde değil aynı zamanda yönergeler verilirken ve öğrencilerle çeşitli konularda iletişim kurarken Türkçe günlük hayata ve konuşma diline olabildiğince yakın bir şekilde kullanılmalı ve bu yolla öğrencilerin kendilerini sınıf dışındaki iletişim ortamlarına da hazırlamaları sağlanmış olmalıdır.

Kaynaklar

Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC.

Akış, İ. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili ana sorunlar*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, 202—203, Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies, 5*(3), 728-749.

Ayaz, H. & Akkaya, A. (2010). *Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, 214-218. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.

Biçer, N., Çoban, İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Journal of International Social Research*, *7*(29), 125-135.

Bozgöz, F. (2010). *Yemen'de Türk dili ve edebiyatı bölüm müfredatı ve Yemenli öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, 308-315. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles an interactive approach to language pedagogy*. Longman.

Büyükikiz, (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen c1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 13*(3), 793-805.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitatie and mixed methods approaches*. Sage Publication.

Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 29*(29), 227-247.

Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *6*(1-2), 259-261.

Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *1*(2), 51-69.

Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.

Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies, 4*(8), 1298-1313.

Johanson, E. A. C. & Kilimci, S. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Karşılaşılan Sorunlar, Çözüm Önerileri, Kullanılan Yöntemler: İsveç Örneği. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, 262-267.

Kaldırım, A. & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlemeesnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, *7*(1), 19-36. http://ebad-jesr.com/

Kalkınma Araştırmaları Merkezi (2015). *Yükseköğretimin uluslararasılaşması çerçevesinde Türk üniversitelerinin uluslararası öğrenciler için çekim merkezi haline getirilmesi araştırma projesi raporu*, Kalkınma Araştırmaları Merkezi.

Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(3), 661-696.

Karababa, C. Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *42*(2) , 265-277.

Köse, D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi,* 24-34.

Mavaşoğlu, M. & Tüm, G. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çukurova üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* 19 Nisan 2015 tarihinde turkoloji.cu.edu.tr sayfasından erişilmiştir.

Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, *4*(3), 1819-1862.

Şahin, M. (2008). *Güvenlik bilimleri fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tunçel, H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20/1,* 107-128.

Vandergrift, L. (2011). Second language listening. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 455-471). Newyork: Taylor & Francis.

Wilkonson, S. (2004). Focus group research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research theory, method and practice* (pp.177-199). California: Sage

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ALMAN GENÇLİĞİNİN KULLANDIĞI İNGİLİZCE KELİMELERİN ALMANCA DERS KİTAPLARINA YANSIMASI

Doç. Dr. Muhammet KOÇAK[30]♣- Öğr. Gör. Dr. Aylin SEYMEN♣♣

Giriş: Teknoloji ve dolayısıyla da bilişim cihazlarındaki yeniliklerin sürekli olarak geliştirilmesi neticesinde farklı coğrafyalarda yaşayan insanlar arasındaki etkileşimler de daha sık ve kolay hale gelmiştir. Söz konusu etkileşimler neticesinde farklı kültürler arasındaki alışverişler de yoğunlaşmakta ve bu durum da karşılıklı etkilenmeleri beraberinde getirmektedir.

Toplumların birbirlerinden etkilendikleri sayısız unsurlardan bir tanesi de "dil" olgusunda kendini göstermektedir. En basit ve anlaşılır tabirle; insanların birbirleriyle anlaşmalarını ve iletişim kurmalarını sağlayan dil, aynı zamanda toplumlara milli mensubiyetlik duygusu vermesi açısından da önem arz etmektedir. Dil, bir toplumu bir arada tutan en önemli etken maddelerinden birisidir, kültürel ve geleneksel unsurların korunmasını sağlamaktadır, geçmişle araya bir bağ oluşturmaktadır. Bu ve buna benzer birçok nedenden dolayı dilin korunması oldukça elzemdir.

121 milyondan fazla insanın konuştuğu ve dünyada en çok konuşulan diller arasında 12. sırada bulunan Alman dilinin (Koçak, 2012:80), diğer dillere nazaran daha "tutucu" bir dil olduğu algısı bilinmektedir. Birçok dilde ortak kullanılmakta olan ve uluslararası kelimeler olarak da

♣Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, e-posta: muhammetkocak@gazi.edu.tr

♣♣ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, e-posta: aseymen@gazi.edu.tr

tanımlanan sözcüklerin dahi Almancada farklı kullanılması (örn. Fernseher - Televizyon, Tor - Gol, Krankenwagen - Ambulans vb.) bunun en önemli göstergelerinden birisidir.

Yabancı kelimelerden mümkün olduğu kadar uzak duran ve yalın bir dil olma özelliğini muhafaza etmeye çalışan Almancanın, yukarıda belirtilen teknolojik gelişmeler ve gün geçtikçe artan göçmen nüfus ve benzeri birçok nedenden ötürü son yıllarda yabancı kelimelerin, özellikle de İngilizcenin etkisine girdiği hem sözel hem de yazılı kaynaklarda kendini göstermektedir.

Söz konusu etkilenmeler ise en çok gençlerin kullandıkları dilde görülmektedir. Alman gençleri, kullandıkları cümlelerin içerisine İngilizce sözcükler eklemek suretiyle iletişimi sağlamaktadır. Bu durum da özellikle günlük hayatta kullanılmakta olan Almancayı yabancı dil derslerinde öğretilen Almancadan daha farklı bir hale getirmektedir. Bir diğer ifadeyle; öğrenilen Almanca ile realitedeki Almanca birçok noktada birbiriyle tutarlı olmamakta, neticede ise iletişim sorunları ortaya çıkmaktadır.

Dili korumak ve dilsel etkilenmeleri en aza indirgemek için alınması gereken önlemler farklı bir tartışmanın konusu olsa da, günlük dile uyum sağlama hususunda günlük hayatta kullanılmakta olan belli başlı yabancı kelimelerin yabancı dil öğretimine yansıyıp yansımadığı bu araştırmanın ana unsurunu oluşturacaktır.

Bu düşüncelerden yola çıkarak betimsel ve içerik analizi yöntemlerinin kullanılacağı araştırmada Alman gençlik diline İngilizcenin ne oranda etki ettiği tespit edilecek ve gençlerin Almanca öğrenmelerine yönelik olarak hazırlanmış olan ders kitaplarında İngilizce kelimelere ne kadar yer verildiği araştırılarak bir sonuca varılmaya çalışılacaktır.

Çalışmanın kuramsal bölümünde gençlik dilinin araştırma alanı olan "dilbilim", "toplumdilbilim" ve "gençlik dili" hakkında bazı bilgiler verildikten sonra örneklem olarak kullanılacak olan "Langescheidt" ve "Pons" yayınevleri tarafından yayınlanmış olan gençlik sözlükleri ile gençlere Almanca öğretmeye yönelik hazırlanmış olan "Beste Freunde" adlı ders kitabı tanıtılacaktır.

Uygulama bölümünde ise söz konusu sözlüklerde yer alan İngilizce kelimelerin oranları belirlenip, aynı yöntemle ders kitaplarından elde edilmiş olan İngilizce kelime oranları ile

karşılaştırılacaktır. Elde edilen bulgular karşılaştırılarak Alman gençlerin günlük hayatta kullanmakta oldukları İngilizce sözcük yüzdelerinin gençlere yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kullanılacak ders kitaplarında ne ölçüde yer aldığı tespit edilecektir.

Dilbilim/Toplumdilbilim/Gençlik Dili

Dil olarak adlandırılan olguyu her yönüyle inceleyen bilim dalı modern bilimde "dilbilim" olarak karşımıza çıkmaktadır. Alman dilbilimi ile ilgili çalışmaları olan Busch ve Stenchke (2008:5) ise dilbilimi tanımlarken onu; belli bir dil, çeşitli diller ve dilsel etkileşimlerin betimlenmesini ve izah edilmesini inceleyen bilimsel bir disiplin olarak ifade etmektedirler. Yukarıdaki tanımlamadan yola çıkarak dilbilimin, dili biçimsel olarak incelemesinin yanı sıra, dilin sosyal boyutlarını da araştırma alanına aldığı görülmektedir.

Söz konusu alanlardan birisi de dil ile toplum arasındaki ilişkileri irdeleyen "toplumdilbilim" alanıdır. Avusturyalı dilbilimci Ernst, dilin ailede farklı, arkadaş gruplarında farklı, üst pozisyondaki kişilere veya amirlere karşı farklı kullanıldığına dikkat çekmekte, bu durumun da toplumdilbilimin alanına girdiğini belirtmektedir. Bu alanda bir bireyin kullanmış olduğu dil "bireysel dil", bir grubun kullanmış olduğu dil ise "topluluk dili" olarak ayrıştırılmaktadır. Söz konusu grupların kullandıkları dilin toplum dilinde nasıl karşılık bulduğu ve bu durumun nasıl ifade edilmesi gerektiği sorusuna aranan cevap da toplumdilbilimin araştırma alanına girmektedir. (Ernst, 2011:272)

Toklu (2011:140) toplumdilbilimi tanımlarken; toplumsal yapı içerisinde çeşitli etkenlerin ayrı ayrı kullanım biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmiş, bu etkenler arasında bireyin yaşadığı coğrafi bölge, üyesi olduğu toplumsal kesim, öğretim düzeyi, mesleği, cinsiyeti ve yaşının sayılabileceğini ifade etmiştir.

Toklu'nun belirtmiş olduğu etkenlerden birisi olan "yaş", toplumdilbilimin araştırma alanlarından olan "gençlik dilinin" ilgi alanına girmektedir. Gençlik dilini; gençlerin, biraz da ilgi çekmek ve kendilerini topluma (arkadaşlık gruplarına) ispat etmek amacıyla kullandıkları dil olarak tanımlayabiliriz. Gross (1992:172), gençlik dilini büyük şehirlerin gelişmesi ve toplumun demokratikleşmesinin 20. yüzyıldaki tipik bir tezahürü olarak görmektedir. Henne ise (1981:373),

konuşma ve yazı dili şeklinde ortaya çıkan gençlik dilinde gençlerin kendi benliklerini bulduğunu ve bu dille kendilerini daha iyi ifade ettiklerine inandıklarını dile getirmektedir.

Gençlik Dilinin Bazı Özellikleri

Yukarıda tanımlarına yer verilen gençlik dilinin, konuşulduğu bölge ve etkileşimde bulunulan çevreye göre birçok özelliğinin bulunduğu bilinmektedir. Dağabakan (2012:208-210), bunların önemli ve belli başlı olanlarını aşağıdaki şekilde sınıflandırmaktadır:

Anlam değişmeleri içerir. (örn. Kopf → Melone)

Anlam genişlemeleri içerir. (örn. super, sehr gut →fett)

Anlam kayması içerir. (örn. Schlägerei → Massage)

Yeni kelime (uydurma kelime) içerir. (örn. Fossilscheibe, oldie, alte Schallplatte)

Basitleştirme/kısaltma içerir. (ach so → aso)

Yabancı kelimeler içerir. (am Strand liegen → beachen)

Alman dili ile ilgili verilmiş olan bu belli başlı özellikler ve örnekler incelendiğinde, gençlik dilinin de günlük dil gibi değişikliğe uğradığı, zaman ve mekâna göre farklılıklar arz ettiği görülmektedir.

Alman dilinin tutucu/koruyucu olduğu algısı

Diğer dillere nazaran Almancanın daha koruyucu, daha milliyetçi bir dil olduğu uluslararası toplum tarafından da dile getirilmektedir. Bu durum yukarıda da bahsedildiği gibi uluslararası kelimelerde de (Internationalismen) kendini göstermektedir. En bilindik örnekler olarak dünya üzerindeki çoğu dilin aksine Almancada televizyona "Fernseher", penaltıya "Elfmeter", gole "Tor", ambulansa "Krankenwagen" denmesi gibi ifadeler bu görüşü desteklemektedir.

Buna rağmen diğer dillerde olduğu gibi Almanca da farklı dillerden etkilenmekte ve gün geçtikçe diğer dillerin özellikle de İngilizcenin etkisi altına girmektedir. Bu durum ünlü Alman

"Der Spiegel" dergisinin 2006 yılındaki bir sayısının kapağına da taşınmıştır. Kapakta yer alan yazı ise bilinçli bir şekilde yanlış yazılarak "Rettet das Deutsch!" (Almancayı kurtarın) ifadesi yerine "Rettet dem Deutsch!" (Almancaya kurtarın) başlığı ile okuyucuyla buluşturularak konuya dikkat çekmek amaçlanmıştır. Haberin başlığının İngilizce olması ve spot haberde de İngilizceden duyulan rahatsızlığın dile getirilmesi bu durumun bir göstergesidir.



Resim 1: Der Spiegel dergisinin 2006 yılında yayımlanan 40. sayısının kapağı

Almancanın kurtarılması durumu Alman kamuoyunda da tartışılmakta ve bu konuda önlemler alınması gerektiği dile getirilmektedir.

Bu görüşü, TNS Enstitüsünün Alman Der Spiegel dergisine yaptırdığı anketin sonuçları da doğrulamaktadır. Sonuçlara göre Almanların büyük bir çoğunluğunun "ingilizceleşmeye" karşı olduğu ortaya çıkmıştır.

2006 yılının Ağustos ayında uygulanan anketten çıkan özet sonuçlar aşağıdaki gibidir (Schreiber, 2006:182-192; Banoğlu, 2008):

1) “Brainstormen” ya da “Automatenguide” gibi İngilizce sözcükler konuşma dilinden çıkarılmalı mıdır?

* Evet, çıkarılmalıdır; yüzde 74,

* Hayır, çıkartılmamalıdır; yüzde 23.

2) Konuşma ya da yazı dilinde kendini iyi ve doğru olarak ifade edebilmek ne kadar önemlidir?

* Çok önemli; yüzde 98,

* Az önemli; yüzde 2.

3) İngilizce deyimler dili zenginleştirir mi?

* Zenginleştirmez; yüzde 66,

* Zenginleştirir; yüzde 27.

4) Almanca, Alman Anayasasına “Devletin dili Almancadır “tanımlamasıyla girmeli midir?

* Evet, girmelidir, yüzde 78,

* Hayır, girmemelidir; yüzde 15.

Gençlik Sözlükleri



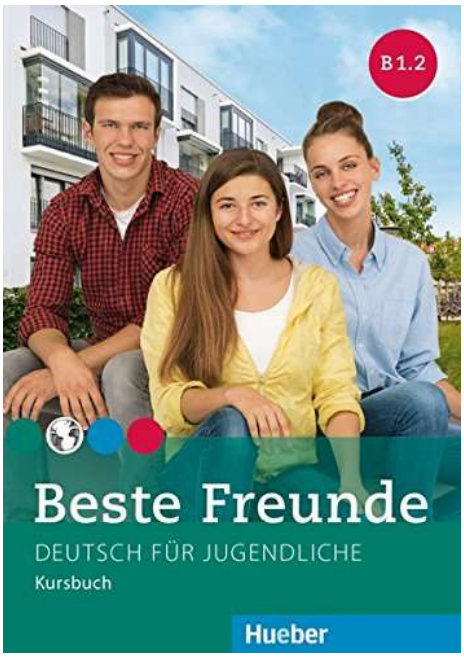
Resim 2: Gençlik sözlüklerinin kapak resimleri

2016 yılının gençlik dilinin söz varlığının tespitine yönelik Alman Langenscheidt ve Pons yayınevleri tarafından geliştirilen gençlik sözlükleri günlük hayatta Alman gençliğinin kullandıkları sözcükleri bir araya getirmiştir.

Söz konusu yayınevleri, okullarda düzenledikleri yarışmalar veya oluşturdukları internet sayfası aracılığıyla gençlerden kullandıkları sözcükleri toplamakta, sınıflandırmakta ve oluşturulan bir jüri heyeti tarafından sözlükte yer alacak olan kelimeleri belirlemektedirler.

"Beste Freunde" Adlı Almanca Ders Kitabı

Yabancı dil ders kitapları genel olarak "çocuklara", "gençlere" ve "yetişkinlere" yönelik olarak hazırlanmakta ve kullanılmaktadır. Çalışmamızın ana unsurunu "gençler" oluşturduğu için "gençlere" yönelik olarak hazırlanmış bir ders kitabı seçilmiştir. Manuela Georgiakaki, Elisabeth Graf-Riemann, Anja Schümann ve Christiane Seuthe adlı kişiler tarafından kaleme alınan ders kitabı, yabancı dil olarak Almancanın öğretimi hususunda en önde gelen yayınevlerinden "Hueber Verlag" tarafından 2016 yılında basılmıştır.



Resim 3: İncelenen ders kitabının kapak resmi

Söz konusu kitabı B 1.2 seviyesi örneklem olarak seçilmiştir. Bilindiği üzere 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayınlanmış olan "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde" B 1.2 düzeyi B1+ olarak da adlandırılmaktadır. İlgili düzey şu şekilde tanımlanmaktadır:

> "B1+ Düzeyi, Eşik Düzey'in ileri bir derecesine denk düşer. Burada aynı iki özellikle karşılaşılır; bunlara alışverişi yapılan bilginin niceliği üzerinde yoğunlaşan belli sayıda betimleyici eklenir. Örneğin: bilgi edinme isteğiyle iletiler alır ya da bir güçlüğü açıklar; bir söyleşi ya da danışmada gerekli olan somut ama sınırlı kesinlikte bir bilgiyi verir (söz gelimi bir hekime hastalık belirtilerinden söz eder); bir şeyin neden sorun oluşturduğunu açıklar; bir gazete haberi, bir makale, bir sunuş, bir tartışma, bir söyleşi, bir belgesel üzerine görüş bildirir ve tamamlayıcı ayrıntı sorularını yanıtlar – bunları özetler; yanıtının bazen uzun ve hızlı bir biçimde dile getirilmiş olması durumunda konuştuğu kişiden yineleme yapmasını istese bile önceden hazırlanmış bir söyleşiyi, içindeki bilgiyi onaylayarak ve doğrulayarak başarıyla sonuçlandırabilir; bir şeyin nasıl yapıldığını betimler ve ayrıntılı bilgi verir; kendi alanında sıradan olan veya olmayan sorunlar üzerinde çok sayıda olgusal bilgiyi belli bir kesinlikle aktarıp alır." (2009:34)

Ders kitabının B 1.2 düzeyinin örneklem olarak tercih edilmesinin amacı, yukarıdaki tanımlamadan da anlaşılacağı üzere günlük hayatta gençlerin kullandıkları dil ve o dilde yer alan yabancı (İngilizce) kelimelerin en azından bu düzeyde bilinmesi gerektiği düşüncesindendir.

Verilerin Analizi

Sözlüklerde ve ders kitabındaki İngilizce içerikli sözcüklerin oranının tespiti için yapılacak analizlerden ortaya çıkarılacak olan "İngilizce Sözcük Oranları" (İSO), aşağıdaki formüle göre bulunacaktır:

— (İngilizce sözcük sayısı x 100) / toplam sözcük sayısı

Bulgular

Tablo 1

%100 Jugendsprache 2016 (Langenscheidt) Adlı Sözlükte İSO

SÖZLÜK ADI	SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK ORANI (%)
%100 JUGENDSPRACHE 2016 (LANGENSCHEIDT)	677	252	% 37.223

Tablo 1 incelendiğinde Langenscheidt yayınevi tarafından yayınlanan Almanca Gençlik Dili Sözlüğünde İngilizce sözcük oranının % 37.223 olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Wörterbuch der Jugendsprache 2016 (PONS) Adlı Sözlükte İSO

SÖZLÜK ADI	SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK ORANI (%)
WÖRTERBUCH DER JUGENDSPRACHE 2016 (PONS)	1294	213	**% 16.46**

Tablo 2 incelendiğinde Pons yayınevi tarafından yayınlanan Almanca Gençlik Dili Sözlüğünde İngilizce sözcük oranının % 16.46 olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3

Her İki Sözlükte İSO

SÖZLÜK ADI	SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK ORANI (%)
%100 JUGENDSPRACHE 2016 (LANGENSCHEIDT)	677	252	**% 37.223**
İSO1 252			
SÖZLÜK ADI	SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK ORANI (%)
WÖRTERBUCH DER JUGENDSPRACHE 2016 (PONS)	1294	213	**% 16.46**
İSO2 213			
GENEL İSO			**% 23.592**

Tablo 3 incelendiğinde her iki sözlükteki toplam sözcük sayısının 1971, toplam İngilizce sözcük sayısının 465 ve her iki sözlükte İngilizce sözcük oranın % 23.592 olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde gençlere Almanca öğretimine yönelik olarak hazırlanmış olan

Tablo 4

Beste Freunde B 1.2 Adlı Ders Kitabında İSO

ALMANCA DERS KİTABI	SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK SAYISI	İNGİLİZCE SÖZCÜK ORANI (%)
BESTE FREUNDE B 1.2	1491	44	% 2.95

"Beste Freunde" adlı ders kitabının B 1.2 seviyesinin ekinde yer alan kelime listesinde 1491 sözcükten 44 tanesinin İngilizce olduğu, bu durumun ise % 2.95 oranına karşılık geldiği görülmektedir.

Bulgular ile ilgili yorum

Yukarıda incelenen tablolar neticesinde Alman gençliğinin kullandığı kelimelerden % 23.59'unun İngilizce kelimeler olduğu belirlenmiştir. Almancayı gençlere öğretmeye yönelik olarak hazırlanmış ve örneklem olarak seçilen "Beste Freunde" adlı ders kitabında ise İngilizce sözcük oranının % 2.95 olduğu tespit edilmiştir.

Bu oranlardan yola çıkarak, günlük hayatta Alman gençlerinin kullandığı İngilizce kelimelerin gerçekte öğretilenden yaklaşık sekiz kat daha fazla olduğu, bu durumun da günlük iletişimde sorunlar doğurabileceği söylenebilir.

Sonuç

Alman gençlerin günlük hayatta kullandıkları ve "gençlik dili" olarak ifade edilen dil içerisinde yer alan İngilizce kelime oranlarının tespit edildiği araştırmada, bu oranın gençlere Almanca

öğretimine yönelik olarak hazırlanmış olan ders kitaplarında ne sıklıkta yer bulduğu sorusunun cevabı aranmaya çalışılmıştır.

Yapılan inceleme neticesinde kullanılmakta olan söz konusu İngilizce kelimelerin öğretilenden yaklaşık sekiz kat fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumdan ötürü ise Almanca öğrenen kişilerin günlük hayatta -İngilizce kelimeler nedeniyle- iletişim zorluklarıyla karşı karşıya kalabileceği riski ortaya çıkabilecektir.

Alman gençlik sözlüklerindeki İngilizce kelimelerin tespiti esnasında bu dilin kullanımı ile ilgili karşılaşılan başka bazı özellikler de dikkat çekmektedir. Buna göre; İngilizce ifadelerin kısaltmalarının kullanıldığı (TGIF = Thank God It's Friday, GG = Good Game, YODO = You only Die once), İngilizce film, kitap, dizi vb. karakterlerinin de Alman gençliği tarafından kullanıldığı (Hugo, Captain Obvious, Gandalf, Ork; Gollum), kullanılan yabancı sözcüklerin çoğunlukla sıfat ve fiil şeklinde olduğu (nice, standard, cool, classic, trollen, win), kullanılan İngilizce sözcüklerin çoğunluğunun küfür ve cinsel içerikli olduğu, sosyal ağlarda kullanılan İngilizce terimlerin Almancada da kullanıldığı (Hastag, Selfie, #no filter, #after-, #tbt) belirlenmiştir.

Yukarıda yer alan tespitlerle birlikte bir başka araştırmanın konusu olabilecek "abo!, hadi!, hayvan, kek, oğlum, lan, moruk, tam, vallah" gibi Türkçe sözcüklere de Alman gençlik dili sözlüklerinde rastlanmıştır.

Kaynaklar

Banoğlu, D. (2008). İngilizcenin Egemenliği Almanları Da Korkutuyor İngilizcenin Küresel Egemenliğine Karşı Almanya Da Kendi Dili İçin Savaş Veriyor. http://www.dildernegi.org.tr/TR,253/ingilizcenin-egemenligi-almanlari-da-korkutuyor.html (Erişim Tarihi: 10.08.2018)

Busch, A. & Stenchke, O. (2008). Germanistische Linguistik. Tübingen: Narr Verlag.

Dağabakan Öztürk, F. (2012). Eine kontrastive Untersuchung über die Jugendsprache im Deutschen und im Türkischen. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 16 (2), s. 201-230.

Ernst, P. (2011). Germanistische Sprachwissenschaft. Ulm: UTB Verlag.

Eulenberger, C. (2016). Wörterbuch der Jugendsprache 2016: Das Original. Stuttgart: PONS.

Georgiakaki, M., Graf-Riemann, E., Schümann, A., Seuthe, C. (2016). Beste Freunde. München: Hueber Verlag.

Gross, H. (1998). Einführung in die germanistische Linguistik. München: Iudicium.

Henne, H. (1981). "Jugendsprache und Jugendgespräche", in: Dialogforschung, hrsg. v. Peter Schröder u. Hugo Steger, (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache; 1980/ Sprache der Gegenwart, Bd. 54), Düsseldorf.

Koçak, M. (2012). Kulturkontrsative Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Ankara: Eskiyeni Yayınları.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Schreiber, M. (2006). Deutsch for salen. In: Der Spiegel. 40/2006. Hamburg: Spiegel-Verlag.

Toklu, O. (2011). Dilbilime Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları.

Vogt, V. (2016). 100 Prozent Jugendsprache 2016. München: Langenscheidt.

CUMHURİYET DÖNEMİ VE GÜNÜMÜZ ÖNCÜ TÜRK GRAFİK TASARIMCILARININ AFİŞ TASARIMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Doç. Gültekin AKENGİN[31] Arş. Gör. Kübra ÇİÇEKLİ[32] Çağhan AĞCA[33]

Öz

Tasarımın tarihi ilk mağara resimlerine kadar dayandığı söylenebilir. Tasarım, bir ürünün veya fikrin kullanılma amacına uygun biçimde zihinde şekillendirilmesi ve projeye dökülme sürecidir. Bir gereksinim veya iletilmek istenen bir mesajın gerekliliği sonucu ortaya çıkmaktadır. Tasarım alanında büyük bir yeri olan afiş tasarımları herhangi bir bilgiyi, haberi, duyuruyu hedef kitleye ulaştırmak, bilgi vermek, tanıtmak ya da mesaj vermek amacıyla kullanılan tasarımlardır. Kitleleri yönlendirmesi, beğeni kazanması ve akılda kalıcı olması açısından önemli bir yere sahiptir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte reklam sektöründe masaüstü yayıncılık kavramı hâkim olmuş, elde yapılan tasarımlar dijitalleşmeye başlamıştır. Elde hazırlanan taslaklar tasarım programları aracılığı ile hazırlanmaktadır. Taslağın üzerinde yapılacak değişiklikleri anlık görüntülemeyi sağlaması hata payını düşürmüş zaman, maliyet ve iş yükünün azalmasını sağlamıştır. Geleneksel tarzda yapılan tasarımlarda yapılacak olan hatalar en başta malzeme israfı açısından maliyetin yükselmesine sebep olmaktadır. Hazırlanan taslak üzerinde anlık değişimler ve farklı alternatifleri hızlı üretmek mümkün değildir. Aynı zamanda dijital ortamda kolay iletilebilir olması geri bildirimleri daha hızlı almayı sağlamaktadır. Kolay, hızlı ve maliyet yönünden karlı bu dijitalleşmiş tasarımlar ve geleneksel yöntemlerle hazırlanan tasarımlar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Çalışmada Cumhuriyet dönemi, günümüz öncü üç Türk grafik tasarımcının afiş tasarımları grafik

[31] Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü, gultekinakengin@gmail.com
[32] Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü, kubracicekli@gmail.com
[33] Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarımı Bölümü, g.cghn.agca@gmail.com

tasarım ilkeleri ve tipografik hiyerarşiye göre görsel analiz yöntemiyle incelenmiş, her sanatçının iki adet afiş tasarımı analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Afiş Tasarımı, Cumhuriyet Dönemi, Afiş Sanatçıları.

Abstract

It can be said that the design dates back to the first cave paintings. Design is the process of shaping a product or idea in the mind in accordance with its intended use and the process of pouring into the project. It is the result of a requirement or a message that is intended to be transmitted. Poster designs that have a great place in the field of design are the designs used to convey any information, news, announcements to the target audience, to inform, to introduce or to give messages. It has an important place in terms of directing the masses, gaining popularity and being memorable. With the development of technology, the concept of desktop publishing has prevailed in the advertising sector, and the hand-made designs have begun to digitalize. Hand-prepared drafts are prepared through design programs. Providing snapshots to be made on the draft has reduced the margin of error and reduced time, cost and workload. The mistakes that will be made in the designs made in the traditional style cause the cost to increase especially in terms of material waste. It is not possible to produce instant changes and different alternatives quickly. At the same time, it can be easily communicated in a digital environment, allowing for faster feedback. These digitalized designs, which are easy, fast and cost-effective, and the designs prepared by traditional methods, constitute the universe of the research. In the study, poster designs of the three leading Turkish graphic designers were analyzed with visual analysis method according to typographic hierarchy and two poster designs of each artist were analyzed.

Keywords: Poster Design, Republican period, Poster Artists.

Giriş

Cumhuriyetin öncesi ve ilanının takip ettiği yıllarda ressamlar, Hattat Halim, Hattat Hamit gibi hattatlar ve 1920'li yıllardan sonra Sedat Simavi, Ramiz Gökçe, Ratip Tahir Burak gibi karikatürcüler tasarım alanında etkin olarak görev almışlardır. 1923'te Cumhuriyetin ilanıyla

Kızılay, Türk Hava Kurumu, Çocuk Esirgeme Kurumu, Sümerbank, Tekel, Devlet Demiryolları gibi devlet kurumlarının reklam amacıyla grafik tasarımı kullanması sektörün gelişim sürecini hızlandırmıştır. Cumhuriyet döneminde harf inkılabıyla beraber tasarım alanında değişime gidilmiştir. 1927 yılında çıkan Sanayi Teşvik Kanunu ile grafik tasarımcılara üretken olmaları konusunda özendirici etki yapmıştır. Piyasada etiket, afiş ambalaj, ilan, logo vb. ürünlere karşı talep artmış başlangıçta hattatların yaptığı daha sonraları Tarık Uzmen, Kirkor Magosyan gibi taş baskı ve klişecilerin yaptığı işleri, 1945'ten sonra akademi çıkışlı ressamlar devralmıştır. Türkiye'de grafik tasarım alanında gelişmeler Cumhuriyetin ilanından sonra başlamıştır (Maden, 1989, s. 3-13; Maden, 2009, s. 25-27; Arıkan, 2009, s. 12-14).

1928 yılında gerçekleşen harf devrimi ile kullanılmaya başlanan Latin ABC' si grafik tasarımı doğrudan ve köklü olarak etkilemiş (Dündar, 2005, s. 104) bu süreçte Latin alfabesine geçiş ile yazı alanında gerçekleşen reform hareketi Türk grafik tasarım tarihi açısından bir dönüm noktası olmuştur (Karamustafa, 1999, s. 82; Köksal, 2010).

Cumhuriyetin ilk zamanlarından 1928 yılına kadar tasarım konusunda uzmanlaşmış sanatçı olmadığından afişler ve diğer tasarım işleri hattatlar, kaligrafi sanatçıları, ressamlar tarafından yapılıyordu. Cumhuriyetin ilanından sonra bu değişikliğe uğramış ve 1933 yılında Mithat Özer öncülüğünde Güzel Sanatlar Akademisi açılmıştır. Bununla beraber Türkiye'de afiş atölyesinde tasarım alanında uzmanlaşmada ilk adım atılmıştır. 1919'da Almanya'da kurulan Bauhaus okulunda uygulanan eğitim anlayışı yeni kurulan birçok okula tasarımda uzmanlaşma anlamında örnek olmuştur (Umur, 2009, s. 2). Cumhuriyetin ilanıyla Türk grafik sanatı alanında profesyonelleşme başlamış ve bu dönemde İhap Hulusi Görey, Kenan Temizan, Münih Fehim ve Mithat Özar gibi isimler logo, kitap kapağı, basın ilanı ve afiş gibi çalışmalarıyla Cumhuriyet dönemi Türk grafik sanatının ilerlemesine, gelişmesine hız kazandırmışlardır (Ketenci, 2006, s. 286).

Günümüzde kitle iletişim araçlarının hızla gelişim göstermesiyle birlikte tipografi artık bir metin yazısı olmaktan çok, bir tasarım unsuru olarak ele alınmakta ve bu amaca hizmet etmesi için tasarlanmaktadır (Mazlum, 2017, s. 230). Teknolojik imkânların artmasıyla afiş tasarımları artık ışık gölge kullanımı, üç boyut etkisi, illüstrasyon vb. tekniklerde kullanılarak yapılmakta ve hem görsel açıdan etkili hem de hız, maliyet, malzeme bakımından daha ekonomik olmaktadır.

1. Grafik Tasarımda Afiş

Grafik tasarım görsel bir iletişim sanatıdır ve bir mesajı, düşünceyi iletmek, görselleştirmek ya da hizmeti tanıtmak için metnin, görsellerin algılanabilir ve görülebilir bir düzlemde, iki veya üç boyutlu olarak organize edilmesini içeren bir süreçtir. Grafik tasarımın önemli alanlarından birisi olan afiş ise bir mesajı, haberi iletmek ya da duyurmak bir ürünü tanıtmak, bildirmek amacıyla metin ve görseller kullanılarak, belirli tasarım ilkeleri gözetilerek hazırlanmış, hedef kitlenin görebileceği yerlere yerleştirilmiş basılı grafik ürünleridir. Grafik sözcüğü dilimize Latince kökenli yazı anlamına gelen "Graph" ve yunanca da "Grapnein" yani yazmak kelimesinden geçmiştir. Kâğıt üzerinde harfleri, sözcükleri, renkleri, fotoğraf ve biçimleri bir oran ve düzen içerisinde estetik biçimde yerleştirme sanatı grafik sanatı olarak adlandırılmıştır (Umur, 2009, s. 3).

Günümüzde afiş geniş topluluklara seslenmesinden dolayı gelişen, değişen teknolojiye, iletişim araç ve ortamlarına rağmen insanları bilgilendirme, ikna etme görevini hala sürdürmektedir.

1.1. Grafik Tasarım İlkeleri

Etkili iletişim yaratmak için tasarım unsurlarını bir araya getirmekte kullanılan tasarımın kendine özgü denge, orantı, görsel hiyerarşi, ritim (devamlılık), vurgu, uyum (bütünlük), gibi uyulması gereken temel ilkeleri vardır.

İnsanlar ilk olarak baktıkları yerde doğal olarak simetri ararlar bundan dolayı denge tasarımın temel ilkelerinden birisidir ve tasarımı oluşturan öğelerin yatay, dikey olarak tasarım alanına eşit ağırlıkta, estetik bir biçimde yerleştirilmesi yoluyla oluşturulur. Simetrik; bir eksene göre aynı mesafelerde olma ve Asimetrik; bir eksene göre farklı mesafelerde olma olarak iki türlü denge vardır. Orantı bir tasarımdaki tipografik unsur, çizgi, şekil gibi çeşitli elemanların göreceli boyut ve ölçeklerine göre kendi aralarında bulunan oranlarıdır. Tasarım alanının eni ile boyu, görsel unsurların genişlikleri ve yükseklikleri ile bir arada oluşturdukları kitlelerin boyutları arasında daima orantıya dayalı ilişkiler vardır.

Görsel Hiyerarşi tasarım kompozisyonundaki görsel elemanların vurgulanmak istenen mesaja göre boyutlandırılması, ölçeklendirilmesidir. Boyut, renk, açıklık, uzaklık, konum görsel hiyerarşiyi etkileyen unsurlar arasındadır. Kimi tasarımlarda imaj, kimi çalışmalarda tipografik öğe hatta kimisinde boşluk büyük tutulup vurgulayıcı unsur haline getirilerek ön plana çıkarılır (Karadaş, 2003).

Ritim (devamlılık) elemanların-renklerin, şekillerin, formların, mekânların-boşlukların ve dokuların görsel hareketlerinin tekrarıdır. Ritim görsel tasarımda nesnelerin uyum oluşturacak şekilde dengelenmesidir. Boşluk tasarımın içinde ya da çevresinde bulunan boş yüzeydir. Boşluk iki boyutlu ya da 3 boyutlu olabileceği gibi negatif ya da pozitif de olabilir. Göz koyudan açık tona, büyükten küçüğe, renkliden renksize doğru algılama sırası izler ve göz bir unsurdan diğerine doğru kesintisiz geçişler yapabiliyorsa, devamlılık sağlanmış demektir.

Vurgu tasarımda odak noktası oluşturur ve dikkati tasarımdaki en önemli noktaya çeker. Bir tasarımda vurgu ön plana çıkarılması gereken öğe ile ikinci planda kalması gereken elemanlar arasında gerçekleştirilecek bir yön, boyut, biçim, doku, renk, ton ya da çizgi kontrastı ile gerçekleştirilebilir.

Tasarım ilkelerinin belki de en önemlisi bütünlüktür. Bütünlük (Uyum) parçaların tek olarak değil bütün olarak anlam kazanmasıdır. Bir tasarım içindeki görsel unsurlar bütünlük oluşturacak şekilde bir araya getirildiğinde, tasarımdaki dağınıklığın ve parçalanmanın önüne geçilmiş olur.

1.2. Tipografi

Tipografi afişin ayrılmaz bir parçasıdır ve afişi biçimleyen, şekillendiren önemli unsurlardan biridir. Anlam olarak tipografi yeni yazı şekilleri tasarlama ya da yazıları kullanarak etkili tasarımlar oluşturma sanatıdır. Harf, sayı, sembol, çizgi ve noktalama işaretleri, tipografik öğeler olarak adlandırılır. Tipografi, bilginin, mesajın doğru, açık ve mantıklı bir sunucusudur. Baskı sanatı olarak bilinen tipografi noktalama işaretleri, baskı yazıları gibi öğelerin hem sanatsal hem de tasarımsal özelliklerini ve üretim teknolojilerini konu alır (Becer, 2005, s. 176).

Tipografi genel olarak afiş tasarımlarında karşımıza çıkan, basım alanlarında kullanılan tasarım çeşididir ve tipografide harflerin bütünlüğünü yaratmada en önemli unsur olan ve her eserde bilinçli bir şekilde kullanılması zorunlu olan espas yan yana olan harflerin, kelimelerin arasındaki boşluktur. Uygun espas aralığı mesajı güçlendirir hem doğru ve hızlı algılanmasını sağlar hem de bütünlüğü sağlamada etkin rol oynar (Tokgöz, 2011, s. 60).

Tipografide font terimi herhangi bir yazı karakterini kullanmak için kullanılmaktadır ve bu yazı karakterleri serifli (tırnaklı) ve serifsiz (tırnaksız) olarak çeşitlenmektedir. Diğer adı Serif olan genelde gazete, dergi ve ansiklopedilerde kullanılan serifli (tırnaklı) fontlar ucunda okumayı kolaylaştıran tırnaklara sahiptirler. Daha modern görünüme sahip Sans-Serif fontlar ise diğerinin

aksine serifsiz (tırnaksız) yapıda, düz bir yapıya sahip ve daha çok levhalar, , başlıklar, kısa çocuk kitapları gibi estetik kaygısı yüksek yerlerde kullanılırlar.

1.3. Afiş

Tasarım alanında geniş yer kaplayan afişin kökeni eski Mısır uygarlığında papirüs kâğıtlarının üzerine yapılan resmi yazışmalar, tanrılar, matematik, felsefe, tıp, astroloji, savaş ve doğum-ölüm bilgilerini barındıran yazı ve çizimlere dayanır. Afiş görsel ve dil bilimsel içerik barındıran bir fikri duyurmak, reklam propaganda ya da bilgilendirme yapmak amacıyla duvar, pano gibi halka açık yerlere asılmış dikkat çekici basılı görsellerdir.

Afiş tanım olarak bir haberi, mesajı, olay ya da ürünü sosyal, siyasal, ekonomik, sanatsal, kültürel açıdan hedef kitleye bildirmek, duyurmak amacıyla belirli bir boyutta hazırlanmış ve halkın görebileceği yerlere asılmış duyuru ya da tanıtım malzemesidir (Tepecik, 2002, s.72).

Afişler konularına göre; kamu sağlığı, düzeni ve haklarını gözeten, trafik, çevre, sağlık, ulaşım, politika, siyaset gibi konuları ele alan ve toplumu ilgilendiren sosyal afişleri (Becer, 2005, s. 202), günümüzde en çok kullanılan, bir ürün ya da hizmeti tanıtan moda, endüstri, kurumsal reklamcılık, gıda, basın yayın ve turizm gibi sektörlerde kullanılan reklam afişleri, tiyatro, sinema, seminer, sergi, seminer, spor gibi kültürel etkinleri duyurmak, bildirmek amacıyla kullanılan kültürel afişler olarak üçe türe ayrılmaktadır.

2. Cumhuriyet Dönemi Sanatçıları

2.1. İhap Hulusi Görey

Modern Grafik tasarımın Türkiye'deki kurucusu, reklamcılığın ilk büyük ismi ve alanında birçok ilki gerçekleştirmiş sanatçı 1898 yılında Mısır Kahire'de doğmuştur (Durmaz, 2011, s. 38). 1920'de resim ve grafik tasarım öğrenimi için Münih'e giden sanatçı 1925'te Türkiye'ye dönerek, iyi derecede İngilizce, Fransızca, Arapça ve Almanca bilmesinden dolayı bir dönem memur olarak Dış İşleri Bakanlığında çalışmıştır.

Zamanla afiş, ilan çalışmalarına ağırlık veren sanatçı İzmir'den İnci Diş Macunları firmasından ilk afiş siparişini alarak grafik tasarım meslek hayatına atılmış ve Latin alfabesine geçildiği dönemde 1029 yılında kendi özel atölyesini açmıştır (Merter, 2007, s. 9-11).

Afiş tasarımının öncüsü, Grafik tasarım sanatı alanında Osmanlı ile Cumhuriyet Türkiye'si arasında köprü oluşturmuş İhap Hulusi Görey'in çalışmalarında özgünlük ve illüstrasyonu ön plana alıp, çizgiyi ikinci plana atarak Batı ülkelerinde bile henüz görülmeyen ışık ve gölge oyunlarına ağırlık vermiştir. Tasarımlarında mesajı en kısa yoldan kesin ve net olarak vermeyi tercih etmiştir (Çeviker, 1991, s. 9,10).

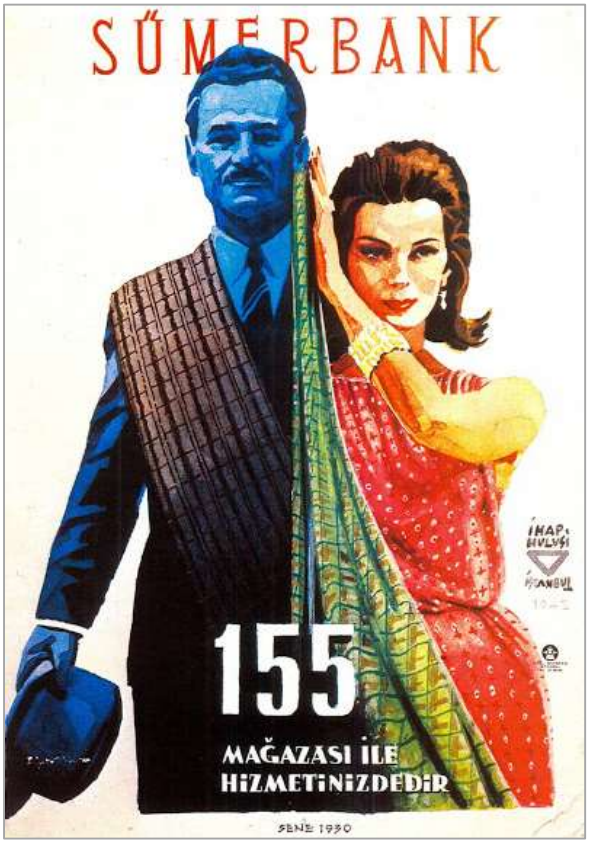
Türk firmalarına yaptığı işler en çok bilinen işleridir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Cumhuriyet Halk Partisi, Türkiye İş Bankası, Emlak Kredi, Yeşilay, Garanti, Sümerbank, Tariş, Zirai Donanım Kurumu, Kızılay, Türk Ticaret Bankası, Yapı ve Kredi Bankası, Ziraat Bankası, Maliye Bakanlığı gibi kurumlara birçok nitelikli çalışma yapmış ve bu dönemde Milli Piyango İdaresi için 45, Tekel İdaresi için 35 yıl çalışan sanatçı ayrıca bu süreçte Bayer, Cinzano, Fernet Branca firmalarına, Mısır'ın Tekel İdaresi, Devlet Demir Yollarına yaptığı çalışmalarla ününü yurtdışına da duyurmuştur (Merter, 2008, s. 7). Sanatçı 1986 yılında İstanbul Gayrettepe'deki evinde 88 yaşında yaşamını yitirmiştir.



Resim 1.1. Otosan Anadol Afiş, 1971.

Resim 1.1.'de İhap Hulusi Görey'in Otosan Otomobil A.Ş.' ne ait Anadol marka otomobilin afiş tasarımı bulunmaktadır. Konunun odak noktası olan otomobil, vurgulanması için tasarımın üst

noktasına, büyütülerek yerleştirilmiştir. “ANADOL” markası vurgulanmak amacıyla büyük harf (majüskül), farklı punto ve farklı kalın (bold) yazı karakteri kullanılmıştır. Tasarımda hareket hâkim, tipografik öğeler arasında bütünlük vardır. Afişte tipografi olarak tırnaksız (serifsiz) yazı karakterleri kullanılmıştır. Yazı karakterinin espası (boşluk) yok denecek kadar az, birbirine yakın harflerden oluşmuş dolayısıyla bu durum okunurluğu zorlaştırmıştır. Renk olarak siyah ve siyahın açık tonları kullanılmıştır. Tasarım genel olarak tasarımda tipografi unsurları açık, net ve yazı karakterinin okunurluğu yüksek karakterler hâkim, öğeleri vurgulamak için tonlama kullanılmıştır. Beyaz alan ile görsel, tipografik öğelerin kendi aralarında oran-orantısı vardır ve devamlılık hâkimdir. Afiş tasarımı tür olarak kültürel afiş kategorisindedir.



Resim 1.2. Sümer Bank Afiş, 1930.

Resim 1.2.’de sanatçının Sümerbank için yaptığı afiş tasarımı yer almaktadır. Afişte üst bilgilendirici kısımda yazı ince ve tırnaklı (serifli) kullanılmıştır. Bu tasarım Resim 1.1.’deki çalışma ile kıyaslandığında daha çeşitli türlerde tipografik yazı biçimleri içerdiği görülmektedir. Genel olarak tasarımda tipografi unsurları açık, net ve yazı karakterinin okunurluğu yüksek karakterler hâkimdir. Sulu boya tekliği ile çalışılmış illüstrasyonda ışık gölge oyunlarına yer

verilmiştir. Tasarımda, orta blok baz alınarak tasarım öğeleri düzenlenmiştir. 155 rakamı Sümerbank'ın hizmette olan mağaza sayısını vurgulamak için farklı kalın (bold) ve punto olarak büyük harfler kullanılmıştır. Afiş tasarımında, illüstrasyon ve tipografi unsurları renk ve bütünlük açısından da birbiriyle uyum içindeler. Renk kullanımı olarak etkiyi artırmak amacıyla kontrast renkler kullanılmıştır. Beyaz alanlar birbiri ile orantıya sahiptir. Tasarımda görsel ve tipografik öğeler arasında devamlılık hâkimdir. Görülen çalışma tür olarak ticari afiştir.

2.2. Mesut Manioğlu

1927'de İstanbul'da Osmanlı kültürünün baskın olduğu bir ailede doğmuştur. Bu sanatçıya hem eski Cumhuriyet Türkiye'sini hem de yaşadığı dönemi gözlemleme fırsatı sunmuş ve sanat hayatında derin izler bırakmıştır. 1949 yılında süsleme sanatları bölümü Güzel Sanatlar Akademisini bitirerek ilk zamanlar serbest olarak çalışmaya başlamış daha sonraları 1973-2000 yılları arasında Güzel Sanatlar Sanat Akademisin de öğretim görevlisi olarak dersler vererek oldukça kapsamlı hem sektörel hem de profesyonel bilgi ve deneyim birikimini öğrencilerine aktarmıştır. Bu sayede Türk grafik tasarım eğitimine büyük katkısı olmuştur.

İkinci kuşak tasarımcılar arasında yer alan Mesut Manioğlu afişlerinde resimleme tekniğini kullanmakta ve anlamı, mesajı en yalın ve basit şekilde iletmektedir. Çalışmalarında genel olarak Fransız afiş sanatının etkileri görülmektedir (Uçar, 2004).

Ulusal ve uluslararası etkinliklerde afiş, duvar panosu, logo, ambalaj tasarımı alanlarındaki çalışmaları ile yeni Türkiye'yi sadece anlatmakla kalmamış 1946'da Birleşmiş Milletler, 1952'de Basın Yayın ve Turizm Bakanlığı, 1954'te Yapı Kredi bankası ödüllerini, 1981'de Grafikerler Meslek Kuruluşu'nun 1. Ürünler Sergisinde afiş dalında birincilik, broşür dalında ise ikincilik ödüllerini almıştır (Umur, 2009, s. 22).

2003 yılında çalışmalarının bir bölümü Ziraat Bankası ve Tünel Sanat Galerisinde sergilenen sanatçı 19 Ocak 2001 yılında İstanbul'da vefat etmiştir.



Resim 2.1. Türk Hava Yolları Poster, 1961.

Resim 2.1.'de Mesut Manioğlu'nun "Türk Hava Yollarına" yapmış olduğu afiş tasarımı yer almaktadır. Kompozisyonda etkiyi artırmak amacıyla kolaj ve suluboya tekniği ile yapılmış illüstratif öğelere yer verilmiştir. Kullanılan metinlerde espas aralığı yeterli tutularak okunurluk sağlanmıştır. Tipografik olarak düz kalın (bold) ve el yazısı karakterleri kullanılmıştır. sağ alt kısımda sulu boya tekniği ile yapılmış illüstrasyon olarak seyahat halinde olan şehirli iki insan kullanılmıştır. Görülen çalışma tür olarak ticari afiştir. Ayrıca bu afişle beraber sanatçının tasarlamış olduğu THY yaban kazı figürlü amblemi ilk kez kullanılmaya başlanmıştır.



Resim 2.2. Çavuşoğlu Boya Sanayi Boya Poster.

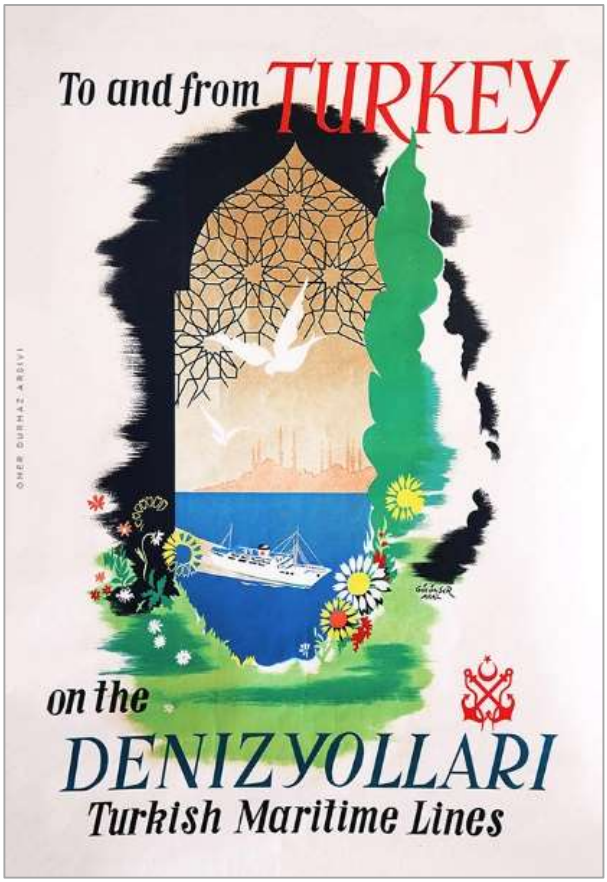
Resim 2.2.'de sanatçının "Çavuşoğlu Boya Sanayi" (ÇBS) kurumuna yaptığı afiş tasarımı görülmektedir. Afişte tırnaksız (serifsiz) yazı karakteri şablon kullanılarak oluşturulmuştur. Sulu boya tekniği ile çalışılmıştır. Afişte İstanbul camileri, gemiler ve kuşlar merkezde konumlandırılarak betimlenmiştir. Vurguyu artırmak amacıyla kırmızı renkler baskın olarak kullanmıştır. Tasarımda görsel hiyerarşi, devamlılık, öğeler arasında hareket vardır. Sıcak ve soğuk renkler birlikte kullanılarak kompozisyonda renk dengesi sağlanmıştır.

2.3. Gülümser Aral Üretmen

Cumhuriyet dönemi ve sonrasında egemen olduğu reklam, tanıtım sektöründe başarı gösteren sayılı kadın grafik tasarımcılardan birini olan Gülümser Aral Üretmen 1929 Bursa doğumludur. Cumhuriyet'in aydınlık günlerinde kadınlara da aynı imkânlar sunulmasına rağmen erkeğin egemen olduğu bir dönemde, 1930'dan 1970'e kadar süren üretimleriyle kadın illüstratör ve grafik tasarımcıların öncüsüdür.

Sanatçının tasarım yeteneği erken keşfedilerek lise ve üniversite eğitim döneminde Bâb-ı Âli basın yayın ressamlığını yürütmüş, 1948 yılında İstanbul Kız Lisesini bitirdikten sonra bugün adı Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Tasarım Bölümü olan, Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Afiş Atölyesi'nin sınavlarını kazanıp lisans eğitimine başlamış ve Sabri Berkel, Emin Barın, Zeki Faik İzer hocalardan hazırlık eğitimi almıştır. 1944-1953 yılları arasında Türkiye Yayınevi'nin çıkardığı Ev-İş dergisi için moda çizimleri hazırlayarak uzun süre moda çizimleri yapmıştır. Başladığı yükseköğrenimi 1951'de tamamlayarak mezuniyetinden sonra, 1952'ye kadar Albert Gabriel, Celal Esat Arseven, Ramiz Gökçe, Zeki Faik İzer, Halil Dikmen Mualla Eyüboğlu gibi hocalar ile çalışmıştır. 1953 yılında Denizcilik Bankasının kadrolu tek grafik tasarımcısı olarak işe girmiştir (Durmaz, 2015).

Üretmenin genellikle minyatürden, Türk motiflerinden oluşturduğu tasarımları tutarlı bir görsel dile hâkimdir ve toplumda deniz ulaşımı algısının biçimlenişine katkıda bulunmuştur. Çalışma süresince Garanti Bankası, Dünya Gazetesi, THY, Şişe-Cam, Ziraat Bankası, Paşabahçe, Şeker Fabrikası, Turizm Bakanlığı, Limanlar, Şehir Hatları, Liman Lokantası, Yalova Termal kurumları için birçok afiş, takvim, broşür, pul, logo tasarımı yapmış ve birçok sergiye katılmıştır. 1952 yılında ilk kadın grafik tasarımcı olarak Garanti Bankası afiş ödülünü almıştır.



Resim 3.1. Deniz Yolları Afiş, 1950.

Resim 3.1.'de Gülümser Aral Üretmenin "Deniz Yolları" için yaptığı afiş çalışması yer almaktadır. Genel olarak tasarımda tipografi unsurları açık, net ve yazı karakterinin okunurluğu yüksek karakterler hâkimdir. Tipografik olarak metinler yatık (italik), eşit espas aralığına sahip, ortaya bloklu ve tırnaklı (serifli) olarak kullanılmıştır. Renk olarak vurgu yapmak amacıyla sıcak renkler, kontrast bir etki yaratmak için ise soğuk renkler kullanılmıştır. Afiş tasarımında, illüstrasyon ve tipografi unsurları renk ve bütünlük açısından birbiriyle uyum içinde bulunmaktadır. Tasarımın genel olarak ele alındığında devamlılık ve tutarlı bir dile hâkimdir. Afiş tasarımı tür olarak ticari afiş kategorisindedir.



Resim 3.2. Denizcilik Bankası Afiş, 1950.

Resim 3.2.' de sanatçının 1950 yılında "Denizcilik Bankası" için yaptığı afiş çalışması görülmektedir. Metinler genel olarak tırnaklı kullanılmış ve afişin merkezinde illüstratif öğelere yer verilmiştir. Tasarımdaki hareketlilik yer yer okunurluğu zorlaştırsa da, genel olarak okunurluğun sağlandığı söylenebilir. Kompozisyonda kırmızı, sarı gibi sıcak ve mavi gibi soğuk renkler kullanılarak kontrast oluşturulmuştur. Afişteki öğeler kendi aralarında bütünlüğe sahip ve boş alan ile elemanlar arasında oran, uyum vardır. Bütününde genel olarak devamlılık hâkimdir. Görülen çalışma tür olarak ticari afiştir.

3. Günümüz Dönemi Grafik Tasarımcıları

3.1. Haluk Tuncay

1958 doğumlu olan sanatçı 1980 İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi (bugünkü adıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi), Uygulamalı Endüstri Sanatları Yüksek Okulu 1980 Grafik bölümü mezunudur. Ambalaj, afiş, logo, kitap ve dergi gibi grafik tasarımın birçok dalında ürünler üretmiş alanında birçok tasarım ödülü vardır. İş hayatında ajanslarda grafik tasarımcı ve sanat yönetmeni olarak görev almış bu süreçte yurtiçi ve yurtdışı birçok sergiye katılmıştır. Günümüzde 1994'ten bu yana Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Tasarım bölümünde öğretim görevlisi olarak ders vermektedir (haluktuncay.com).



Resim 4.1. Dot Tiyatro Kış Dönümü Tiyatro Afişi, 2015.

Resim 4.1.'de Haluk Tuncay'ın 2015 yılı "Dot tiyatrosu kış dönümü" adlı sahnesinin tiyatro afişi görülmektedir. Dijital ortamda hazırlanmış olan afişin merkezinde ana karakter olan kadın figürü vurgu olarak yer almaktadır. Tipografik olarak tırnaksız (serifsiz) kalın (bold) yazı karakterleri kullanılmış ve aralarında hiyerarşi vardır. Tipografik öğeler ve görsel arasında hareket hakimdir. Afiş tasarımı tür olarak kültürel afiş kategorisindedir.



Resim 4.2. İstanbul Kültür Sanat Vakfı 23. Uluslararası İstanbul Müzik Festivali Afiş, 1995.

Resim 4.2.'de sanatçının "İstanbul Kültür Sanat Vakfı 23. Uluslararası İstanbul Müzik Festivali" için 1995 yılında yapmış olduğu afiş görülmektedir. Dijital ortamda hazırlanmış olan afişte tipografik ögeler sola bloklu şekilde konumlandırılmıştır. Görsel öğelerde vurguyu desteklemek amacıyla ritim ve ışık gölge oyunlarına yer verilmiştir. Metinler düz, tırnaksız (serifsiz) ve kalın (bold) karakterler ile yazılmıştır. Tipografik ve görsel elemanlar arasında hareket, uyum vardır. Afiş tasarımı tür olarak kültürel afiş kategorisindedir.

3.2. Savaş Çekiç

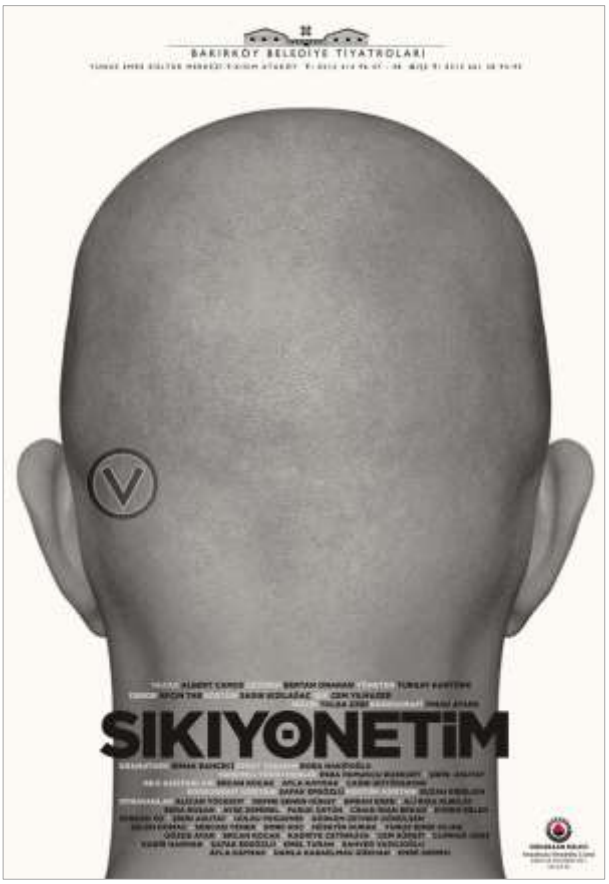
1960 doğumlu olan sanatçı 1984 yılında Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü'nden mezun olmuş, 1992 yılında kurduğu tasarım atölyesinde günümüzde afiş, ambalaj, dergi, logo, broşür, katalog, faaliyet raporu, takvim, illüstrasyon, kitap gibi dallarda işler üretmektedir. 1995-1997 yılları arasında İstanbul Büyükşehir Belediyesi Şehir Tiyatroları'nda tasarım danışmanlığı ve görsel tasarım üretimi görevini yürüttü. Savaş Çekiç'in afişleri, Lahti Afiş Müzesi, Ogaki Afiş Müzesi, Dansk Plakat Museum, Zürih Poster Müzesi gibi birçok müzenin yanı sıra; Uluslararası sergiler, bienaller ve trienaller'de sergilenmiştir. Sanatçının işleri, ulusal ve uluslararası düzeyde ödüller almıştır. 1996-1997

yıllarında Grafikerler Meslek Kurumu'nun yönetim kurulunda yer almış ve günümüzde 1997 yılından bu yana Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak ders vermektedir (savascekicdesign.com).



Resim 5.1. Enka Kültür Ve Sanat 17. Yıl Yaz Etkinlikleri Afiş, 2015.

Resim 5.1.' de Savaş Çekiç'in 2015 yılında "Enka Kültür ve Sanat 17. Yıl Yaz Etkinlikleri" için hazırlamış olduğu afiş görülmektedir. Kalın (Bold) ve tırnaksız (serifsiz) tipografik yazı karakteri kullanılmıştır. Afişin genel olarak bütününe bakıldığında görsel ve tipografik öğeler arasında hareket hâkimdir. Tipografik elemanlarda süreklilik ve hareketi sağlamak için ritim kullanılmıştır. Vurgu olarak kompozisyonun merkezine karpuz görseli yerleştirilmiştir. Afiş tasarımında, görsel eleman ve tipografi unsurları renk ve bütünlük açısından birbiriyle uyum içindelerdir. Ana vurgu elemanı olan kırmızı renk karpuza renk armonisi bakımından arka plan rengi olarak pembe kullanılmıştır. Afiş tasarımı tür olarak kültürel afiş kategorisindedir.



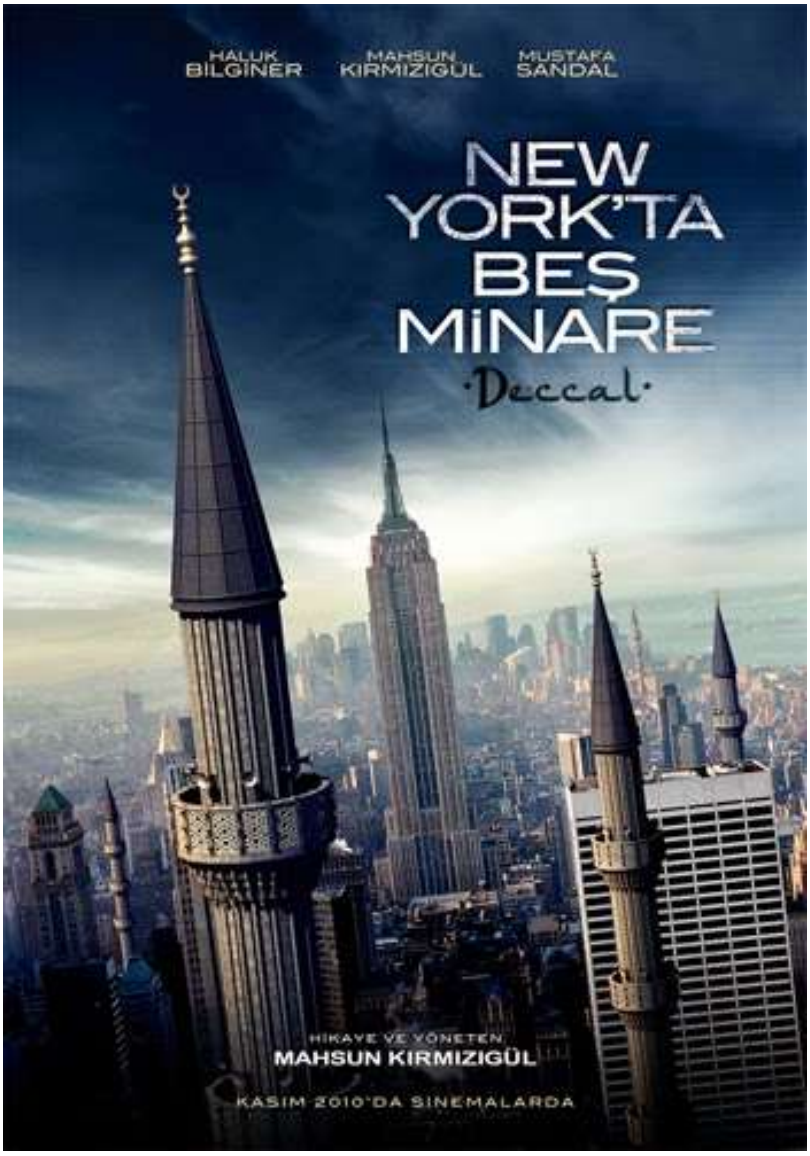
Resim 5.2. Bakırköy Belediye Tiyatroları Sıkı Yönetim Tiyatro Afişi, 2012.

Resim 5.2.'de sanatçının 2012 yılında "Bakırköy Belediye Tiyatroları" için sıkı yönetim isimli tiyatro afişi görülmektedir. Tipografik elemanlar merkezde orta blokta konumlandırılmış eşit espas aralığına sahiptir ve genel olarak tırnaksız (serifsiz), kalın (bold) harf karakterleri kullanılmıştır. Simetrik dengeye sahip beyaz boş alan bırakılmıştır. Görsel eleman ile tipografik öğeler arasında hareket ve bütünlük hâkimdir. Afiş tasarımı tür olarak kültürel afiş kategorisindedir.

3.3. Emrah Yücel

1968 Diyarbakır doğumlu olan sanatçı Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Tasarımı bölümü lisans ve Bilkent Üniversitesi Grafik Tasarım Yüksek lisans mezunudur. Alanında birçok cd kapağı, konser ve sinema afişleri, kitap kapağı, kurumsal logo, ambalaj tasarımı, web sitesi, broşür tasarımı yapmıştır. Bunlardan en bilinenleri Hollywood sinemasının film afişlerinin yanı sıra Türk sineması Neredesin Firuze, G.O.R.A, New York'ta Beş Minare, Vizontele gibi filmlerin afişlerini tasarlamıştır ve yaptığı işler New York, Kanada, Paris'te

sergilenmiştir. Sanatçı basılı işlerin dışında Brad Pitt, Mel Gibson, Tom Hanks, Helen Kunt, Julianne Moore, Diane Lane gibi isimlerin kişisel web sitelerini hazırlamıştır (biyografi.info).



Resim 6.1. New York'ta Beş Minare Afiş, 2010.

Resim 6.1.'de Emrah Yücel'in 2010 yılında Mahsun Kırmızıgül yönetmenliğinde çekilmiş olan "New York'ta Beş Minare" sinema filmine hazırlamış olduğu afiş tasarımı görülmektedir. Afişte tipografik öğeler ortaya bloklanmış birbirleri arasında hiyerarşi hâkimdir. Kalın (bold) ve tırnaksız (serifsiz) yazı karakterleri kullanılmış, koyu arka planda beyaz renk ile kullanılarak vurgu sağlanmıştır. Tipogafik öğeler geniş espas aralığına sahip ve okunurluğu üst düzeydedir. Afiş tasarımı tür olarak kültürel afiş kategorisindedir.



Resim 4.2. Fiba Dünya Basketbol Şampiyonası Kültürel Afiş, 2010.

Resim 4.2.'sinde sanatçının "Fiba Dünya Basketbol Şampiyonası" için 2010 yılında hazırlamış olduğu afiş çalışması görülmektedir. Dijital ortamda hazırlanan afişte tipografik öğeler sola bloklanmış etkiyi artırmak amacıyla kalın (bold) ve büyük puntolar kullanılmıştır. Tipografik öğelerde espas (harf) aralığı dar tutulmuştur. Vurgu fotomontaj yöntemiyle yerleştirilmiş illüstratif basketbolcudur. Tasarımın bütününe bakıldığında öğeler arasında hareket hakimdir. Afiş tasarımı tür olarak kültürel afiş kategorisindedir.

SONUÇ

Grafik tasarımın, tarihsel gelişimi içinde afiş tasarımının yeri büyük ölçüde önem arz etmektedir. Türkiye'de Cumhuriyetin başlarında, afişler daha çok yazı içerikli tiyatro, sinema, yardım dernekleri gibi kurumların yaptırdığı çalışmalarda görülmektedir sonra zaman içinde hem iletişim ve hizmet sektörlerinin hem de teknolojinin gelişmesiyle afişler farklı sektörlerde de görülmeye başlamış zamanla tüm sektörlerde yaygınlaşmış ve görsel iletişim araçlarında teknolojik gelişmelerinde katkısıyla en üst seviyeye ulaşmıştır. Cumhuriyet döneminde basılı ilan niteliği taşıyan daha çok suluboya, kolaj, karakalem, air brush, yağlı boya, harf şablonu (letraset) gibi el işçiliği ile uzun sürede, kısıtlı malzeme ile maliyetli olarak yapılan afiş, günümüzde dijital ortamlarda çeşitli bilgisayar uygulamaları yardımıyla pratik bir şekilde tasarlanıp az maliyetle daha çok ürün elde edilebilir bir aşamaya ulaşmıştır. Afişlerin çok sayıda ve hızlı bir şekilde hazır hale getirilmesi, sadece anlık ihtiyacı karşılamaya yönelik olup teknolojinin olumsuz etkisiyle sanat değerinin düştüğü gözlemlenebilir. Diğer yandan talebe yönelik ihtiyacı karşıladığından, sanatsal değerinin önemi tartışılabilir. Afişlerin tasarımı, içeriği, fikir gücü, iletilmek istenen mesajın doğru iletilmesinde büyük rol oynadığı için işlevselliği ticari ve kültürel alanlarda önem bağlamında ilk sıralarda yer almaktadır.

KAYNAKLAR

Arıkan, A. G. (2009). *İmgeden Baskıya Grafik Tasarım*, 1. Baskı, Eğitim Akademi, Konya.

Becer, E. (2005). *İletişim ve Grafik Tasarım*, Dost Kitapevi, Ankara.

Brainard, S. (1998). *A Design Manual*, 2. Edition, Upper Saddle River, Ny: Prentice-Hall.

Çeviker, T. (1991). *Gelişim Sürecinde Türk Karikatürü 3,* Adam Yayınları, İstanbul.

Çeviker, T. (1991). *Modern Türk Grafik Sanatının Öncüsü İhap Hulusi Görey*, Sanat Dünyamız Dergisi, Sayı 43, s. 9-10.

Durmaz Ö. (2011). *İstanbul'un 100 Grafik Tasarımcısı ve İllüstratörü*, Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.

Durmaz, Ömer Ayhan Akalp İle Gülümser Aral Üretmen Üzerine E-Posta Görüşmesi, 25-28 Aralık, 2015.

Dündar, B. (2005). *Matbaanın Bulunuşundan Bu Yana Batıda ve 1970 Sonrası Türkiye'de Grafik Tasarımda Tipografik Dil*, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Anasanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Emrah Yücel, Biyografi Web: (http://www.webcitation.org/6wrkygn0h) Adresinden 12 Ocak 2018'de Alınmıştır.

Haluk Tuncay, Biyografi Web: (http://www.webcitation.org/6wrlvmeke) Adresinden 13 Oca 2018'de Alınmıştır.

Karamustafa, S. (1999). *Türkiye'de Grafik Tasarımın Son Çeyrek Yüzyılı,* Cumhuriyet'in Renkleri Biçimleri, s. 82-90.

Ketenci, H. F. (2006). *Yongaların 10.000 Yıllık Gizemli Dansı Görsel İletişim ve Grafik Tasarımı*, 1. Baskı, Beta Basım, İstanbul.

Maden, S. (1989). *Ülkemizde Grafik Sanatının Dünü, Bugünü,* Türk Grafik Sanatçıları, İstanbul.

Maden, S. (2009). "*Sait Maden Söyleşi*", Görsel İletişim Kültürü Dergisi Grafik Tasarım, Sayı 16, s. 25-27.

Mazlum, H. (2017). *Modernizm Sürecinde Yeni Tipografinin Doğuşu ve Jan Tschichold.* Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (Icebss 2017 Özel Sayı), Cilt 18, Sayı 1, s .226-247.

Merter, E. (2007). *İhap Hulusi, Tasarımcının Bir Genç Sanatçı Olarak Portresi,* Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Ömer Durmaz Gülümser Aral Üretmen Biyografi. Web: (http://www.webcitation.org/6wrlgtdnh) Adresinden 13 Ocak 2018'de Alınmıştır.

Savaş Çekiç Biyografi Web: (http://www.webcitation.org/6wrkvqw0s) Adresinden 13 Ocak 2018'de Alınmıştır.

Tepecik, A. (2002). *Grafik Sanatlar*, Detay Yayınları, Ankara.

Tokgöz, F. (2011). *Grafik Tasarımda Espas Sorunları*, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Grafik Tasarımı Anasanat Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Uçar, T. F. (2004). *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım,* İnkılâp Kitabevi Yayın Sanayi,

Umur G. (2009). *Türkiye'de Grafik Tasarımında Afiş ve Türk Sinema Afişlerinin 1904'ten Bugüne Gelişimi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Grafik Tasarımı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

OKUL ADLARININ YANSITTIĞI KÜLTÜR: ANKARA ÖRNEĞİ

CULTURE THE SCHOOL NAMES REFLECT: ANKARA EXAMPLE

Fatma Süreyya KURTOĞLU*

ÖZET

Ad bir kimseyi, bir nesneyi anlatmaya, onu bildirmeye yarayan sözcüklerdir. Adlandırma, milletlerin hayatında önemli bir yer işgal etmektedir. Her toplum, yaşadığı yakın çevreden başlamak üzere neslini devam ettirecek çocuklarını, yapmış olduğu işleri, yaşadığı mekânları, bulunduğu coğrafyayı, ürettiği ürünleri, yazdığı veya yaptığı eserleri vs. kendi geleneklerine göre isimlendirme ihtiyacı duymuştur. Toplumlar, çoğu zaman ataları, kahramanları ve tarihteki önemli millî ve evrensel olayları çocuklara, mekânlara, kurumlara vs. ad olarak vermişlerdir.

Ad verme uygulamalarında devrin ve modaların etkisi büyüktür. Yaşanılan önemli sosyal ve siyasi olaylar her şeyi olduğu gibi ad verme geleneğini de etkiler. Bu geleneğin oluşmasında toplumların kültür tarihleri, birbirleriyle olan etkileşimleri, içinde bulundukları dinî, siyasi, sosyal ve kültürel çevreleri ve ekonomik yapıları etkilidir. Bu bakımdan ad verme geleneği bir toplumun geçmişinin, kültür düzeyinin, dinî inanç ve dünya görüşünün araştırılmasında önemli bir veridir. Bütün bunlar dolayısıyla adlar, toplumdaki hayat tarzını, sosyal yapıyı yansıtır ve adeta toplumun aynası gibidir.

Çocuklarına, ürettiklerine ad verme ihtiyacı içerisindeki insanoğlu çevresindeki nesnelerin yanında idari yapılara da isim verme ihtiyacı duymuştur. Geçmişte sınırlı sayıda öğretim kurumu olması sebebiyle isimlendirmede büyük bir sıkıntı doğmazken zaman içerisinde aynı tür ve statüdeki birimlerin artmasıyla birlikte, bu kurumlara verilecek isimler de önem kazanmıştır.

Türkiye'de okul adlarının tespiti Millî Eğitim Bakanlığının Kurumlara Ad Verme Yönetmeliği çerçevesinde yapılmaktadır. Bu çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara'da faaliyet gösteren devlet okulu statüsündeki ortaöğretim kurumlarına verilen adlar değerlendirilmiş ve Ankara'daki okul adlandırmalarının 14 kategoride gerçekleştirildiği ortaya çıkarılmıştır.

Değişik frekanslarda olmak üzere bu kategoriler "Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları, Hayırseverlerle İlgili Okul Adları, Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları, Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları, Tarihi İsimlerle İlgili Okul Adları, Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları, Diğer Türk Devletleri Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları, Dini-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları, Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları, Şehitlerle İlgili Okul Adları, Sanatçılarla İlgili Okul Adları, Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları, İl/ilçe/Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları ile Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları"dır.

Anahtar Kelimeler: kültür, ad verme, Ankara, okul adları.

* Dr. Öğr. Gör. Gazi Üniversitesi, fskurtoglumail.com, Ankara / Türkiye

Okul Adlarının Yansıttığı Kültür: Ankara Örneği

ABSTRACT

Names are words used to express and describe a person or an object. Naming has an important part in nations' lives. Starting from their own environment, each society has had the need to name their children that will pass on their generations, things they have done, places they have lived, geography they have settled, things they have produced, works they have done or written according to their traditions. Societies have usually given their ancestors, heroes, important events in history and universal actions to their children, places, and organizations as names.

The effects of era and trends are great in naming applications. Important social and political events affect naming tradition just like everything else. Culture histories of societies, their interactions with each other, their religious, political, social and cultural environments and economical structures are also effective in shaping this tradition. In this sense, tradition of naming is an important data while researching a society's past, culture level, religious belief and world view. Because of all these, names reflect the lifestyle and social structure in a society and they are like the mirror of the society.

Human beings, in need of naming their children and what they have produced, have also had the urge to name the objects in their surroundings, as well as the governing structures. In the past, there were not significant problems while naming since there were limited numbers of education institutions but in time, names to be given to these institutions have gained importance because of the increase in numbers of the units with same type and status.

Determining the names of schools in Turkey is conducted within Ministry of National Education's Regulation of Giving Names to Schools. In this study, names that were given to secondary education state schools in Ankara in 2018-2019 academic year were evaluated and it was found that school naming in Ankara were grouped under 14 categories.

These categories in different frequencies are "School Names About Atatürk and His Family, School Names About Benefactors, School Names About Scientists, School Names About the Republic and War of Independence, School Names About Historical People, School Names About the Statesmen in the Republic Period, School Names About Other Turkish States' Statesmen, School Names About Religious-Islamic Mysticism People, School Names About People from Literature World, School Names About the Martyrs, School Names About Artists, School Names Related to Organizations and Establishments, School Names Related to City/District/Town and Neighborhoods, and School Names Related to Other Names".

Key Words: culture, naming, Ankara, school names.

Giriş

Milletlerin hayatında adlandırma önemli bir yer işgal etmektedir. Her toplum çocuklarına vereceği isimden başlamak üzere, yapmış olduğu işlere, yaşadığı mekânlara, bulunduğu coğrafyaya, ürettiği ürünlere, yazdığı veya yaptığı esere varıncaya kadar her şeyi, kendilerine has geleneklerine göre isimlendirme ihtiyacı duymuştur. Bu gayret, bir taraftan kişi, nesne ve mekânları isimlendirme işlevini üstlenirken bir yandan da kültürel mirasın yaşatılmasına katkı sağlamaktadır. Acıpayamlı'ya göre "*Bu ad verme olgusu, insanla beraber doğmuş, onunla birlikte yaşantısını sürdürmüş, tarih boyunca evrimleşerek basit bir ad verme olgusu durumundan çıkarak, her topluluk ve toplumun yapı ve anlayışına uygun bir şekilde çok aşamalı, her aşamayı sayısız gelenek, görenek ve uygulamalardan oluşan folklor olayı durumuna dönüşmüştür*." (1992: 1).

Toplumlar, kimi zaman ataları, kahramanları ve tarihteki önemli millî, evrensel olayları çocuklara, mekânlara, kurumlara vs. ad olarak vermektedir. Ad verme uygulamalarında devrin ve modaların etkisi büyüktür. Yaşanılan önemli sosyal ve siyasi olaylar ad verme geleneğini de etkiler. Bu geleneğin oluşmasında toplumların kültür tarihleri, birbirleriyle olan etkileşimleri içinde bulundukları dinî, siyasi, sosyal ve kültürel çevreleri ve ekonomik yapıları etkilidir. Bu bakımdan ad verme geleneği bir toplumun geçmişinin, kültür düzeyinin, dinî inanç ve dünya görüşünün araştırılmasında; diğer toplumlardan ayrılan özelliklerinin ortaya konulmasında önemli bir veridir. Bütün bunlar dolayısıyla adlar, toplumdaki hayat tarzını, sosyal yapıyı yansıtır ve adeta toplumun aynası gibidir.

Her ülkede bir takım ad verme gelenekleri, kuralları vardır ki, bunlar incelendiğinde bu gelenekte toplumlar arasında farklılıklar olduğu gibi pek çok da benzerlik olduğu görülmektedir. Bilhassa Doğu kültürlerinde çocuğu kötü ruhlardan korumak maksadıyla güzel ve şirin anlamlar taşıyan isimler yerine çirkin ve kaba kelimeler isim olarak tercih edilmektedir. Aksan, bu durum için ünlü adbilimci Adolf Bach'ın şu sözlerini aktarmaktadır: "Bir ulusun ad hazinesi, onun geçmişteki ve bugünkü zihinsel-ruhsal durumunun anlatımıdır." (Aksan, 2007: 115).

Ülkemizde okul adlarının tespiti Millî Eğitim Bakanlığının kurumlara ad verme yönetmeliği çerçevesinde yapılmaktadır. Bu yönetmelikle kurumlara verilebilecek ve verilemeyecek isimlerin genel çerçevesi çizilmiştir. Buna göre kurumlar, kurumun bulunduğu yerleşim biriminin adı, Atatürk'e ait ad ve unvanlar ile tarihe mâl olmuş şahıs, yer, tarih ve olay adları, şehitlik ve gazilik unvanlarına sahip olanların adları, bilim ve teknoloji, kültür, eğitim, sanat, spor ve benzeri alanlarda önemli başarılar kazanmış kişilerin adları, Türk Cumhuriyetleri ve Türk topluluklarına ait kişi ve yerlerin adları ve devlet büyüklerinin adları verilebilmektedir. Bunların dışında kurumların bina ve tesislerini yaptıran, arsasını bağışlayanların adları da kurumlara ad olarak verilmektedir (Yönetmelik, 2017).

Polat'ın kişi adları için yaptığı "*Anadolu'da ad verme eyleminin, adı seçileni 'yüceltme', adı verilene ise ad yolu ile değer, özellik katma yönü olduğunu söyleyebiliriz. Ad bir değer sembolüne dönüşmektedir. Adın, taşıdığı ruh sayesinde, adı seçilen kişi ile adı verilen kişi arasında metafizik bir ilişkin[in] olacağı inancı yaygındır*." (2013: 142) değerlendirmesi okul adlandırmaları için de

yapılabilir. Bu okullara verilen millî, evrensel tarihî olay ve şahıs isimleri, bu okullarda eğitim gören öğrencilerin bu isimlere karşı farkındalıklarını artırabilir ve öğrenim hayatları için motivasyonlarını artırıcı unsurlardan birisi olabilir.

Toplumlar, geçmişlerini, atalarını, kahramanlarını ve tarihteki önemli olaylarını çocuklara, mekânlara, kurumlara vs. ad olarak vererek geçmişle bağ kurmaya ve kurulan bu bağı da canlı tutmaya çalışırlar. Diğer yandan bu kurumların, ortaya çıkmasına maddi ve manevi katkı sağlayanların adlarının verilmesi toplumdaki bireylerde paylaşımcılık ve diğerkâmlık değerinin kazandırılmasına da katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda öğrenim çağındaki gençlerin hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okulların adları tespit edilirken azami özen göstermekte fayda vardır. Zira bu kurumlar öğrencilere akademik yeterlilik kazandırmanın yanında onların sosyal, kültürel ve psikolojik donanımlarına da katkı sağlamaktadır. Diğer yandan bu kurumlar, devletin bakış açısının fertlere aktarılmasına aracılık eden yapılar olduğundan buralara verilecek adlar, bu isimlere ve bu isimlerin ifade ettiği düşünceye devlet kurumlarının yaklaşımını da yansıtırlar.

Araştırmanın Amacı

Yapılan literatür taramasında resmî kurum ve kuruluşlara verilen adlarla ilgili Polat'ın 2013 yılında yaptığı Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki okul adlarına dair çalışmasının dışında başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan araştırmacıların Türk kültüründe ad verme geleneği ile ilgili pek çok çalışma yaptıkları ancak bu çalışmaların çoğunlukla kişi ve coğrafi mekân isimlendirmelerine dair olduğu görülmektedir (Yediyıldız, 1984; Yakıcı, 1990a, 1990b; Gülensoy, 1998; Abdurrahman, 2004; Uca, 2004; Balta, 2013).

Bu araştırmanın amacı, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara'da faaliyetini sürdüren devlet okulu statüsündeki ortaöğretim kurumlarına ad vermede takip edilen prensipleri ve bu yolla elde edilmesi arzulanan kültürel kazanımları ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modelinde değişkenlerin her birinin tür ya da miktar olarak oluşumları belirlenir. Bu modelde izleme veya kesit alma yaklaşımı tercih edilebilir. Bu araştırmada da kesit alma yaklaşımı uygulanmıştır. (Karasar, 2012: 79-81).

Çalışma Grubu

Çalışmada kesit alma yaklaşımına göre Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünün genel ağ sayfasında bulunan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ve ilçelerinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten devlet okulu statüsündeki 384 ortaöğretim kurumu araştırılmıştır.

Sınırlılık

Bu çalışma, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünün genel ağ sayfasında bulunan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ve ilçelerinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten devlet okulu statüsündeki 384 ortaöğretim kurumu ile sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın veri toplama aracı Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünün genel ağ sayfasında bulunan devlet okulu statüsündeki ortaöğretim kurumları listesidir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünün genel ağ sayfasında bulunan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ve ilçelerinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten devlet okulu statüsündeki 384 ortaöğretim kurumunun isimleri alınmış ve bunlar sahip oldukları isimlerin özelliklerine göre tasnif edilmiştir. Bu tasnif sonucunda elde edilen sonuçlar bulgular kısmında yorumlanmıştır.

Bulgular

Ankara merkez ve ilçelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında faaliyet gösteren 384 devlet okulu statüsündeki ortaöğretim kurumunun üzerinde yaptığımız tasnif ve değerlendirme sonucunda

bu okullara değişen sıklıklarda ve 14 kategoride isim verildiği ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler şunlardır:

1. Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları
2. Hayırseverlerle İlgili Okul Adları
3. Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları
4. Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları
5. Tarihî İsimlerle İlgili Okul Adları
6. Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları
7. Türk Cumhuriyetlerinin Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları
8. Dinî-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları
9. Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları
10. Şehitlerle İlgili Okul Adları
    a. Şehit Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları
    b. Şehit Askerlerle İlgili Okul Adları
    c. Şehit Polislerle İlgili Okul Adları
    d. Şehit Sivillerle İlgili Okul Adları
    e. Şehit Öğretmenlerle İlgili Okul Adları
    f. 15 Temmuz Şehit ve Gazileriyle İlgili Okul Adları
11. Sanatçılarla İlgili Okul Adları
12. Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları
13. İl, ilçe, Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları
14. Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları

Tablo1. Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Atatürk	8	47,06
Gazi	4	23,53
Mustafa Kemal	2	11,76
Zübeyde Hanım	2	11,76

100. Yıl	1	5,88
Toplam	**17**	**100,00**

Tablo 1 incelendiğinde Ankara ilinde Atatürk ve ailesine ait isimlerden Atatürk ismi 8 (% 47,06), Gazi ismi 4 (% 23,53), Mustafa Kemal ismi 2 (% 11,76); annesi Zübeyde Hanım'ın ismi 2 (% 11,76), Atatürk'ün doğumunun yüzüncü yılı dolayısıyla 100. yıl ismi 1 (% 5,88) okula olmak üzere toplam 17 okula verildiği görülmektedir. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 2. Hayırseverlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Aziz Altınpınar	2	2,90
Faik Güngör	2	2,90
Abdullah Mürşide Özünenek	1	1,50
Adalet Nizamoğlu	1	1,50
Ahmet Alper Dinçer	1	1,50
Ahmet Andiçen	1	1,50
Ahmet Çiçek	1	1,50
Akbilek	1	1,50
Ali Güder	1	1,50
Ali Hasan Coşkun	1	1,50
Aliye Yahşi	1	1,50
Ayhan Sümer	1	1,50
Aysel Yücetürk	1	1,50
Ayşe Bezci	1	1,50
Bekir Gökdağ	1	1,50
Bilal Güngör	1	1,50
Dr. Binnaz Ege Dr. Rıdvan Ege	1	1,50
Dr. Sabiha Uzun	1	1,50

Dr. Şerafettin Tombuloğlu	1	1,50
Fatma Hacı Hüseyin Akgül	1	1,50
Fatma Yaşar Önen	1	1,50
Fethiye Kemal Mumcu	1	1,50
Fuat Erkmen	1	1,50
Gülnaz İbrahim Güngör Tara	1	1,50
Güzide Ülker	1	1,50
Hacı Ömer Tarman	1	1,50
Harun Çakmak	1	1,50
Hasan Hüseyin Akdede	1	1,50
Hatice Cemil Ercan	1	1,50
Hatice Hikmet Oğultürk	1	1,50
Hayri Aslan	1	1,50
Hayriye Ethem Turhanlı	1	1,50
Hurin Yavuzalp	1	1,50
İbrahim Yılmaz	1	1,50
Kaya Bayazıtoğlu	1	1,50
Kemal Şahin	1	1,50
Kemal Yurtbilir	1	1,50
Kirami Refia Alemdaroğlu	1	1,50
Layika Akbilek	1	1,50
M. Ali Hasan Çoşkun	1	1,50
Mehmet Doğan	1	1,50
Mehmet Zakir Ekni	1	1,50
Meliha Hasanali Bostan	1	1,50
Musa Erdem	1	1,50

Mustafa Azmi Doğan	1	1,50
Naime Ali Karataş	1	1,50
Nallıhan Fettah Güngör	1	1,50
Nefise Andiçen	1	1,50
Nermin Mehmet Çekiç	1	1,50
Nevzat Hüseyin Tiryaki	1	1,50
Nuri Bektaş	1	1,50
Öğretmen Necla Kızılbağ	1	1,50
Özcan Sabancı	1	1,50
Reha Alemdaroğlu	1	1,50
Safiye Akdede	1	1,50
Selahattin Akbilek	1	1,50
Suzan Mehmet Gönç	1	1,50
Şevket Evliyagil	1	1,50
Şükrü Acar	1	1,50
Tolunay Özaka	1	1,50
Turgay Ciner	1	1,50
Yahya Kemal ve M.Sönmez	1	1,50
Yamantürk	1	1,50
Yenice Dilaver Temizhan	1	1,50
Yunus Büyükkuşoğlu	1	1,50
Zeynep Salih Alp	1	1,50
Toplam	**68**	**100,00**

Tablo 2 incelendiğinde Ankara ilinde okulu yaptıran veya mevcut okulların tadilatını üstlenen kişi ve yakınlarının isimlerini taşıyan 68 ortaöğretim kurumu olduğu görülmektedir. Bunlardan Aziz Altınpınar ve Faik Güngör adlı hayırseverler adına 2'şer (% 2,90) okul bulunurken

diğer hayırsever ve yakınları adına 1'er (% 1,50) okul bulunmaktadır. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 3. Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
İbni Sina	2	13,33
Celaleddin Ökten	1	6,67
Cezeri Yeşil Teknoloji	1	6,67
Doğan Çağlar	1	6,67
Farabi	1	6,67
Lokman Hekim	1	6,67
Mahir İz	1	6,67
Mehmet Rüştü Uzel	1	6,67
Muhammed Hamdi Yazır	1	6,67
Prof. Dr. Nusret Fişek	1	6,67
Prof. Dr. Rağıp Üner	1	6,67
Sabahattin Zaim	1	6,67
Şevket Raşit Hatipoğlu	1	6,67
Uluslararası Prof. Dr. Muhammed Hamidullah	1	6,67
Toplam	**15**	**100,00**

Tablo 3 incelendiğinde Ankara ilinde Türk ve Müslüman bilim insanlarının isimlerinden hareketle adlandırılan 15 ortaöğretim kurumu olduğu görülmektedir. Bunlardan İbni Sina adı 2 okula (% 13,33) diğerleri ise birer (% 6,67) okula ad olarak verilmiştir. Bu isimlendirmelerde genellikle adı verilen bilim insanlarının branşlarıyla okul türleri ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4. Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Cumhuriyet	3	16,7
75. Yıl	2	11,1
Nene Hatun	2	11,1
80. Yıl	1	5,6
Millî İrade	1	5,6
Anafartalar	1	5,6
Kurtuluş	1	5,6
Şerife Bacı	1	5,6
Duatepe	1	5,6
Tınaztepe	1	5,6
İlk Meclis	1	5,6
Hürriyet	1	5,6
Mehmetçik	1	5,6
Ayyıldız	1	5,6
Toplam	**18**	**100,00**

Tablo 4 incelendiğinde Ankara ilinde Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı ile ilgili isim ve kavramlardan Cumhuriyet'le ilgili 3 (% 16,7), Cumhuriyet'in kuruluşunun 75. yılı ve Millî Mücadele kahramanlarından Nene Hatun'la ilgili 2'şer (% 11,1) okul adı bulunurken Cumhuriyetin kuruluşunun 80. yılı, Millî mücadele kahramanları ve bu mücadelelerin verildiği cephelerle diğer kavramlara ilişkin birer (% 5,6) adlandırmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 5. Tarihi İsimlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Fatih / Fatih Sultan Mehmet	7	19,4

Yıldırım Beyazıt	4	11,1
Gevher Nesibe	3	8,3
Abidinpaşa	2	5,6
Ahi Evran	2	5,6
Kanuni	2	5,6
Yavuz Sultan Selim	2	5,6
Abdülhamid Han	1	2,8
Alparslan	1	2,8
Battalgazi	1	2,8
Çağrıbey	1	2,8
Dede Korkut	1	2,8
Ertuğrul Gazi	1	2,8
Gaziosmanpaşa	1	2,8
Genç Osman	1	2,8
Hayme Ana	1	2,8
Kılıçaslan	1	2,8
Nizamülmülk	1	2,8
Selçuklu	1	2,8
Sokullu Mehmet Paşa	1	2,8
Süleyman Şah	1	2,8
Toplam	**36**	**100,00**

Tablo 5 incelendiğinde Ankara ilinde Türk tarihinden önemli şahıslarla ilgili 36 ortaöğretim kurumunun olduğu görülmektedir. Ağırlıklı olarak Selçuklu ve Osmanlı Dönemine ait bu isimlerden Fatih/Fatih Sultan Mehmet 7 (% 19,4), Yıldırım Beyazıt 4 (% 11,1), Gevher Nesibe 3 (% 8,3); Abidinpaşa, Ahi Evran, Kanuni ve Yavuz Sultan Selim 2'şer (% 5,6), diğerleri ise birer (% 2,8) okula ad olmuştur. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 6. Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Adnan Menderes	1	7,14
Celal Yardımcı	1	7,14
Gazi Şahin	1	7,14
Hasan Ali Yücel	1	7,14
İnönü	1	7,14
Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem	1	7,14
Mustafa Hakan Güvençer	1	7,14
Nahit Menteşe	1	7,14
Necatibey	1	7,14
Nevzat Ayaz	1	7,14
Prof. Dr. Necmettin Erbakan	1	7,14
Satı Kadın	1	7,14
Süleyman Demirel	1	7,14
Tevfik İleri	1	7,14
Toplam	**14**	**100,00**

Tablo 6 incelendiğinde Ankara ilinde Cumhuriyet devri devlet adamlarıyla ilgili 14 okul adı bulunduğu görülmektedir. Bu isimler arasında Başbakanlar, bakanlar ve milletvekilleri bulunmaktadır. Bu kategorideki okul adları birer kez (% 7,14) kullanılmıştır. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 7. Türk Cumhuriyetlerinin Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Rauf Denktaş	1	50,00
Mehmet Emin Resulzade	1	50,00
Toplam	**2**	**100,00**

Tablo 7'ye göre Ankara ilindeki okul adlarında sadece Anadolu sahası ve Türkiye tarihinden faydalanılmamış dost ve kardeş iki ülkenin önemli isimleri de bu okullara ad olmuştur. Bunlardan Azerbaycan ve KKTC kurucu cumhurbaşkanları Mehmet Emin Resulzade ve Rauf Denktaş'ın isimleri de birer okula ad olarak verilmiştir.

Tablo 8. Dinî-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Yunus Emre	4	50,00
Hacı Bayram	2	25,00
Ahmet Yesevi	1	12,50
Hüseyin Gazi	1	12,50
Toplam	**8**	**100,00**

Tablo 8'e göre Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından sekizinin adı dinî-tasavvufi şahsiyetlerle ilgilidir. Bu isimlerden Yunus Emre 4 (% 50), Hacı Bayram Veli 2 (% 25), Ahmet Yesevi ve Hüseyin Gazi ise birer (% 12,50) okula ad olmuştur. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 9. Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Mehmet Akif Ersoy	4	23,53
Halide Edip	2	11,76
Necip Fazıl Kısakürek	2	11,76
Abdurrahim Karakoç	1	5,88
Erdem Beyazıt	1	5,88
Faruk Nafiz Çamlıbel	1	5,88
Nuri Pakdil	1	5,88
Ömer Seyfettin	1	5,88
Peyami Safa	1	5,88

Rasim Özdenören	1	5,88
Sezai Karakoç	1	5,88
Yahya Kemal Beyatlı	1	5,88
Toplam	**17**	**100,00**

Tablo 9'a göre Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından 17'sinin adı edebî şahsiyetlerle ilgilidir. Bu isimlerden Mehmet Akif Ersoy 4 (% 23,53), Halide Edip Adıvar ve Necip Fazıl Kısakürek 2'şer (% 11,76), diğerleri ise birer (% 5,88) okula ad olmuştur. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 10. Şehitlerle İlgili Okul Adları

Okullara Adı Verilen Şehitler	**f**	**%**
Şehit Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamları	2	3,84
Şehit Askerler	16	30,80
Şehit Polisler	5	9,61
Şehit Siviller	1	1,92
Şehit Öğretmenler	1	1,92
15 Temmuz Şehit ve Gazileriyle İlgili Okul Adları	27	51,92
Toplam	**52**	**100,00**

Tablo 10.1. Şehit Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Şehit Büyükelçi Daniş Tunalıgil	1	50,00
Şehit Kaymakam Muhammed Fatih Safitürk	1	50,00
Toplam	**2**	**100,00**

Tablo 10.1. incelendiğinde ise Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından ikisinin adı şehit Cumhuriyet dönemi devlet adamlarıyla ilgilidir. Bunlardan biri Ermeni terör örgütü tarafından 1975 yılında Viyana'da şehit edilen Büyükelçi Daniş Tunalıgil, diğeri ise terör örgütü tarafından makamında şehit edilen Kaymakam Muhammed Fatih Safitürk'tür. Bu isimlendirmeler Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi için yapılmıştır.

Tablo 10.2. Şehit Askerlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Ersin Bacaksız	1	6,25
Şehit Abdullah Ören	1	6,25
Şehit Can Çalışkan	1	6,25
Şehit Ertan Akgül	1	6,25
Şehit Furkan Yayla	1	6,25
Şehit Hulki Beydili	1	6,25
Şehit Kara Pilot Üsteğmen Tahsin Barutçu	1	6,25
Şehit Mehmet Coşkun Kılıç	1	6,25
Şehit Mehmet Yıldırım	1	6,25
Şehit Nuri Pamir	1	6,25
Şehit Orhan Durukan	1	6,25
Şehit Ömer Boztepe	1	6,25
Şehit Salih Helvacı	1	6,25
Şehit Sefa Tiftik	1	6,25
Şehit Sertaç Uzun	1	6,25
Şehit Vural Arıcı	1	6,25
Toplam	**16**	**100,00**

Tablo 10.2 incelendiğinde ise Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından 16'sının adı yakın dönemde farklı tarihlerde şehit edilen askerlerle ilgilidir. Bu isimler farklı türlerdeki birer okula (% 6,25) ad olarak verilmiştir.

Tablo 10.3. Şehit Polislerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Özel Harekat Şehitleri	1	20,00
Şehit Velit Bekdaş	1	20,00

Şehit Okan Koç	1	20,00
Şehit Yakup Çapat	1	20,00
Şehit Tugay Can Kızılırmak	1	20,00
Toplam	**5**	**100,00**

Tablo 10.3 incelendiğinde de Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından 5'inin adı son zamanlarda farklı tarihlerde şehit edilen emniyet teşkilatı mensubu polislerle ilgilidir. Bu isimler farklı türlerdeki birer okula (% 20) ad olarak verilmiştir.

Tablo 10.4. Şehit Sivillerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Şehit Rıdvan Süer	1	100,00
Toplam	**1**	**100,00**

Tablo 10.4'e göre Ankara'daki bir okul da terör olayları sırasında şehit olan sivil bir vatandaşın ismini taşımaktadır.

Tablo 10.5. Şehit Öğretmenlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Betül Can	1	100,00
Toplam	**1**	**100,00**

Tablo 10.5'e göre Ankara'da bir okul da terör olayları sırasında şehit olan bir öğretmenin ismini taşımaktadır.

Tablo 10. 6. 15 Temmuz Şehit ve Gazileriyle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Şehit Ömer Halisdemir	2	7,40
Erkan Volkan Yiğit	1	3,70
Şehit Abdullah Tayyip Olçok	1	3,70
Şehit Ahmet Özsoy	1	3,70

Şehit Ali Alıtkan	1	3,70
Şehit Ali Anar	1	3,70
Şehit Aytekin Kuru	1	3,70
Şehit Bülent Karalı	1	3,70
Şehit Demet Sezen	1	3,70
Şehit Feramil Ferhat Kaya	1	3,70
Şehit Hakan Gülşen	1	3,70
Şehit Hasan Gülhan	1	3,70
Şehit İbrahim Ateş	1	3,70
Şehit Köksal Kaşaltı	1	3,70
Şehit Lokman Biçinci	1	3,70
Şehit Mehmet Şengül	1	3,70
Şehit Murat Alkan	1	3,70
Şehit Oğuzhan Yaşar	1	3,70
Şehit Ömer İpek	1	3,70
Şehit Ömer Takdemir	1	3,70
Şehit Sebahattin Koçak	1	3,70
Şehit Seher Yaşar	1	3,70
Şehit Uhud Kadir Işık	1	3,70
Şehit Volkan Canöz	1	3,70
Şehit Yasin Bahadır Yüce	1	3,70
Şehit Yıldız Gürsoy	1	3,70
Toplam	**27**	**100,00**

Tablo 10.6'ya göre Ankara'daki 27 okul 15 Temmuz şehitlerinin ismini taşımaktadır. Bunlardan Şehit Ömer Halisdemir'in ismi 2 (% 7,40) okulda yaşatılırken diğerleri birer (% 3,70) okula ad olarak verilmiştir.

Tablo 11. Sanatçılarla İlgili Okul Adları

Okul Adı	F	%
Mimar Sinan	3	50,00
Leyla Turgut	1	16,70
Mimar Kemal	1	16,70
Evliya Çelebi	1	16,70
Toplam	**6**	**100,00**

Tablo 11 incelendiğinde Ankara ilinde Türk sanatçılarından Mimar Sinan'ın 3 (% 50), Leyla Turgut, Mimar Kemal ve Evliya Çelebi'nin ise 1'er (% 16,70) okula ad olarak verildiği görülmektedir. Bu isimlendirmelerde okul türü dikkate alınmamıştır.

Tablo 12. Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
İMKB	9	47,37
Türk Telekom	2	10,53
Bizim Anadolu Vakfı Gürcan	1	5,26
Serçev	1	5,26
Tapu Kadastro	1	5,26
İlksan	1	5,26
Nurettin Karaoğuz Vakfı	1	5,26
Efes	1	5,26
TOBB	1	5,26
TVF	1	5,26
Toplam	**19**	**100,00**

Tablo 12 incelendiğinde Ankara ilinde kurum ve kuruluş adı taşıyan 19 ortaöğretim kurumu bulunduğu görülmektedir. Bu kategorideki okullardan İMKB adı 9 okula (% 47,37), Türk Telekom adı 2 okula (% 10,53) verilmiştir. Bizim Anadolu Vakfı, Serçev, Tapu Kadastro, İlksan, Nurettin

Karaoğuz Vakfı, Efes, TOBB ve TVF adı ise birer okula (% 5,26) verilmiştir. Bu isimlendirmelerde genellikle Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri tercih edilmiştir.

Tablo 13. İl, ilçe, Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Ankara	8	7,27
Sincan	4	3,64
Altındağ	3	2,73
Bala	3	2,73
Çubuk	3	2,73
Etlik	3	2,73
Haymana	3	2,73
Kalaba	3	2,73
Kalecik	3	2,73
Kızılcahamam	3	2,73
Polatlı	3	2,73
Pursaklar	3	2,73
Akyurt	2	1,82
Aydınlıkevler	2	1,82
Ayrancı	2	1,82
Batıkent	2	1,82
Beypazarı	2	1,82
Çamlıdere	2	1,82
Çankaya	2	1,82
Elmadağ	2	1,82
Gölbaşı	2	1,82
Hasanoğlan	2	1,82
Keçiören	2	1,82
Mamak	2	1,82
Şereflikoçhisar	2	1,82

Ümitköy	2	1,82
Afşar	1	0,91
Akıncı	1	0,91
Anıttepe	1	0,91
Bağlum	1	0,91
Bahçelievler	1	0,91
Balgat	1	0,91
Başkent	1	0,91
Beştepe	1	0,91
Bumsuz	1	0,91
Cebeci	1	0,91
Çalören	1	0,91
Çayırhan	1	0,91
Demetevler	1	0,91
Dikmen	1	0,91
Doğantepe	1	0,91
Ege	1	0,91
Esertepe	1	0,91
Evren	1	0,91
Fatih	1	0,91
Gülveren	1	0,91
İncesu	1	0,91
İncirli	1	0,91
İskitler	1	0,91
Kazan	1	0,91
Kırkkonaklar	1	0,91

Kocalar	1	0,91
Lalahan	1	0,91
Mogan	1	0,91
Ostim	1	0,91
Oyaca	1	0,91
Pınarbaşı	1	0,91
Subayevleri	1	0,91
Temelli	1	0,91
Törekent	1	0,91
Tuz Gölü	1	0,91
Tuzlucayır	1	0,91
Uluğbey	1	0,91
Ulus	1	0,91
Üreğil	1	0,91
Yenikent	1	0,91
Toplam	**110**	**100,00**

Tablo 13 incelendiğinde Ankara ilinde il, ilçe, mahalle ve semt adı taşıyan 110 ortaöğretim kurumu bulunduğu görülmektedir. Bu kategorideki okul adlarından 8'i (% 7,27) il adı olan Ankara'yı taşımaktadır. İlçe adları olan Sincan 4 (% 3,64), Altındağ, Bala, Çubuk, Haymana, Kalecik, Kızılcahamam, Polatlı ve Pursaklar 3 (% 2,73) Akyurt, Beypazarı, Çamlıdere, Çankaya, Elmadağ, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Şereflikoçhisar ve Kahramankazan 2 (% 1,82); mahalle ve semt adı olan Etlik 3 (% 2,73), Aydınlıkevler, Ayrancı, Batıkent, Elmadağ ve Hasanoğlan 2 (% 1,82); diğerleri ise 1'er (% 0,91) okula ad olmuşlardır.

Bu kategorideki isimlendirmeler bütün okul türleri için yapılmıştır.

Tablo 14. Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Deneme	1	50,00
Ufuk Arslan	1	50,00
Toplam	**2**	**100,00**

Tablo 14'e göre Ankara ilindeki ortaöğretim kurumlarından 2'si de yukarıdaki kategorilerden farklı isimler taşımaktadır. Bunlardan biri deneme liseleri projesi kapsamında Bahçelievler semtinde 1955 yılında açılan Deneme Lisesi, diğeri ise 08.10.2005 Pakistan'da meydana gelen deprem sonrası ülkeyi yeniden imar etmek üzere TOKİ tarafından görevli olarak gittiği Pakistan'da geçirdiği iş kazası sonrası hayatını kaybeden Jeofizik Mühendisi Ufuk Arslan'ın adının verildiği lisedir.

Tablo 15. Okul Adlarıyla İlgili Genel Durum

Okul Adı olarak Değerlendirilen İsim ve Kavramlar	f	%
İl, ilçe, Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları	110	28,6
Hayırseverlerle İlgili Okul Adları	68	17,7
Şehitlerle İlgili Okul Adları	52	13,5
Tarihi İsimlerle İlgili Okul Adları.	36	9,4
Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları	19	4,9
Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları	18	4,7
Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları	17	4,4
Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları	17	4,4
Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları	15	3,9
Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları	14	3,6
Dini-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları	8	2,1
Sanatçılarla İlgili Okul Adları	6	1,6
Diğer Türk Devletleri Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları	2	0,5
Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları	2	0,5
Toplam	**384**	**100,00**

Sonuç ve Öneriler

Ankara merkez ve ilçelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara'da faaliyet gösteren devlet okullarına verilen adlar değerlendirilmiş ve Ankara'daki okul adlandırmaları 14 kategoride gerçekleştirildiği ortaya çıkarılmıştır.

Bu kategoriler "Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları, Hayırseverlerle İlgili Okul Adları, Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları, Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları, Tarihî İsimlerle İlgili Okul Adları, Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları, Diğer Türk Devletleri Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları, Dinî-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları, Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları, Şehitlerle İlgili Okul Adları, Sanatçılarla İlgili Okul Adları, Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları, İl/ilçe/Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları ile Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları"dır.

Bu kategoriler içerisinde en çok adlandırmanın İl/ilçe/Mahalle ve Semt Adları (110 okul/%28,6), Hayırseverler ve Yakınlarının Adları (68 okul/% 17,7), Şehit Adları (52 okul/% 13,5), Tarihî İsimler (36 okul/% 9,4), Kurum ve Kuruluş Adları (19 okul/% 4,9), Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı (18 okul/% 4,7), Atatürk ve Ailesi (17 okul/% 4,4), Edebî Şahsiyetler (17 okul/% 4,4), Bilim İnsanları (15 okul/% 3,9), Cumhuriyet Devri Devlet Adamları (14 okul/% 3,6) kategorilerinde olduğu görülmüştür.

Türk ve İslam tarih, kültür ve medeniyetine ait isim taşıyan okullarda öğrenim gören gençlerin okullarda yapılacak bu şahıs ve kavramlarla ilgili ilave faaliyetlerle farkındalıkları artacak, böylelikle bu isimler aracılığıyla kültürel ve tarihi mirasımızla doğrudan bağlantı sağlanacaktır.

Okullar, bir yandan öğrencilere akademik bilgi aktarımı yapılan merkezler olduğu gibi bir yandan da Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen "Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak" (Temel Kanun, 2018) görevini üstlenirler. Bu sebeple gençlerimizde millî ve manevî farkındalıkları artırabilmek, onları iyi davranışlara özendirebilmek

maksadıyla Türk-İslam tarih, kültür ve medeniyetine dair daha çok ismin okullara ad olarak verilmesi Temel Kanun'da ifade edilen hedefe ulaşmakta ilave bir destek sağlayacaktır.

Millî değerleri yansıtan okul adlarının sayısının artırılması, bu okullarla münasebeti olan kimselerde (öğrenci, öğretmen, veli vs.) dil, tarih ve kültür şuurunun tesis edilmesine, bir gruba, bir tarihe mensubiyet duygusunun pekiştirilmesine yardımcı olacaktır.

Mesleki ve Teknik Liselere bilim insanlarının isimlerinin verilmesi bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin onları örnek alması açısından olumlu bir gayrettir. Bu uygulamanın artırılmasında fayda vardır.

Okullara ad verilirken, yerleşmiş, bir ölçüde mensupları oluşmuş okulların adlarını değiştirmek yerine, yeni adların yeni kurulacak okullara verilmesi daha uygun olabilir.

Kaynaklar

Abdurrahman, V. (2004). Türklerin Ad Koyma Gelenekleri Üzerine Bir İnceleme. *Millî Folklor*. 61, 124-133.

Acıpayamlı, O. (1992). Türk Kültüründe Ad Koyma Folklorunun Morfolojik ve Fonksiyonel Yönlerden İncelenmesi. *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri.* IV: 1-14. Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yay.

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil /Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Balta, N. (2013). Gaziantep'te Çocuklara Ad Verme Geleneği. *Folklor/Edebiyat*. 76, 195-206).

Gülensoy, T. (1998). Anadolu Yer Adlarına Genel Bir Bakış. *Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*. Ankara. 41-48.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Polat, H. (2013). Kültürün Yansıması Olarak Okul İsimleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği). *Türk Dünyası Araştırmaları*. 207, 139-168.

Temel Kanun (2018). Millî Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete*. 24/6/1973, Sayı: 14574.

Uca, A. (2004). Türk Toplumunda Ad Verme Geleneği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 11(23): 145-150.

Yakıcı, A. (1990a). Ankara Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsünde öğrencilerin ad almaları üzerine bir değerlendirme. *Millî Folklor*. 5, 38-40.

Yakıcı, A. (1990b). Ankara Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsünde öğrencilerin ad almaları üzerine bir değerlendirme. *Millî Folklor*. 6, 39-41.

Yediyıldız, B. (1984). Türkiye'de Yer-Adı Verme Usulleri. *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Yönetmelik (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği. *Resmî Gazete*. 24.06.2017, Sayı: 30106.

DEVLET MEZUNİYET- MATURA SINAVININ; LİSE SON SINIFLARDA UYGULANMASI VE TÜRK ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISI

Dr. Elvin HASAN[34]

ÖZET

Makedonya Cumhuriyeti'nde zorunlu dokuz yıllık öğrenimlerini tamamlayan öğrenciler, zorunlu ortaöğrenime (Lise) kayıt yaptırmaktadır. Ortaöğretim dört farklı eğitim plan ve programı üzerinden gerçekleşmektedir. Bunlar; Düz Lise Eğitimi, Meslek Eğitimi, Orta Sanat Eğitimi ve Özel Eğitim Programlarıdır. Lise ve Sanat Eğitimi Programları Dört Yıllıktır, Mesleki Eğitim Programları ise; alana göre Üç ve Dört Yıllık olabilirler. Toplamda 12 veya 13 Yıllık Zorunlu Eğitimlerini tamamlayan öğrenciler; "*Devlet Matura Sınavına*" girmekle birlikte eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Makedonya 'da Matura Sınavı Türkçe 'de; Olgunluk *veya Bütünleme Sınavı* olarak ifade edilebilir. Bütünleme (Matura) Sınavı, 2007-2008 Ders Yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Üç veya Dört Yıllık Lise Eğitimlerini tamamlayan öğrenciler, Eğitim Bakanı'nın onayı, Devlet Sınav Merkezi ve Eğitimi Geliştirme Bürosunun önerdiği sınav programları ve materyallerden sınava alınırlar. Sınavda başarılı olan öğrenciler, lise eğitimlerini tamamlamış sayılırlar.

Makedonya'da Ortaöğretim; Üç Eğitim Dilinde yapılmaktadır. Bu diller; Makedonca, Arnavutça ve Türkçedir. Ayrıca bazı özel okullarda İngilizce, Fransızca ve Almanca Eğitim Dilleridir. Çok dilli eğitim yapıldığı için; Olgunluk ve Final Sınavları da öğrencinin eğitim gördüğü dilde hazırlanmaktadır. Her eğitim ve öğretim yılının sonunda 300 ile 400 arasında Türkçe Eğitim gören, Türk Asıllı öğrenci sınava girmektedir. Ortaöğretimde 5'lik Notlandırma Sistemi kullanılmaktadır. Sınav Kağıtları da 5'lik Notlandırma Sistemine uygun hazırlanmaktadır. Toplam Notlar Üzerinden Ortalama, öğrencilerin sınav başarısını belirlemektedir. Ortalama Başarı; öğrencilerin sınava katıldığı, her dersten de belirlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Mezuniyet-Matura Sınavı, Türkçe Eğitim, Zorunlu Eğitim-Sınav, Sınav Başarısı

[34] **Makedonya Cumhuriyeti Devlet Sınav Merkezi Müdür Vekili**

GİRİŞ

Dünyada çok sayıda ülkede Devlet Matura Sınavı; eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Devlet Matura Sınavı birkaç ekster (dış) ve inter (iç) sınavdan oluşmaktadır, bunlarla öğrencilerin dört yıllık lise eğitimleri esnasında elde ettikleri bilgileri, becerileri ve yetenekleri ölçülmektedir.

Dünyadaki Eğitim Sistemleri, elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimdeki olumlu (pozitif) gelişmelerle beraber, aynı zamanda gelecekte, eğitim ve öğretimde yapılması gereken reformları ve yenilikleri belirlemektedir. Elde edilmiş veriler; eğitim politikalarını oluşturanlar tarafından; Ülkemiz de ve Dünya da eğitim stratejileri belirlemekte kullanılan araçlardır. Asıl amaç; eğitim kalitesinin yükseltilmesi için gerekli adımların atılmasını sağlamaktır.

Eğitim Kalitesinde devamlılık sağlanmanın en garantili yollarından bir tanesi eğitim sürecinin denetlenmesidir. Sistemli Ekstern (dış) denetim uygulaması; lise son sınıf öğrencileri için temelleri hazırlanan yasalar ile gerçekleşmiştir. Devlet Mezuniyet Sınavı için, 2005 Yılında yasal değişikliğe gidilmiş olup, beraberinde Final ve Mezuniyet Sınav biçimini belirleyen *Belge Uygulaması* getirilmiştir. Bu belge ile ekstern (merkezi) sınav uygulaması da yürürlüğe girmiştir.

Düz Liselerde Okul Mezuniyet Sınavı; Sanat Liselerinde Okul Mezuniyet Sınavı, Dört Yılık Meslek Liselerinde Final Mezuniyet Sınavı 2007-2008 Ders Yılından itibaren tamamen uygulanmaya başlamıştır, Devlet Mezuniyet Sınav Modeli ise; birkaç aşamada uygulanmaya konulmuştur.

Uygulanmadan önce 2001-2007 Yılları arasında Devlet Mezuniyet Sınavı için toplamda 7 pilot bölge uygulaması yapılmıştır. Bunlardan altısı örneklem, biri ise öğrencilerin tamamına uygulanmıştır. Devlet Mezuniyet Sınavı öğrencinin eğitim gördüğü dilde uygulanmaktadır. Makedonya'da Nüfusa göre; Üçüncü Etnik Topluluk olan Türkler, ülke genelinde 13 Lisede eğitimlerini anadillerinde görmektedirler. Devlet Sınav Merkezi, sınav materyallerini Türkçe Eğitim gören öğrenciler için Türkçe hazırlamaktadır. Yıllara göre öğrencilerin başarısında farklılıklar görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada temel amaç: Makedonya'da lise son sınıflarında uygulanan Mezuniyet Sınavının Uygulanışını incelemektir. Eğitimlerini anadilleri Türkçe gören öğrencilerin başarısını değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda mevzuat ve başka kaynaklar incelenmiştir. Devlet Sınav Merkezinden Türkçe Eğitim gören öğrencilerin sınav sonuçları alınmıştır ve aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Makedonya'da Kamu Ortaöğretim Kurumlarında; hangi Ortaöğretim Programları Uygulanmaktadır?

2. Makedonya Ortaöğretim Kurumlarının; Akademik Yapılanması Nasıldır, Okul Türleri Nelerdir?

3. Makedonya'da Ortaöğretim Kurumlarına Giriş, Ortaöğretimin Süresi, Ortaöğretim Mevzuatı, Ortaöğretimde Eğitim Dilleri, Ortaöğretim Mezuniyet Sınavı, Mezuniyet Sınav Modelleri Nelerdir?

4. Makedonya Cumhuriyeti Lise Son Sınıflarında Uygulanan Devlet Mezuniyet Sınavı; Mevzuatla Nasıl Düzenlenmiştir?

5. Devlet Mezuniyet Sınavı, Okul Mezuniyet Sınavı ve Final Mezuniyet Sınavı Modelleri Mevzuatla Arasında Farklılıklar Nelerdir?

6. Devlet Okul Mezuniyet Sınavına Yükseköğretimine devam edecek öğrenciler; Neden katılmaktalar? Sınava alınan Türk Öğrencilerin Sayısı ne kadardır?

7. Devlet Mezuniyet Sınavında, Türk Öğrencilerin, Türkçe Dersinden ve Diğer Derslerden Başarısı Nasıldır?

Makedonya Cumhuriyetinde Ortaöğretimin Tarihsel Gelişimi

19 Yüzyılda Osmanlı Devleti; Avrupa Ülkelerine göre geride kalan eğitim sistemini yenilemeye çalışmıştır ve yeni eğitim kurumları kurmuştur. Makedonya'da eğitim bazı azınlıkların dillerinde de yapılmıştır: O dönemde eğitim dilleri şunlardır; Türkçe, Sırpça, Yunanca, Romanca vb. Makedon Azınlığı, Osmanlı Devletinde din, okul kurumları ve eğitim alanında karşılaştığı sorunları bağımsız çözmeyi 19 Yüzyılda başarmıştır. Bu dönem Makedonya'da öğretmen ve profesör kadrolu kabarık sayıda ilk ve ortaokullar faaliyet göstermektedir. (Andonovska vb. 1985). Sıbyan Okulları, Osmanlı Döneminde; ilk eğitimin ve öğretimin yapıldığı yerdir. Bu okullar kuruluşu bakımından ya ayrı olarak mahalle köylerde bulunur, ya da camilere bağlı bir külliye içinde yer alırlar. Bu tür okulların hazırlanmış bir programı olmasa da amacı çocuklara okuma yazmayı öğretmektir. Osmanlı İmparatorluğunda ortaöğretim okullarına 'Rüştiye' adı verilmiştir, bu okullarda ilk başta eğitim süresi 4 Yıl olarak belirtilmiştir, 1892 Yılında üç yıla indirilmiştir. (Hasan, 1998, 17-20). Bu okulların yanı sıra Osmanlı İmparatorluğunda eğitim faaliyeti gösteren okullar arasında Askeri İdadi, Enderun, İptadiye gibi birçok okul kurumu vardır. Makedonya Bölgesinde en önemli eğitim ve öğretim kurumlarında biri Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün yetiştiği Manastırdaki Askeri İdadidir.

Vardar Makedonya'sı (günümüz Makedonya Cumhuriyeti) Sırpların hakimiyetine girmesiyle çok dili eğitim yasaklanmış bütün çocuklar Sırpça Eğitim almaya zorlanmıştır. Halk bu duruma direnç göstermiştir Türkler bir kısmı Sırpça Eğitim yerine çocuklarının eğitimsiz kalmasını tercih etmiştir. Bu ve buna benzer sorunların çözümü İkinci Dünya Savaşına kadar devam etmiştir.

Devlet Mezuniyet- Matura Sınavının; Lise Son Sınıflarda Uygulanması Ve Türk Öğrencilerinin Başarısı

Makedonya Eğitim Tarihi'nde; önemli reformlar İkinci Dünya Savaşı esnasında ve savaştan sonra yapılmıştır, 1945 Yılında Makedon Eğitim Sistemi yeniden yapılandırılmıştır. Makedoncanın Resmi Dil olmasıyla birlikte, Balkan Savaşlarından sonra yasaklanan çok dilli (Makedonca, Türkçe, Arnavutça ve Sırp-Hırvatça) Eğitim 1944 Yılında yeniden başlamıştır. Halkın çoğu bu dönemde okul sıralarından uzak kaldığı için yoğun okullaşma çalışmaları başlatılmıştır. İlköğretim ve Ortaöğretim Lise ve Meslek Okullarının (Kamberski, 1994, 150) sayısı hızla artmış halkın eğitilmesi için seferberlik kampanyaları başlatılmıştır. (Andonovska,1985), 1950-1951 Eğitim ve Öğretim Yılında, '8 Yıllık Zorunlu İlköğretime geçilmiştir. (Opşt zakon şkolstvu, Sl. Liste FNRY, Beograd, 1958), 2007-2008 zorunlu ilköğretim süresi 9 yıla çıkartılmıştır (http://mon.gov.mk, erişim:23.11.2015). 2008-2009 eğitim ve öğretim yılından itibaren Makedonya Cumhuriyetinde ortaöğretim zorunlu olmuştur (Zakon za sredno obrazovanie, 1995, çlen 3).

ORTAÖĞRETİM

Makedonya'da Ortaöğretim; dokuz yıllık 6-15 Yaş aralığı zorunlu ilköğretimden sonra gelen alt sistemdir ve 4 yıllık liselerde örgütlenmektedir. (Gotsevski, 2007, 261), Ortaöğretim Okulları; Kamu Liseleri (belediye liseleri veya Üsküp şehrinin liseleri ve devlet liseleri) ve Özel Liseler olarak ikiye ayrılırlar. Ortaöğretim Kurumlarındaki çalışmalar kamu yararına yapılmaktadır ve kamu hizmeti olarak gerçekleşmektedir. Ortaöğretim bütün vatandaşlara eşit şartlarda zorunludur ve kanun düzenlemelerine uygun yapılmaktadır. Ortaöğretim; Kamu Liselerinde ücretsizdir. Cinsiyet, ırk, ten rengi, milliyet ve sosyal köken, siyasi görüş ve dini inanç, mülkiyet ve toplumsal konum üzerinden kesinlikle ayrımcılık yapmak yasaklanmaktadır (Zakon za srednoto obrazovanie, 1995, madde 2, 3).

Ortaöğretim Okulları; Kamu Liseleri'nde Eğitim ve Öğretim; Makedonca Dili ve Kiril Alfabesinde gerçekleşmektedir. Makedon Dili ve Kiril Alfabesinden farklı bir dilde eğitim gören Etnik Toplulukların Mensupları; kamu liselerinde eğitim ve öğretim etnik topluluk mensupları için kanunlara uygun olarak gerçekleşmektedir. Bu esnada öğrenciler eğitimin her kademesinde mutlaka Makedon Dilini ve Alfabesini öğrenmektedir. Kamu Okullarında Eğitim ve Öğretim; Dünya Dillerinden (İngilizce, Fransızca, Almanca) birinde de yapılabilir, aynı uygulama özel okullar için de geçerlidir. (Zakon za srednoto obrazovanie, 1995, madde 4). Günümüzde Makedonya genelinde ortaöğretimde kamu ve özel okullarda yaygın olarak dört eğitim dili kullanılmaktadır. Bunlar; Makedonca, Arnavutça, Türkçe ve İngilizcedir.

Makedonya'da Ortaöğretim Kurumları Şekil 1'de görülebileceği gibi Belediyeler, Devlet ve Özel Tüzel veya Gerçek Kişiler tarafından kurulabilirler.

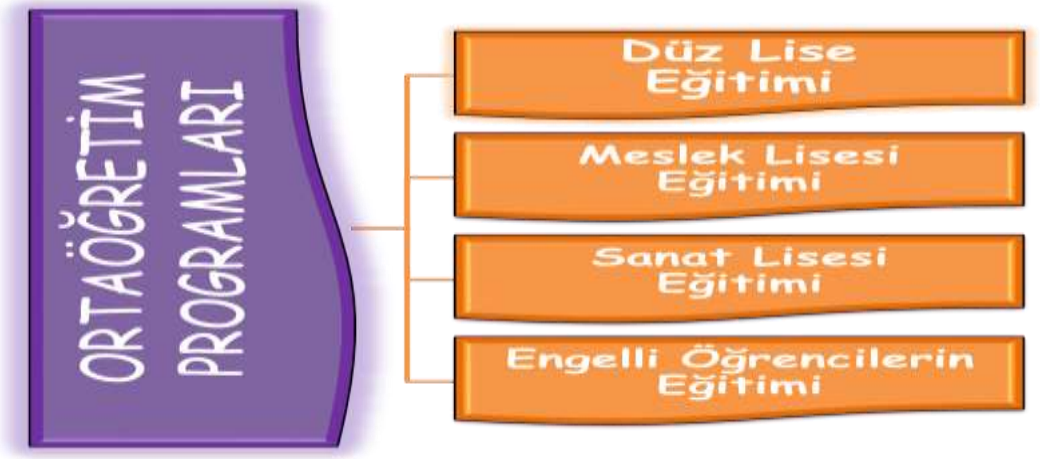
Şekil 1: Makedonya Cumhuriyeti'nde Ortaöğretim Okullarının Kurucusuna Göre Ayırımı



Kaynak: (Zakon za srednoto obrazovanie, 1995)

Makedonya'nın AB Uyum Sürecinde, eğitimde kalitenin, standartların yükseltilmesi ve iyileştirmek amaçlı merkez yönetimle işbirliği içerisinde Ortaöğretim ve İlköğretim Okullarını kurma, (Zakon za srednoto obrazovanie, 1995, madde 10) finans ve yönetim yetkisi yerel yönetimlere-belediyelere verilmiştir. (Yovan, 2006, 9, 10) Bunların yanı sıra öğrencilerin okula ulaşımı, öğünleri ve konaklamanın örgütleme yetkisi de belediyelere devredilmiştir (Zakon za lokalna samouprava, 2002, madde 22). Devlet Liseleri belirli kategorilere ait öğrencileri veya devlet için özel bir önem taşıyan alanlarda Başbakanlık tarafından kurulabilirler. (sanat, müzik, engelli öğrenci liseleri vb.). Özel Liseler; yerli ve yabancı, gerçek ve tüzel kişiler tarafından kurulabilirler. Belediyeler veya Başbakanlık Uluslararası Liseler kurabilir bu okullarda programlar ve müfredat, eğitim ve öğretim dünya dillerinde gerçekleştirilir. (Zakon za srednoto obrazovanie, 1995, madde 10). Ortaöğretimde Eğitim ve Öğretim çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir. (Şekil 2)

Şekil 2. Makedonya Cumhuriyeti'nde Ortaöğretim Programları



Kaynak: (Zakon za srednoto obrazovanie, 1995)

Öğrencilerin Ortaöğretim Programlarının herhangi birine kayıt yapabilmesi için, Dokuz Yıllık İlköğretimi tamamlamış olmaları ve 17 Yaşını da geçmiş olmamaları, Özel Engelli Eğitimi görecek olan öğrencilerin 25 Yaşını geçmiş olmamaları gerekmektedir. Ortaöğretimin Sanat Eğitimi ve İki Yıllık Meslek Eğitimi Programlarına İlköğretimi tamamlamış, Eğitim ve Bilim Bakanlığından yazılı onayıyla öğrenciler de kaydını yapabilmektedir. Bu gibi durumlarda öğrencilerin paralel olarak ilköğretimi tamamlamaları gerekmektedir. Engelli öğrenciler için; Engelli Özel Eğitim Programı açılmaktadır. Öğrencinin engelinin türü ve doktor teşhisine uygun okula kaydını yapılmaktadır. Ona uygun meslek eğitimi veya iş eğitimi verilmektedir.(Konkurs za zapişuvanye na uçenitsite vo yavnite sredni uçilişta za uçebnata 2015-2016 Godina vo R.Makedoniya, http://www.mon.gov.mk/index.php/konkursi/569-konkurs-upis- sredno-15-16, erişim: 20.09.2016). Belirttiğimiz ortaöğretim programların yanı sıra; Makedonya'da, Din Eğitim Programları gerçekleştiren iki kamu lisesi vardır. Bunlar; Ortodoks Lisesi ve İslam Lisesi'dir.

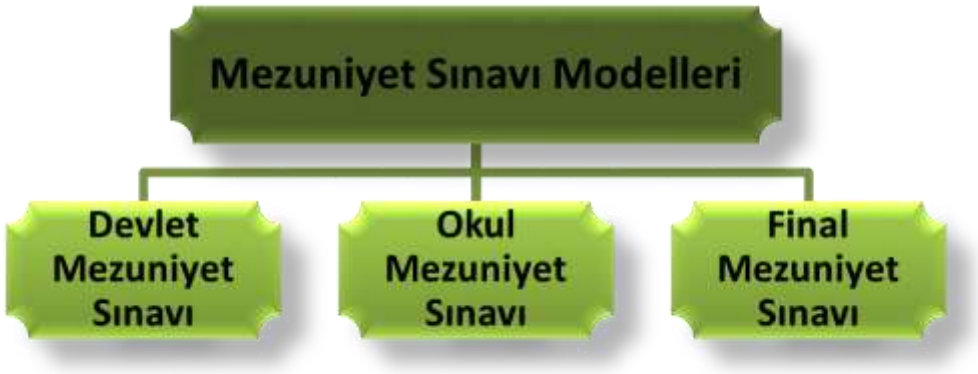
Ortaöğretim Kurumlarında uygulanan ders plan ve programları, Eğitimi Geliştirme Bürosunun önerisi üzerine Eğitim ve Bilim Bakanı tarafından hazırlanmaktadır. Ders planları ve programlarını kendi özel ihtiyaçlarını karşılamak amaçlı belediyeler, okullar, kurumlar, şirketler ve başka tüzel kişilerce önerebilmektedir. (Zakon za srednoto obrazovanie, 1995,

madde 22). Şekil 2.de verilen ortaöğretim programların hepsi için ve içerdikleri bölümlere uygun haftalık ders planları ve yıllık ders programları uygulanmaktadır.

Ortaöğretim Mezuniyet Sınavı

Makedonya Cumhuriyetinde eskiden uygulanan Mezuniyet Sınavı son yıllarda sürekli geliştirilmektedir. Sınav uygulanan lise programına göre farklılık göstermektedir. Son hali ile sınav, 2007-2008 Ders Yılının sonunda Devlet Sınav Merkezi tarafından başarıyla uygulanmıştır. Ortaöğretim Kanununa göre Devlet Mezuniyet Sınavı şöyle düzenlenmektedir; Dört Yıllık '*Düz Lise Programını'* tamamlayan öğrenciler Devlet Mezuniyet Sınavı veya Okul Matura sınavını vermelidirler. Eğitim ve Bilim Bakanlığının onayıyla, düz lise programını tamamlayan öğrenciler için uluslararası Devlet Mezuniyet Sınavı Programı uygulanabilir. Bu program düz lise programıyla eş değerdir. Dört Yıllık '*Kamu Meslek Lisesi'* Eğitimlerini tamamlayan öğrenciler; Devlet Mezuniyet Sınavını veya Final Mezuniyet Sınavını, Üç Yıllık '*Kamu Meslek'* Eğitimlerini tamamlayan öğrenciler pratik çalışmalar yaparak Final Mezuniyet Sınavını vermelidirler. '*Sanat Lisesi'* Eğitimlerini tamamlayan öğrenciler, Devlet Mezuniyet Sınavını veya Okul Mezuniyet Sınavını vermelidirler. Özel Engelli Liselerde, eğitim gören öğrencilerin öğretim programına uygun ve ihtiyaç doğrultusunda Devlet Mezuniyet Sınavı veya Final Mezuniyet Sınavı uygulanabilir. (Zakon za srednoto obrazovanie, 1995, madde 33, 35, 37, 39). Ortaöğretim Kanununa göre Mezuniyet Matura Sınavı üç farklı uygulaması vardır. Bunlar aşağıdaki şekilde daha net görülebilirler;

Şekil 3: Mezuniyet Sınavı Modelleri



Öğrencilerin eğitim gördüğü program doğrultusunda; Şekil 3'teki sınavlara katılmaları gerekmektedir. Eğitim Programlarına göre öğrenciye en fazla iki uygulamadan birini seçme hakkı verilmektedir. Makedonya'da Yükseköğretime devam edebilmeleri için öğrencilerin Devlet Mezuniyet Sınavı ile liselerini tamamlamaları gerekmektedir. Devlet Mezuniyet Sınavını başarı ile tamamlayan öğrenciler, lise diploması alma hakkı kazanırlar. Okul Mezuniyet Sınavı veya Final Mezuniyet Sınavını başarı ile tamamlayan öğrenciler de lise eğitimlerini bitirmiş olurlar. Mezuniyet Sertifikasını almaya hak kazanırlar. Ancak; Devlet Üniversitelerine 'Lisans Eğitimi' için kayıtlarını yaptıramazlar. Bazı Özel Üniversiteler 'Lisans Eğitime' kayıt yapmalarına izin vermektedir.

Ortaöğretim Sınav Programlarını; Eğitimi Geliştirme Bürosunun önerisi ile Eğitim Bakanı onaylamaktadır. 10.10.2015 Tarihinde hazırlanan ve geçtiğimiz yıllarda geliştirilen bu programa göre; Ortaöğretimde Uygulanan Devlet Mezuniyet Sınavı ve Final Sınav Uygulaması, üç bölümden oluşmaktadır bunlar (http://www.dic.edu.mk/drzavna-matura):

1.Zorunlu Bölüm; Dış (Ekster) Test – öğrencinin eğitim gördüğü (ana) dilde, Makedon Dili ve Edebiyatı veya Arnavut Dili ve Edebiyatı veya Türk Dili ve Edebiyatı veya Yabancı Dil Dersinden oluşmaktadır.

2.Seçmeli Bölüm; Dış (Ekster) Test – Yabancı Dil veya Matematik/ Felsefe/ Estetik.

3.Proje Ödevi – geliştirilen biçimden iki ders seçiyor – iç (inter) denetim.

Devlet Mezuniyet Sınavının; Dış (Ekstern) Sınavlarını hazırlayan, organize eden ve uygulayan Devlet Sınav Merkezidir. İç (İnter) Sınavların hazırlanması, organize edilmesi veya uygulanması tamamen liselerin yetkisindedir. Sınavlar iki dönemde yapılmaktadır. Bunlar: Temmuz ve Ağustos Aylarında gerçekleşmektedir. Temmuz Ayında tüm sınavları veya bir kısmını alamayan veya özürü nedeni ile sınava giremeyen öğrenciler; Ağustos Ayında da sınava girebilirler. Mezuniyet Sınavları; Lise Eğitiminde uygulanan Eğitim ve Öğretim Programları doğrultusunda, özel hazırlanmış Sınav Programlarına göre uygulanmaktadır. Sınavdan alınan diplomayla Üniversite (Lisans) Eğitimlerine devam edecek adayların seçimi niteliği de taşımaktadır (http://dic.edu.mk).

Makedonya'da Öğrencilerin, Yükseköğretim Kurumlarına (Üniversitelere) kayıt yapabilmeleri için; Dört Yıllık bir Ortaöğretim Kurumundan mezun olmaları ve Devlet Mezuniyet Sınavı veya Final Mezuniyet Sınavını, başarı ile geçmeleri genel şartlar arasında yer almaktadır.

Mezuniyet Matura Sınavının amaçları *(İzveştay za sprovedenata drzavna matura vo uçebnata 2017-2018 godina vo srednoto obrazovanie so çetirigodişno traenye vo Republika Makedoniya, 2018, s.4):*

1- Öğrencinin Ortaöğretimden mezun olması ve diplomasını almış olması;

2-Yükseköğretime devam edecek öğrencilerin; kalite seleksiyonun yapılması;

3-Ortaöğretim kalitesinin yükseltilmesi;

4-Eğitim Programlarını takip ve denetleme(teftiş) etmek;

5-Geçerli ve Objektif Ölçümler yapılarak, öğrencilerin başarısı hakkında; öğrencileri, ebeveynleri bilgilendirmek;

6-Eğitim Kurumlarına veri akışı sağlamak, Yükseköğretime devam edecek öğrencilerin kaliteli seleksiyonunu yapmaktır.

Düz Lise Programı Sonunda Uygulanan Devlet Mezuniyet Sınavı;

1. Dört Yıllık Düz Lise Eğitiminin son aşamasıdır. Aynı zamanda sınavla yükseköğretime kayıt yapacak öğrencilerin seleksiyonu yapılır.

2. Üç Bölümden oluşmaktadır, Bunlar:

2.1. **Zorunlu Bölüm;** Öğrencinin bir yaygın dersten sınava alınmasından oluşmaktadır. Bunlar: Makedon Dili ve Edebiyatı veya Arnavut Dili ve Edebiyatı veya Türk Dili ve Edebiyatıdır.

2.2. **Seçmeli Bölüm**; Üç Seçmeli Dersten oluşmaktadır. Birinci seçmeli ders, Matematik veya Yabancı Dil olabilir. Öğrenci sınav olacağı İkinci ve üçüncü seçmeli dersi sunulan ders listesinden seçmektedir. (Seçmeli Sınav Dersi; iki yıl okutulan, haftada 2, yılda en az 138 saat görülenlerden olabilir)

2.3. **Proje Çalışması;** Öğrencinin seçtiği dersten veya alandan bir konuyu araştırması istenmektedir.

Öğrenci zorunlu olarak sınava alındığı dört dersten ve proje çalışmasının yanı sıra, Devlet Mezuniyet Sınavı Listesinden en fazla iki ek ders daha seçip sınava girebilir. Seçeceği iki ders öğrenciye yükseköğretime girişinde avantaj sağlamaktadır.

Devlet Mezuniyet Sınavında öğrencilerin bilgisi, yetenekleri ve becerileri ölçülmektedir. Zorunlu Bölümdeki Sınavlar; Dışardan (Ekstern) - Devlet Sınav Merkezi tarafından elektronik veya yazılı olarak uygulanmaktadır. Seçmeli Bölümden; ilk iki dersten öğrenci; Dışardan (Ekstern) sınava alınmaktadır. Üçüncü Seçmeli Dersten ise; Lisede (İnter) Sınav yapılmaktadır. Proje Çalışması ve Ek Ders Sınavları Lisede (İnter) yapılmaktadır.

Düz Lise Programı Sonunda Uygulanan Okul Mezuniyet Sınavı;

1- Okul Mezuniyet Sınavı; devlet mezuniyet sınavını tercih etmeyen öğrencilere uygulanmaktadır. Okul Mezuniyet Sınavı'nda başarılı olmuş öğrencilere Sertifika verilmektedir.

2. Bu sınav için hazırlanmış sınav programları daha düşük seviyededir veya Devlet Mezuniyet Sınavı programlarına göre daha kolaydır.

3. Üç bölümden oluşmaktadır, Bunlar;

3.1.Zorunlu Bölüm, öğrenci bir yaygın dersten sınav yapılmaktadır. Makedon Dili ve Edebiyatı veya Arnavut Dili ve Edebiyatı veya Türk Dili ve Edebiyatıdır.

3.2.Seçmeli Bölüm, öğrenci lise eğitiminde yaygın olarak gördüğü ders listesinden birini seçmektedir ve sınava alınmaktadır. (Seçmeli Sınav Dersi; iki yıl okutulan, haftada 2, yılda en az 138 saat görülenlerden olabilir)

3.3.Proje Çalışması; Öğrencinin seçtiği dersten veya alandan bir konuyu araştırması istenmektedir.

Okul Mezuniyet Sınavında; öğrencilerin bilgisi, yetenekleri ve becerileri ölçülmektedir. Zorunlu ve Seçmeli Bölümdeki Sınavlar İnter (Liselerde) uygulanmaktadır. Öğrencilerin Proje Çalışmasını; hazırlaması, sunum bilgileri, yetenekleri ve becerileri de İnter yapılmaktadır. Okul Mezuniyet Sınavı Programları Dışardan (Ekstern) hazırlanmaktadır. Sınav Uygulaması ise; okullarda yazılı olarak Okul Ders Komisyonları tarafından yapılmaktadır. İhtiyaçlar doğrultusunda, sınavda notlandırmanın geçerliliği okullarda örneklem üzerinden dışarıdan denetlenebilir.

Dört Yıllık Meslek Lise Programı Sonunda Uygulanan Mezuniyet Sınavı;

1.Devlet Mezuniyet Sınavı, Meslek Lisesi Eğitiminin son aşamasıdır, aynı zamanda sınavla yükseköğretime kayıt yapacak öğrencilerin seleksiyonu yapılır. **2.**Üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

2.1.Zorunlu Bölüm; Öğrencinin bir yaygın dersten sınava alınmasından oluşmaktadır. Bunlar; Makedon Dili ve Edebiyatı veya Arnavut Dili ve Edebiyatı veya Türk Dili ve Edebiyatıdır.

2.2.Seçmeli Bölüm; Üç seçmeli dersten oluşmaktadır. Birinci seçmeli ders, yabancı dil veya estetik/felsefe olabilir. Öğrenci sınav olacağı İkinci seçmeli dersi eğitiminde yaygın olarak gördüğü ve sunulan ders listesinden seçmektedir. Üçüncü seçmeli dersi alan dersleri listesinden seçmektedir. (Seçmeli Sınav Dersi; iki yıl okutulan, haftada 2, yılda en az 138 saat görülenlerden olabilir)

2.3.Proje Çalışması; Öğrencinin seçtiği dersten veya alandan bir konuyu araştırması istenmektedir.

Öğrenci zorunlu olarak sınava alındığı dört dersten ve proje çalışmasının yanı sıra, Devlet Mezuniyet Sınavı Listesinden en fazla iki ek ders daha seçip sınava girebilir. Seçeceği iki ders öğrenciye yükseköğretime girişinde avantaj sağlamaktadır.

Devlet Mezuniyet Sınavında; öğrencilerin bilgisi, yetenekleri ve becerileri ölçülmektedir. Zorunlu Bölümdeki Sınavlar; Dışardan (Ekstern) - Devlet Sınav Merkezi tarafından

elektronik veya yazılı olarak uygulanmaktadır. Seçmeli Bölümden; ilk iki dersten öğrenci; Dışardan (Ekstern) sınava alınmaktadır. Üçüncü Seçmeli Alan Dersinden ise; Lisede (İnter) Sınav yapılmaktadır. Proje Çalışması ve Ek Ders Sınavları Lisede (İnter) yapılmaktadır.

Dört Yıllık Meslek Lise Programı Sonunda Uygulanan Final Mezuniyet Sınavı;

1-Final Mezuniyet Sınavı; Devlet Mezuniyet Sınavını tercih etmeyen öğrencilere uygulanmaktadır. Sınavını başarı ile tamamlayan öğrencilere Sertifika verilmektedir.

2. Final Sınav Programları; ders eğitim programlarına uygun olarak hazırlanmıştır.

3. Üç bölümden oluşmaktadır, Bunlar;

3.1.Zorunlu Bölüm, öğrencinin bir dersten sınava alınmasından oluşmaktadır. Bunlar; Makedon Dili ve Edebiyatı veya Arnavut Dili ve Edebiyatı veya Türk Dili ve Edebiyatıdır.

3.2.Seçmeli Bölüm, Öğrenci Meslek Lise Eğitiminde gördüğü Alan Ders Listesinden birini seçer ve sınava alınır. (Seçmeli Sınav Dersi; iki yıl okutulan, haftada 2, yılda en az 138 saat görülenlerden olabilir)

3.3. Proje Çalışması; Öğrencinin seçtiği dersten veya alandan bir konuyu araştırması istenmektedir.

Final Mezuniyet Sınavında; öğrencilerin bilgisi, yetenekleri ve becerileri ölçülmektedir. Zorunlu Bölüm ve Seçmeli Dersteki Sınavlar Lisede (İnter) uygulanmaktadır. Öğrencilerin Proje Çalışması hazırlaması sunum bilgileri, yetenekleri ve Lisede (İnter) yapılmaktadır. Final Mezuniyet Sınavı Programları dışardan (Ekstern) hazırlanmaktadır. Sınav uygulaması ise; Sınavlarda yazılı olarak, Okul Ders komisyonları tarafından yapılmaktadır. İhtiyaç doğrultusunda sınavlarda notlandırmanın geçerliliği okullarda örneklem üzerinden dışarıdan denetlenebilir.

Sanat Lise Programı Sonunda Uygulanan Devlet Mezuniyet Sınavı;

1- Devlet Mezuniyet Sınavı, Sanat Lisesi Eğitiminin son aşamasıdır, aynı zamanda sınavla yükseköğretime kayıt yapacak öğrencilerin seleksiyonu yapılır.

2- Üç bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

2.1.Zorunlu Bölüm; Öğrencinin bir yaygın dersten sınava alınmasından oluşmaktadır. Bunlar; Makedon Dili ve Edebiyatı veya Arnavut Dili ve Edebiyatı veya Türk Dili ve Edebiyatıdır.

2.2.Seçmeli Bölüm; Üç Seçmeli Dersten oluşmaktadır. Birinci seçmeli ders, yabancı dil veya estetik/felsefe olabilir. Öğrenci sınav olacağı İkinci seçmeli dersi eğitiminde yaygın olarak gördüğü ve sunulan ders listesinden seçmektedir. Üçüncü seçmeli dersi alan dersleri listesinden seçmektedir. (Seçmeli Sınav Dersi; iki yıl okutulan, haftada 2, yılda en az 138 saat görülenlerden olabilir)

2.3. Proje Çalışması; Öğrencinin seçtiği dersten veya alandan bir konuyu araştırması istenmektedir.

Öğrenci zorunlu olarak sınava alındığı dört dersten ve proje çalışmasının yanı sıra, Devlet Mezuniyet Sınavı Listesinden en fazla iki ek ders daha seçip sınava girebilir. Seçeceği iki ders öğrenciye yükseköğretime girişinde avantaj sağlamaktadır.

Devlet Mezuniyet Sınavında öğrencilerin bilgisi, yetenekleri ve becerileri ölçülmektedir. Zorunlu Bölümdeki sınavlar Dışardan (Ekstern) - Devlet Sınav Merkezi tarafından elektronik veya yazılı olarak uygulanmaktadır. Seçmeli bölümden ilk iki dersten öğrenci Dışardan (Ekstern) sınava alınmaktadır. Üçüncü seçmeli alan dersinden ise Dersinden ise; Lisede (İnter) Sınav yapılmaktadır. Proje Çalışması ve Ek Ders Sınavları Liselerde (İnter) yapılmaktadır.

Sanat Lise Programı Sonunda Uygulanan Okul Mezuniyet Sınavı;

1-Okul Mezuniyet Sınavı, Devlet Mezuniyet Sınavını tercih etmeyen öğrencilere uygulanmaktadır. Okul mezuniyet sınavı başarılı olmuş öğrencilere Sertifika verilmektedir.

2-Okul Mezuniyet Sınavı Programları, ders eğitim programlarına uygun olarak hazırlanmıştır.

3-Üç bölümden oluşmaktadır, Bunlar:

3.1. Zorunlu Bölüm, öğrenci bir yaygın dersten sınava alınmaktadır. Makedon Dili ve Edebiyatı veya Arnavut Dili ve Edebiyatı veya Türk Dili ve Edebiyatıdır.

3.2. Seçmeli Bölüm, Öğrenci Sanat Lise Eğitiminde gördüğü alan dersleri listesinden birini seçmektedir ve sınava alınmaktadır.

3.3. Proje Çalışması, belirli dersten veya alandan öğrencinin seçtiği bir konuyu araştırması istenmektedir.

Okul Mezuniyet Sınavında; öğrencilerin bilgisi, yetenekleri ve becerileri ölçülmektedir. Zorunlu ve Seçmeli Bölümdeki sınavlar Liselerde (İnter) uygulanmaktadır. Öğrencilerin Proje Çalışmasını hazırlaması ve sunum bilgileri, yetenekleri ve becerileri Liselerde yapılmaktadır.

Okul Mezuniyet Sınavı Programları Dışardan (Ekstern) hazırlanmaktadır, sınav uygulaması ise okullarda yazılı olarak Okul Ders Komisyonları tarafından yapılmaktadır. İhtiyaçlar doğrultusunda, sınavda notlandırmanın geçerliliği okullarda örneklem üzerinden dışarıdan denetlenebilir.

Makedonya'da Ortaöğretim Eğitim Kuruluşları öğrencilere çok geniş bir okul çeşitliliği sunmaktadır. Düz (Gimnaziya) Lise, Meslek ve Sanat Ortaöğretim Kurumları ve Süreleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Düz Lise, Meslek ve Sanat Ortaöğretim Kurumları, Eğitim Süreleri Ve Mezuniyet Sınav Model Seçenekleri

Okul Türü	Süresi	Mezuniyet Sınav Modeli Seçeneği
Düz (Gimnaziya) Ortaöğretim Kurumları (2014)		
Düz (Gimnaziya) Lise	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Okul Matura Sınavı
Dil Lisesi	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Okul Mezuniyet Sınavı
Fen-Matematik Lisesi	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Okul Matura Sınavı
Genel Lise	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Okul Mezuniyet Sınavı
Meslek Ortaöğretim Kurumları (2014)		
Tarımcılık - Veterinerlik	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Ormancılık- Ahşap İşlemecilik	3	Final Mezuniyet Sınavı
	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Jeolojik-Madencilik- Metalürji	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Tekstilcilik-Dericilik	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
İnşaatçılık-Haritacılık	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Ekonomi-Hukuk ve Ticaret	3	Final Mezuniyet Sınavı
	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı

Tarımcılık	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Veterinerlik	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Gıda	3	Final Mezuniyet Sınavı
Ahşap İşlemecilik	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Madencilik	3	Final Mezuniyet Sınavı
Makınacılık	3	Final Mezuniyet Sınavı
	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Elektroteknik	3	Final Mezuniyet Sınavı
	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Kimyacılık-Teknolojik	3	Final Mezuniyet Sınavı
	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Tekstilcilik	3	Final Mezuniyet Sınavı
	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Grafik	3	Final Mezuniyet Sınavı
	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Kişisel Hizmet	3	Final Mezuniyet Sınavı
	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
İnşaatçılık	3	Final Mezuniyet Sınavı

Trafik	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Ticaret	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Restorancılık – Turizm	3	Final Mezuniyet Sınavı
	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Ekonomi	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Hukuk	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Sağlık	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Beden Eğitimi	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Final Mezuniyet Sınavı
Oto Teknoloji (araç tamirciliği)	3	Final Mezuniyet Sınavı
Sanat Ortaöğretim Kurumları 2014		
Güzel Sanatlar (Resim)	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Okul Mezuniyet Sınavı
Müzik	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Okul Mezuniyet Sınavı
Bale	4	Devlet Mezuniyet Sınavı Okul Mezuniyet Sınavı

Kaynak: (Osnovni i sredni uçilişta na krayot na uçebnata 2013-2014 godina, Drzaven zavod za statistika R.M.)

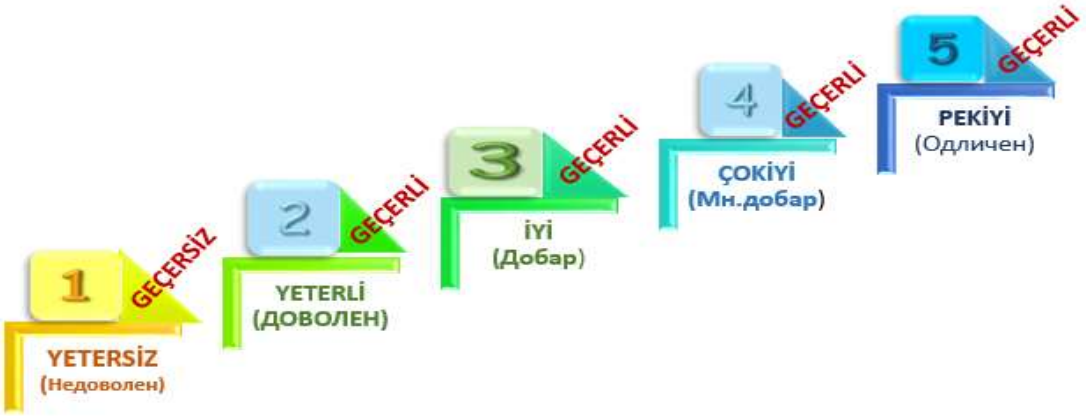
Tablo 1'de görüldüğü gibi Makedonya'da Toplam 4 Düz (Gimnaziya) Lise çeşidi vardır. Meslek Eğitimi 26 Farklı Ortaöğretim Kurumu'nda gerçekleşmekteyken, Sanat Eğitimi 3 Tür Liseden oluşmaktadır. Düz (Gimnaziya) ve Sanat Eğitimi veren liselerde eğitim ve öğretim 4 Yıl sürmektedir. Meslek Eğitimi Liselerinde; eğitim ve öğretim 3 ile 4 Yıl arasında değişmektedir. Bunlardan 13'de eğitim ve öğretim 4 Yıl, 9'da eğitim ve öğretim süresi bazı

bölümlerde 3 Yıl bazı bölümlerde ise 4 Yıldır. Madencilik, İnşaatçılık ve Oto Tamirciliği Liselerinde eğitim ve öğretim süresi 3 Yıldır. Meslek Ortaöğretim Kurumlarına, sırasız öğrenciler de kaydını yapabilirler. Düz Lise Eğitiminin; bu uygulama okulların tüzüğüne göre ve geçerli sebeplerden ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenci sırasız ortaöğretime devam edebilir. Eğitim Programlarına ve Bölümlere göre; öğrencilerin tercih edebileceği Mezuniyet Sınav Modelleri sağ sütunda verilmiştir. Düz ve Sanat Lisesi Bölümlerinden mezun olacak öğrencilere Devlet Mezuniyet Sınavı ile Okul Mezuniyet Sınavı Modellerinden tercih hakkı verilmiştir. Dört Yıllık Meslek Lise Programlarından mezun olacak olanlara; Devlet Mezuniyet Sınavı ve Final Mezuniyet hakkı tanınırken, Üç Yıllık Meslek Liselerinden mezun olacaklar için Final Mezuniyet Modeli zorunludur.

Mezuniyet Sınavı Kriterleri ve Notlandırma

Ortaöğretimde uygulanan 5'lik Notlandırma Sistemi, sınav sonuçlarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Notlandırma Sistemi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Ortaöğretim Kurumlarında ve Mezuniyet Sınavında Uygulanan Not Sistemi



Kaynak: (Zakon za osnovnoto obrazovanie, 2008, 65; Kriteriumi za postiganyata na uçenitsite, http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf, Erişim: 20.09.2018).

Yukarıdaki tablodan görüleceği gibi, yetersiz 1 notu geçersizdir. Derste veya sınavda eğer 1 notu alırlarsa, o ders ve sınavdan başarısız sayılmaktadırlar. Öğrenciler ekstern sınavlarda 0-

100 arası puan alabilirler, elde edilen puanlar nota dönüşmektedir. Sınav kriterleri, Uzman Ders Komisyonları tarafından alt puan sınırı ve daha yüksek notlar için belirlenen puan aralığı şeklinde, Devlet Mezuniyet Kuruluna takdim edilmektedir. Kurul, öneriyi gözden geçirdikten sonra veya çoğunluğun alacağı karar üzerinden değişiklik yaptıktan sonra, son kararı verecek olan Eğitim ve Bilim Bakanına sunar. Öğrencinin sınavda başarılı olabilmesi için alt sınırın üzerinde puan almış olması gerekmektedir. Sınavdan başarılı olması için sınav edilen öğrenci en az 2 notu almalıdır, sınavda en yüksek başarıyı elde etmiş olan 5 notunu alan öğrencilerdir. Sınavda gerekli puanı alamayan veya alt sınırın altında puan alan öğrencilere sınav sonucu olarak puan sayısı, başarılı olanlara ise sınav sonucu not olarak bildirilmektedir. Devlet Mezuniyet Sınavından, öğrencinin başarılı olması için, tüm sınav edildiği derslerden alt sınırın üzerinde puan alması gerekmektedir.

Liseler tarafından uygulanan sınavlarda kriterleri Okul Ders Komisyonları, sınavlar başlamadan önce belirlemektedir. Bu sınavlarda öğrencilerin elde ettiği başarı puanlar ve 5'lik notlandırma sistemi üzerinden ifade edilmektedir. Sınavda başarısız olan öğrencilerin, sınav sonuçları puan olarak, başarılı olanların ise sınav sonucu not olarak bildirilmektedir.

Devlet Mezuniyet (Matura) Sınavında Türk Öğrencilerin Başarısı

Önceki sunumdan görüleceği gibi, Makedonya'da Lise Öğrencilerin Eğitimlerini tamamlamaları ve yükseköğretime devam edebilmeleri içinse Mezuniyet Sınavını başarıyla geçmeleri gerekmektedir. Lise Eğitimlerini Türkçe gören öğrenciler, eğitim dilinde girmektedirler. Bu bölümde Devlet Sınav Merkezi'nin aldığımız veriler üzerinden, Türk öğrencilerin Devlet Mezuniyet Sınavında elde ettikleri on yıllık başarısını değerlendirmenin yanı sıra, diğer eğitim dillerinde (Makedonca ve Arnavutça) lise eğitimlerini görmüş öğrencilerin başarısını karşılaştıracağız. *Yaşam Yerine* göre sınav; Türkçe Dersinden sınav edilen öğrenci sayıları aşağıdaki grafikte verilmektedir.

Grafik 1: Türkçe Dersinden Devlet Mezuniyet Sınavına Yaşam Yerine Göre Giren Öğrenciler



Grafikte Türkçe Sınavına giren Türk Öğrencilerin ağırlık olarak; şehirde yaşadıkları görülmektedir. 2009 Yılından 2017 Yılına kadar şehirlerde yaşayan Türk Öğrenci Sayısının, köylere göre iki katı olduğu, bazı ders yılları sonunda iki katından fazladır. 5'lik notlandırma sistemine göre Türkçe Sınavına girmiş öğrencilerin başarısı oransal olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Türkçe Sınavından Öğrencilerin Sayısı ve Ortalama Not Başarısı

TÜRKÇE DILI						
YIL	Sınav Olmuş	Notlandırılmış Öğrenci Sayıları ve Oranları				
		1	2	3	4	5
2008	301	6,64%	13,95%	35,88%	29,57%	13,95%
2009	310	4,19%	13,55%	40,32%	35,16%	6,77%
2010	333	4,50%	14,41%	44,44%	30,63%	6,01%
2011	325	0,31%	12,92%	30,46%	38,46%	17,85%
2012	383	4,44%	9,14%	30,03%	43,08%	13,32%
2013	400	1,50%	8,75%	39,25%	37,50%	13,00%
2014	381	3,41%	12,60%	21,78%	30,97%	31,23%
2015	370	5,41%	9,73%	29,73%	41,62%	13,51%
2016	400	1,75%	6,25%	18,75%	44,25%	29,00%
2017	377	2,65%	5,57%	33,16%	46,15%	12,47%

2008 – 2017 Yılları arasında, Türkçe Dersinden sınava alınmış öğrenci sayısında artış görülmektedir. En fazla sınava alınmış öğrenci 2013 ve 2016 Yılında olduğu belirtilmiştir. Sınavda İyi 3 Notu almış öğrencilerin oranı 2010 Yılında %44,44 ile en yüksektir. Yetersiz 1

Notu almış veya sınavda başarısız olmuş öğrencilerin oranı yıllar içerisinde düşmektedir. Çok İyi 4 Notu almış öğrencilerin oranı %44,25 ile en yüksektir. Pek İyi 5 Notu almış öğrenci oranı 2014 Yılında %31,23 ile en yüksektir. Genel olarak öğrencilerin aldığı notları değerlendirecek olursak, yıllar içerisinde değiştiğini görmekteyiz, not sisteminin ortasında olan 3 Notunun ve ondan sonra gelen 4 ve 5 Notlarının oransal olarak en fazla olduğunu yıllar içerisinde görebiliriz. Buradan hareket ederek ülke genelinde Türkçe Dersinden sınava alınmış olan öğrencilerin başarısının yüksek olduğu söylenebilir. Türkçe Dersinden sınava alınmış öğrencilerin cinsiyete göre ayırımı ve ortalama sınav başarısı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Cinsiyete Göre Türkçe Dersinden Sınava Alınmış Öğrencilerin Sayıları ve Ortalama Sınav Başarısı

YIL	Cinsiyete Göre Türk Öğrenciler					
	KIZ	ORTALAMA NOT	ERKEK	ORTALAMA NOT	TOPLAM	ORTALAMA NOT
2008	124	3,49	177	3,17	301	3,30
2009	167	3,41	143	3,10	310	3,27
2010	151	3,30	182	3,10	333	3,19
2011	147	3,84	178	3,42	325	3,61
2012	191	3,76	192	3,27	383	3,52
2013	189	3,76	211	3,30	400	3,52
2014	190	3,91	191	3,57	381	3,74
2015	183	3,67	187	3,29	370	3,48
2016	183	4,17	217	3,72	400	3,93
2017	216	3,79	161	3,35	377	3,60

Türkçe Dersi Sınavına katılmış, Kız Öğrenci sayısında on yıl içerisinde büyük artış görülmektedir. Erkek Öğrenci sayısına bakıldığı zaman yıllar içerisinde artışlar ve düşüşler göstermektedir. Kız Öğrencilerinin ortalama sınav başarısı, Erkek Öğrencilere göre daha yüksektir. Erkek Öğrencilerde Ortalama 3,10 ile 3,72 arasında iken, Kız Öğrencilerinde Ortalama Başarı 3,30 ile 4,17 arasındadır. En yüksek başarıyı; Kız Öğrenciler 2016 Yılında ortalama 4,17 ile göstermiştir. Toplam veya erkek ve kız öğrencilerin sayısı yıllara göre sürekli yükselmektedir. Ortalama Not ise 3,50 civarındadır diyebiliriz.

10 Yıllık Dönemde Derslere ve Eğitim Dillerine Göre, Öğrencilerin Sınava Katılım Sayıları ve Ortalama Notları

Devlet Mezuniyet Sınavında öğrencilerin on yıllık dönem içerisinde sınava alındığı tüm derslerden ortalama başarısı aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 5: Eğitim Dillerine Göre Öğrencilerin İleri (Üst) Matematik Dersi Sınavından Ortalama Başarısı

YIL	EĞITIM DILI							
	Arnavutça		Makedonca		Türkçe		Toplam	Toplam
	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not
2008	56	3,61	320	3,19	3	3,00	379	3,25
2009	14	3,64	102	3,90			116	3,87
2010	1	1,00	30	3,60	3	2,00	34	3,38
2011	3	4,67	28	3,46	1	3,00	32	3,56
2012	4	2,50	15	4,20			19	3,84
2013	2	4,50	9	4,00	1	2,00	12	3,92
2014	7	3,29	18	2,94			25	3,04

İleri Matematik Sınavı 2008-2014 Yılları arasında uygulanmıştır. Tablodan anlaşılacağı üzere; bu sınavda Türkçe Eğitim gören öğrencilerin ortalama başarısının, diğer öğrencilere göre daha düşük olduğu ve çok az sayıda öğrencinin bu sınavı tercih ettiğini görmekteyiz. Aynı zamanda Makedonca ve Arnavutça Eğitim gören öğrencilerde de katılımın düşük olduğunu görmekteyiz. 2014 Yılından sonra İleri Matematik Sınavı kaldırılmıştır, aşağıdaki tabloda verilen Temel Matematik ile birleştirilip, Matematik adını almıştır.

Tablo 6: Eğitim Dillerine Göre Öğrencilerin Temel Matematik Dersi Sınavından Ortalama Başarısı

YIL	EĞITIM DILI							
	Arnavutça		Makedonca		Türkçe		Toplam	Toplam
	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not
2008	947	2,12	4150	2,60	109	2,81	5206	2,52
2009	815	2,75	3369	3,24	89	3,20	4273	3,14
2010	452	2,48	2302	2,67	71	2,59	2825	2,64
2011	333	3,16	2192	2,95	70	1,86	2595	2,94
2012	208	2,94	1893	3,04	40	2,53	2141	3,02
2013	334	3,22	1765	3,42	43	3,16	2142	3,39
2014	265	3,35	2078	2,99	45	3,16	2388	3,03
MATEMATİK								
2015	413	3,39	2054	3,17	41	3,00	2508	3,20
2016	**266**	3,19	1966	3,31	47	3,64	2279	3,30
2017	257	3,26	1718	3,47	45	3,56	2020	3,44

Tablo 6'dan görüldüğü gibi, 2008 Yılından itibaren Matematik Dersi Sınavına ilgi azalmaktadır. Öğrencilerin liseyi tamamladıkları eğitim dili fark etmeksizin, bu ders yerine yabancı dil sınavına, ağırlıklı olarak İngilizceye yönelmekteler. Düşüş %60 civarında olduğunu görebiliriz. Türkçe Eğitim gören öğrencilerin Matematik Sınavında farklı eğitim dillerinde liselerini tamamlayanlarla benzer başarı göstermektedirler. 2016 Yılında, 3,64 Ortalama Not başarısı ile Matematik Sınavında en yüksek başarıyı yakalamıştırlar. İngilizce Dersi Sınavına artan ilgi ve tercihi aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 7: Eğitim Dillerine Göre Öğrencilerin İngilizce Dersi Sınavından Ortalama Başarısı

YIL	EĞITIM DILI							
	Arnavutça		Makedonca		Türkçe		Toplam	Toplam
	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not
2008	2842	2,98	7566	3,90	180	2,88	10.588	3,63

2009	3064	2,80	8177	3,32	214	3,30	11.455	3,18
2010	4072	2,66	9738	3,01	261	2,41	14.071	2,90
2011	4301	2,95	9615	3,14	268	2,80	14.184	3,07
2012	5183	2,65	10.148	3,08	348	2,76	15.679	2,93
2013	5430	2,61	10.064	3,03	357	2,44	15.851	2,87
2014	5432	2,38	10.541	3,16	374	2,35	16.347	2,88
2015	5231	2,75	10.031	3,29	369	2,97	15.631	3,10
2016	4969	2,59	9352	3,23	393	2,77	14.714	3,00
2017	4773	2,58	9401	3,22	361	2,87	14.535	3,00

Öğrenci sayısına baktığımızda on yıllık sürede İngilizce Dersi sınavına Türkçe Eğitim gören öğrencilerin ilgisinin iki kat arttığını görmekteyiz. Makedonca ve Arnavutça Eğitim görenlerin ise sınavı seçme artışının %50 civarında olduğunu söyleyebiliriz. Toplam Öğrenci sayısının da %50 arttığı belirlenmiştir. Bu sınavdan Türkçe Eğitim gören öğrencilerin, Makedonca Eğitimlerini tamamlayanlardan daha düşük başarı gösterdiğini göstermekteyiz, aynısını Arnavutça Eğitim görenler içinde geçerlidir.

Ortaöğretimde görülen diğer yabancı dilleri Devlet Mezuniyet Sınavı çerçevesinde sınav katılımları için tercih eden Türk Asıllı Öğrencilerin sayısı çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Sınavın mevcut modelde uygulandığı 2007 Yılında itibaren, Almanca Dersinden sınava katılma 2009 ve 2010 Yıllarında birer öğrenci seçmiş ve sınava alınmıştır. Fransızca Dilinde sınava 2008 Yılında 12, 2009 Yılında 4 ve 2016 Yılında bir öğrencinin girdiği sınavda ortalama başarı 3,50 olmuştur. Rusça Dersinden, 2008 Yılından günümüze hiçbir Türkçe Eğitim gören öğrenci sınav alınamamıştır. Türkçe Eğitim gören öğrencilerin; Devlet Mezuniyet Sınavında sınava katılmak için tercih ettiği Yabancı Dil oransal olarak %99,5 ile İngilizce olmuştur. Devlet Mezuniyet Sınavı çerçevesinde sunulan sınav ders seçeneklerinde Türkçe Eğitim gören öğrencilerin Estetik Dersini de tercih etmemeleri tespit edilmiştir. Felsefe Dersinden sınava alınmış öğrencilerin sayıları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 8: Eğitim Dillerine Göre Öğrencilerin Felsefe Dersi Sınavından Ortalama Başarısı

YIL	EĞITIM DILI							
	Arnavutça		Makedonca		Türkçe		Toplam	Toplam
	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not
2008								
2009			14	3,21			14	3,21
2010			21	3,14			21	3,14
2011			11	3,27			11	3,27
2012			19	3,11			19	3,11
2013			12	3,33			12	3,33
2014	1589	4,00	3186	3,93	111	3,94	4886	3,95
2015	400	3,94	2131	3,64	102	2,91	2633	3,66
2016	1173	2,93	2765	3,92	138	3,31	4076	3,62
2017	1064	3,30	2423	3,86	58	3,91	3545	3,70

2014 Yılında önce Felsefe Dersinden sınava alınmayı, Makedonca Eğitim gören öğrenciler tercih edebilmiştir. Aynı tercih hakkı Türkçe ve Arnavutça Eğitim gören öğrencilere verilmemiştir. İlk 2014 Yılında 111 öğrencinin sınava katılması, dört yıl içerisinde bu sayının 58'e yarıya düşmüş olması dikkat çekicidir. Üç Eğitim Dilinde, eğitim görmüş öğrencilerin sınavdaki ortak başarının yakın olduğunu görülmektedir. Arnavutça Eğitim görmüş öğrencilerin Felsefe Sınav Başarısı 2014 Yılında 4,00 Ortalama Not ile diğer dillerde eğitim gören öğrencilere göre en yüksek olduğu görülmektedir.

Aşağıda verilmekte olan tüm tabloların ortak özelliği 2014 Yılından itibaren başlamasıdır. Bunun sebebi İşletme, Biyoloji, Tarih, Kimya ve Fizik derslerinin, 2014 Yılından, Seçmeli Sınav Listelerine eklenmesidir ve bu derslerden sınavların uygulanmaya başlamasıdır. İşletme Dersinden sınava alınmış olan öğrencilerin sayıları ve başarısı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 9: Eğitim Dillerine Göre Öğrencilerin İşletme Dersi Sınavından Ortalama Başarısı

YIL	EĞITIM DILI							
	Arnavutça		Makedonca		Türkçe		Toplam	Toplam
	ÖĞRENCI SAYISI	ORTALAMA NOT	ÖĞRENCI SAYISI	ORTALAMA NOT	ÖĞRENCI SAYISI	ORTALAMA NOT	ÖĞRENCI SAYISI	ORTALAMA NOT
2014	1761	3,21	3109	3,31	31	2,23	4901	3,27
2015	1397	2,91	2883	3,70	28	1,93	4308	3,43
2016	1340	3,09	2819	3,64	44	2,36	4203	3,45
2017	1176	3,10	2807	3,49	33	3,15	4016	3,37

İşletme Dersi Sınavını; Türkçe Eğitim Gören Öğrenciler; 2016 Yılında en fazla tercih etmişlerdir. Makedonca Eğitim Gören Öğrenciler de; tercih edenlerin sayısında küçük düşüş gözlenirken, Arnavutça Eğitim Görenlerde; devamlı düşüş görülmektedir. Bu dersten Türkçe Eğitim Gören Öğrenciler de; başarı diğerlerine daha düşüktür. Sırayla başarıya göre; ikinci olarak Arnavutça Eğitim Görenler, Makedonca Eğitim Görenler ise en yüksek başarıyı göstermektedir. Toplam öğrenci sayısına baktığımızda işletme sınavına ilginin azaldığı belirmektedir. Biyoloji Dersi Sınavı; için sayılar ve başarı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 10: Eğitim Dillerine Göre Öğrencilerin Biyoloji Dersi Sınavından Ortalama Başarısı

YIL	EĞITIM DILI							
	Arnavutça		Makedonca		Türkçe		Toplam	Toplam
	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not
2014	1100	3,63	1873	3,35	134	2,71	3107	3,42
2015	1528	3,60	1859	3,69	146	3,48	3533	3,65
2016	1278	3,57	1698	3,91	145	2,93	3121	3,72
2017	1408	3,93	1744	4,30	198	3,84	3350	4,12

Makedonca Eğitim Gören Öğrencilerde; Biyoloji Dersi Sınavına ilgi azalırken, Türkçe Eğitim Görenlerde; bu derse olan ilgi artmaktadır. Sınav Başarısı Makedonca Eğitim görenlerde en yüksek olurken, Türkçe Eğitim Gören Öğrencilerin başarısı en düşüktür. Toplam Sayılara

bakıldığında sınava ilginin değişken olduğu görülmektedir. Tarih Dersi Sınavı için veriler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 11: Eğitim Dillerine Göre Öğrencilerin Tarih Dersi Sınavından Ortalama Başarısı

Yıl	EĞITIM DILI							
	Arnavutça		Makedonca		Türkçe		Toplam	Toplam
	Öğrenci Sayisi	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayisi	Ortalama Not	Öğrenci Sayisi	Ortalama Not
2014	717	2,62	1881	3,13	**82**	**2,85**	2680	2,99
2015	1368	3,40	2185	3,61	**54**	**2,98**	3607	3,52
2016	995	3,24	1558	3,60	**36**	**2,53**	2589	3,45
2017	813	2,94	1873	3,74	**48**	**2,81**	2734	3,49

Türkçe Eğitim Gören Öğrencilerin; Tarih Dersi Sınavına ilgisi yıllar içerisinde düşüş göstermektedir. Makedonca Eğitim Gören Öğrenciler 2017 Yılında 3,74 Not Ortalaması ile en yüksek başarıyı gösterirken, Arnavutça Eğitim Görenlerde; en büyük başarı 2015 Yılında 3,40 Notu olmuştur. Türkçe Eğitim Gören Öğrencilerde başarı; 2015 Yılında 2,98 ile 3 Notuna yaklaşmaktadır. Kimya Dersi Sınav Başarı sonuçları ve sınava alınan öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 12: Eğitim Dillerine Göre Öğrencilerin Kimya Dersi Sınavından Ortalama Başarısı

YIL	EĞITIM DILI							
	Arnavutça		Makedonca		Türkçe		Toplam	Toplam
	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not	Öğrenci Sayısı	Ortalama Not
2014	96	3,38	271	3,33	2	3,50	369	3,34
2015	74	3,01	272	3,65	1	1,00	347	3,51
2016	76	3,41	264	4,09	2	3,00	342	3,94
2017	64	2,30	214	4,17	2	2,00	280	3,73

Türkçe Eğitim Gören Öğrencilerde; Kimya Dersi Sınavını tercih çok düşüktür veya yılsonunda sadece iki öğrenci bu sınavı tercih etmektedir. Makedonca Eğitim Gören Öğrencilerin; bu derste oldukça yüksek başarı gösterdiklerini, ortalama not başarısının 2016 ve 2017 Yılında Notun 4 üzerinde olduğu görülmektedir. Arnavutça Eğitim Gören Öğrencilerde; sınava alınanların sayısında yıllara göre düşüş yaşanmaktadır. Kimya Dersine ilginin yıllar içerisinde azaldığı, ortalama not başarısının ise arttığı tablonun son iki sütununa da yansımıştır. Son olarak Fizik Dersi Sınavını; Türk Öğrencilerin tercih etmediğini saptadık. Fizik Dersinden sadece 2017 Yılında 3 Öğrenci Sınava katılmış, Ortalama Not Başarısı ise 2,67 olmuştur.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Lise Son Sınıflara Uygulanan; 'Devlet Mezuniyet Sınavı Ve Türk Öğrencilerin Başarısı' konulu çalışmamızdan çıkarılabilecek bazı sonuç ve öneriler, maddeler halinde şöyle sıralanabilir;

- Makedonya'da 9 Yıllık İlköğretimi ve 3 veya 4 Yıllık Zorunlu Ortaöğretimi tamamladıktan sonra Mezuniyet (Matura) Sınavının bir modelinden zorunlu olarak sınava alınmaktadırlar. Lise son sınıf öğrencileri için Mezuniyet Sınavı, çok eski dönemlerden beri uygulanmaktadır. Sınavda son köklü değişiklikler; 2007-2008 Ders Yılı sonundan itibaren uygulanmaya başlamıştır. İlerleyen yıllarda uygulamada ve resmi belgelerde yeni değişiklikler yapılmış ve geliştirilmiştir. Mezuniyet Sınavının birbirinden kısmen farklı üç modeli vardır. Bunlardaki ekstern, dışardan uygulanan sınavlar Eğitim ve Bilim Bakanlığına ve Başbakanlığa bağlı Devlet Sınav Merkezi tarafından uygulanmaktadır. İnter olarak adlandırılan sınavlar ise; Ortaöğretim Kurumlarında yani Liseler tarafından uygulanmaktadır.

- Ortaöğretim Ülkede yaygın olarak kullanılan; Makedonca, Arnavutça ve Türkçe yapılmaktadır. Anadillerin yanı sıra ortaöğretimde dünya dilleri de eğitim dili olabilirler. Ortaöğretim Kurumları Belediye, Devlet Ve Özel Liseler Olarak Üçe Ayrılmıştır.

- Ortaöğretim; Dört Farklı Eğitim Programı ile gerçekleşmektedir. Bunlar; Düz Lise, Meslek Eğitimi, Sanat Eğitimi ve Engelli Öğrenciler için uygulanan özel programlardır.

- Mezuniyet (Matura) Sınavı üç farklı model içermektedir. Bunlar: Devlet Mezuniyet Sınavı, Okul Mezuniyet Sınavı ve Final Mezuniyet Sınavıdır. Düz Lise Eğitim Programlarından birini tamamlayan öğrenciler, Devlet Mezuniyet Sınavını veya Okul Mezuniyet Sınavı modelini seçerler. Dört Yıllık Meslek Lise Eğitim Programlarından, birini tamamlayan öğrenciler Devlet Mezuniyet Sınavı veya Final Mezuniyet Sınavı modelini seçerler. Sanat Lise Eğitim Programlarından, birini tamamlayan öğrenciler Devlet Mezuniyet veya Okul Mezuniyet Sınav modelini seçerler. Sınav Modellerin hepsinde Zorunlu Bölüm, Seçmeli Bölüm Ve Proje Çalışması bulunmaktadır. Öğrenciler;

bir zorunlu, üç seçmeli sınava girip başarılı olduktan sonra mezun olurlar. Sınavların yanı sıra, proje çalışmasının hazırlanması ve okullarda sunumu gerçekleştirilmelidir. Öğrenci; eğitim gördüğü dilde sınava alınmaktadır. Türkçe Eğitim gören; Türk Asıllı Öğrenciler anadillerinde sınava kabul edilmektedir.

- Öğrencilerin Sınav Başarısı; 5'lik Notlandırma Sistemiyle yapılmaktadır. Her sınavdan öğrenciler en fazla 100 puan elde edebilirler. Belirlenene kriterler üzerinden öğrencilerin elde ettikleri puanlar nota dönüşmektedir. Pek İyi (5), Çok İyi (4), İyi (3) ve Yeterli (2) Notları *sınavlarda başarılı* olan öğrencilere verilmektedir. Yetersiz (1) Notu; *sınavlarda başarısız* olan öğrencilere verilmektedir, sınavda başarısız olan öğrencilerin ortaöğretimden mezun olabilmeleri için tekrar sınava girmeleri gerekmektedir.

- Devlet Mezuniyet Sınavı çerçevesinde, Türkçe Dersinden sınava alınmış olan öğrencilerin; diğer sınavlara göre en yüksek ortalama başarıyı göstermektedir. 2018 Yılında Devlet Mezuniyet Sınavından yine en yüksek başarıyı Türkçe Dersinden sınava alınan öğrenciler göstermiştir.

- Eğitimlerini Anadillerinde gören Türk Asıllı Öğrenciler; Türkçe Sınavında oldukça yüksek başarı göstermektedirler. Elde ettiğimiz verilere göre Türkçe Sınavını başarıyla alan öğrencilerin %30'dan - %46'ya kadar 4 Notu almaktadırlar. 4 Notu, 5'lik Notlandırma Sisteminde en yüksek nottan veya 5 notundan önce gelmektedir.

- Türkçe Dersi Sınavına katılmış Kız Öğrenci Sayısında on yıl içerisinde büyük artış görülmektedir. Kız Öğrencilerinin Ortalama Sınav Başarısı; Erkek Öğrencilere göre daha yüksektir. Erkek Öğrencilerde ortalama başarısı 3,10 ile 3,72 arasında iken, Kız Öğrencilerde Ortalama Başarı 3,30 ile 4,17 arasındadır.

- Devlet Mezuniyet Sınavında, birinci seçmeli ders olarak sunulan Matematik ve Yabancı Diller arasında, Türkçe Eğitim Gören Öğrencilerin; Ağırlıklı olarak yabancı dünya dillerinden İngilizce tercih ettiği saptanmıştır. İngilizce tercih eden öğrencilerin, yıllar 2008 Yılından itibaren Matematik Dersi Sınavına ilgisinin düştüğü görülmektedir. 2008-2017 Yılları arasında Matematik Dersinden sınava alınmış Türk Öğrencilerin Başarısı;

Makedonca ve Arnavutça Eğitim görenlerle benzerlik göstermektedir. İngilizce Dersi Sınavında ise Türkçe Eğitim Görmüş Öğrencilerin Başarısı; Makedonca Eğitim Görenlere göre daha düşüktür.

- Doğa Bilimleri Grubuna giren; Kimya ve Fizik Derslerine Türkçe Eğitim gören öğrencilerin ilgisinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bazı yıllarda bir veya iki, bazılarından hiçbir öğrenci bu dersleri sınava alınmak için tercih yapmamıştır. Aynı ifadeyi Biyoloji Dersi içinde söyleyemeyiz, Türkçe Eğitim gören öğrencilerin Kimya ve Fizik Derslerine göre Biyolojiye olan ilgisi ve ortalama başarı yıllar içerisinde artmaktadır.

- Türkçe Eğitim Gören Öğrencilerin; İşletme Ders Sınavına ilgisinin yarıya düştüğünü ve başarılarının diğer eğitim dillerinden eğitim görenlerle benzer olduğunu görülmektedir.

- Sosyal Bilimler Grubunda bulunan; Tarih ve Felsefe Dersleri Sınavında 2014-2017 Yılları arasında ilginin yarıya düştüğü tespit edilmiştir. Türkçe Eğitim Gören Öğrenciler bu sınavdan, Arnavutça ve Makedonca Eğitim Görenlerden daha düşük başarıyı göstermektedir.

- Türkçe Eğitim gören öğrencilerin, bazı seçmeli dersleri tercih etmemesinin, bazen edememesinin değişik sebepleri vardır. Bunlar arasında Türkçe Eğitime kayıt yapan öğrencilerin aldığı sınıfta; kadro yetersizliğinin bulunması nedeniyle, farklı dilde eğitim görmeleri ve sınavın Türkçe yapılmasından kaynaklanmaktadır. Ancak Ders Kitaplarının eksikliği ya da olmayışı da Türkçe Öğrenim gören öğrencilerin seçmeli ders tercihini sınırlamaktadır.

- Türkçe Eğitim Gören Öğrenciler; (Anadil) Türkçe Sınavında en büyük başarıyı göstermektedir. Öğrencilerin Doğa ve Sosyal Bilimlerde; Türkçe Eğitim Gören Öğrencilerin ilgisinin ve sınav başarısının artması için ise ***Ortaöğretimde Köklü Değişikliklere Gidilmesi*** gerekmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Andonovska, N,ured i durugi (1985) Zbornik Tekstovi: Çetiriest godini sloboden razvoj na vospitanieto i obrazovanieto vo Makedonija (1943 – 1983), Skopje: Sojuz na pedagoşki duruştva na Makedonija.
- Balcı, A. (2015) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik İlkeler (11. Baskı)
- Bray, M. Adamson, B. And Mason M. (2007), Comparative Education Research Approaches and Methods, Hong Kong: Comparative Education Research Center, The University of Hong Kong.
- Gotsevski, T (2007) Obrazoven Menacment. Skopje: Filozofski Fakultet
- Gotsevski, T (2007) Ekonomika Obrazovenieto, Skopje: Filozofski Fakultet
- Drzaven zavod za statista , (2017), Osnovni i sredni uçilişta na krayot na uçneba 2016-2017 godina, Skopje: Drzaven zavod za statista R.M.
- Yovan, A. (2006), Obrazovenieto i Detsentralizatsiyata Skopje: Vinsent Grafika
- Hasan H. (1998)Makedonya da Türk'çe Eğitim ve Abdülhakim Hikmet Doğan. Üsküp Birlik Yayınları
- Kamberski, K. (1994) OD bukvar do univerzitet. Skopje: Prosvetno delo
- Kamberski, K. (2000) preduçulişnoto i osnovoto vospitanie i obrazovenie vo Republika Makedonija. Skopje: Prosvetno delo Filozofski Fakultet, İnstitut za pedagogija
- Kantarciev, R (2002). İstorija na obrazovenieto i prosvetata vo Makedonija. Skopje: Prosvetno delo
- Kriteriumi za otsenunvanye na postiganyata na uçeniste, http://bro.gov.mk/docs/ Kriteriumi _za_oceanuvanje. pdf, Erişim:04.11.2018
- Opşt. Zakon şkolstvu Sl. List FNRY, Beograd,1958
- Univerzitet Sv. Kiril I Metodiy.(2017), Konkurs za zapişuvanye na prv tsiklus na studii na UMKIM vo uçebanata 2017-2018 godina, Skopje: Univerzitet Sv. Kiril Metodiy
- Ustav na Republika Makedonija (2009), Skopje: Knigoizdatelstvo Feniks
- Hasan, Elvin 'Organizastsiya rakovodenye i upravuvanye so ostonovoto obrazovenie vo R. Makedonija i Turtsiya Ph. D Dok. Univerzitet Kiril Metodiy Filozofski Fakultet Instıtut za Pedagogiya, 2014, Skopje.
- Zakon za osnovoto obrazovenie, Sl vesnik, br. 103/2008
- Zakon za srednoto obrazovenie, Sl vesnik, br. 44/1995
- Zakon za lokalna samouprava, Sl vesnik, na RM, br.5/2002
- http://mon.gov.mk. Erişim:23.11.2018.
- http://www.dıc.edu.mk.drzavna-matura>Erişim:20.11.2018

10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İRRASYONEL SAYILAR KONUSUNDA YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLER

Dr. Öğr. Üyesi Temel KÖSA[35]

Özet: Bu çalışmanın amacı ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayılar konusunda yaşadıkları güçlükleri belirlemektir. Özel durum yöntemiyle yürütülen çalışmada, Trabzon ilindeki bir lisenin iki farklı 10. sınıfında öğrenim gören öğrencilere İrrasyonel Sayılar testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin irrasyonel sayıları tanımlamada, sayı doğrusu üzerinde göstermede, sıralamada ve irrasyonel sayılarla ilgili işlemleri yapmada güçlükler yaşadıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *İrrasyonel sayılar, ortaöğretim öğrencileri, güçlük*

1. Giriş

Sayılar ve sayı algılaması, matematik öğretiminin ana konularından birisidir ve sayıların öğretimi okul öncesi dönemden başlayıp ortaöğretimin sonuna kadar devam eder (Güler, Kar ve Işık, 2012). Okul öncesi ve ilkokul döneminde doğal sayılar ve doğal sayılarla işlemler, ortaokul döneminde tam sayılar ve rasyonel sayılar ve bu sayı kümeleriyle işlemler yer alırken, ortaöğretim döneminde irrasyonel sayılar, gerçek sayılar ve karmaşık sayıların öğretimine yer verilmektedir.

Sayılar, matematik tarihinin en eski konu başlıklarından biridir. Belirli bir hiyerarşiye göre matematiğe giren sayı kümeleri, başlangıçta insan yaşamının bir ihtiyacı olarak ortaya çıkmışken ilerleyen zamanlarda entelektüel ihtiyaçtan matematik dünyasının bir parçası olduğu rivayet edilir. Matematik tarihinde büyük çalkantılara sebep olan sayı kümelerinden biri irrasyonel sayı kümesidir. Okullarımızda öğrenciler irrasyonel sayılarla ilk olarak ortaokul düzeyinde karşılaşmaktadır. Ortaöğretim 9. sınıfta irrasyonel sayılar kümesinin elemanlarıyla işlemlerin daha

[35] Trabzon Üniversitesi

yoğun bir şekilde yer aldığı ve lise öğrenimleri boyunca matematik ve diğer sayısal derslerde sıklıkla irrasyonel sayılarla ilgili işlemleri gerçekleştiren ortaöğretim öğrencilerinin bu konuda güçlükler yaşadıkları ilgili literatürde yer almaktadır.

Adıgüzel (2013), irrasyonel sayılara yönelik 8.sınıf öğrencileri ve matematik öğretmen adaylarının bilgilerini ve kavram yanılgılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları hem sekizinci sınıf öğrencilerinin hem de öğretmen adaylarının irrasyonel sayılarla ilgili bilgi eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur. Güven, Çekmez ve Karataş (2011) rasyonel ve irrasyonel sayıları tanımlama, sayı doğrusunda gösterme ve bu sayılarla işlemler yapma üzerine matematik öğretmen adaylarıyla çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün rasyonel ve irrasyonel sayıları doğru bir şekilde tanımlayamadıkları, bu sayıları sayı doğrusu üzerinde yerleştirmede sezgilerinden yararlanarak genelde doğru yanıtlar verdikleri, rasyonel ve irrasyonel sayılarla işlem yapmada öğretmen adaylarının bir takım güçlükler yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ercire (2014), 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayılarla işlem yapma becerilerini incelediği çalışmada öğrencilerin irrasyonel sayılarda toplama ve çarpma işlemleri konusunda güçlükler yaşadıklarını, özellikle iki irrasyonel sayının toplamı ve çarpımı sonucunun irrasyonel sayı olması gerektiği yönünde yanlış öğrenmelere sahip olduklarını tespit etmiştir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmaya çalışılmıştır:

10. sınıf öğrencileri,

- İrrasyonel sayıları nasıl tanımlamaktadır?
- İrrasyonel sayıları sayı doğrusu üzerinde gösterebilmekte midir?
- İrrasyonel sayıların sıralamasını yapabilmekte midir?
- İrrasyonel sayılarla ilgili dört işlemi ne derece doğru yapmaktadır?
- İrrasyonel sayılarla ilgili önermelerin doğruluk değerini belirleyebilmekte midir?

2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayılar konusunda yaşadıkları güçlükleri belirlemektir. Özel durum yöntemiyle yürütülen çalışmada, Trabzon ilindeki bir lisenin iki farklı 10. sınıfında öğrenim gören öğrencilere İrrasyonel Sayılar testi uygulanmıştır. Test açık uçlu 10 sorudan oluşmaktadır. Testteki sorular irrasyonel sayıları tanımlama, irrasyonel

sayıları sayı doğrusu üzerinde gösterme, irrasyonel sayıları sıralama, irrasyonel sayılarla ilgili dört işlem yapma ve irrasyonel sayılarla ilgili verilen önermelerin doğru ya da yanlış olup olmadığını gerekçesiyle birlikte açıklamayı gerektiren sorulardır.

Çalışma Trabzon ilinin Akçaabat ilçesindeki bir lisenin iki farklı 10. sınıfında öğrenimlerine devam eden toplam 72 öğrenci ile yürütüldü. Bununla birlikte öğrencilerin verilerin analizinde 59 öğrencinin kâğıdı değerlendirmeye alındı. Değerlendirmeye alının sınav kâğıtlarından 28'ini erkek, 31'i kız öğrenciye aittir.

3. Bulgular

Çalışmadan elde edilen veriler alt problemler başlıklarında analiz edilmiştir. Öğrencilerin irrasyonel sayıları tanımlama şekilleri analiz edilmiş ve ortaya çıkan tanımlama biçimleri tematik olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin irrasyonel sayılar için yaptıkları tanımlamalara ait temalar ve her bir temanın görülme sayısı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin irrasyonel sayıları tanımlama biçimleri

Tema	Frekans
Tanım yok (boş)	24
Rasyonel olmayan	14
Köklü sayılar	14
$\pi, \sqrt{2}, \sqrt{3}, \sqrt{5}, \ldots$ şeklindeki sayılar	7
Kesirli sayı	3
Dışarı çıkmayan	3
Kesirli olmayan	1
Kökü çift olan	1

Köklü olmayan	1
Toplam	68

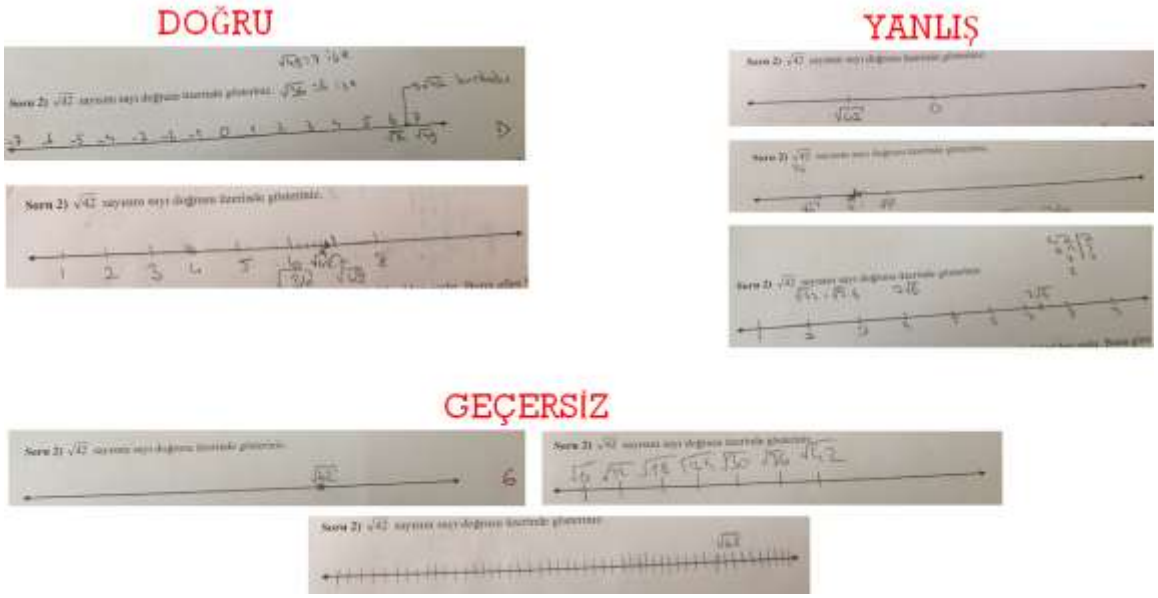
Tablo 1'den görüldüğü üzere öğrencilerin irrasyonel sayılar konusunda herhangi bir tanım yapamama durumu en sık görülen durumdur. Bununla birlikte en sık karşılaşılan tanımlamalar, rasyonel olmayan ya da köklü sayı şeklindedir. Ayrıca incelenen sınav kâğıtlarının yedisinde öğrencilerin irrasyonel sayı örnekleri vererek tanımlama yapmaya çalıştıkları dikkati çekmiştir.

İkinci araştırma problemi olan öğrencilerin irrasyonel sayıları sayı doğrusu üzerinde gösterebilmeyi gerektiren soruya yönelik öğrencilerin verdikleri cevaplar analiz edilerek doğru verilen cevaplar D, yanlış verilen cevaplar Y, boş cevaplar B ve geçersiz cevaplar G olarak kodlanmıştır. Tablo 2 cevapların dağılımını göstermektedir.

Tablo 2. İrrasyonel sayıların sayı doğrusunda gösterimi

Doğru (D)	Yanlış (Y)	Boş (B)	Geçersiz (G)
23	5	26	5

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin 23'ü probleme doğru cevap vermişken, 5'i yanlış cevaplamış, 26'sı ise bu problemi boş bırakmıştır. Ayrıca öğrencilerin cevaplarından 5 tanesi geçersiz cevap olarak kodlanmıştır. Doğru, yanlış ve geçersiz cevaplara örnek durumlar Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. İrrasyonel sayıları sayı doğrusunda göstermeye yönelik öğrenci cevaplarından örnekler

Verilen cevaplardan, öğrencilerin yaklaşık %40'ı $\sqrt{42}$ sayısını sayı doğrusu üzerinde doğru aralıkta göstermiştir. Yanlış verilen cevap örneklerinden $\sqrt{42}$ sayısının sayı doğrusunda 6 ile 7 arasında olmayan şekillerde gösterimleri söz konusudur. Geçersiz cevaplarda ise $\sqrt{42}$ sayısının hangi aralıkta belli olmadığı dikkati çekmiştir.

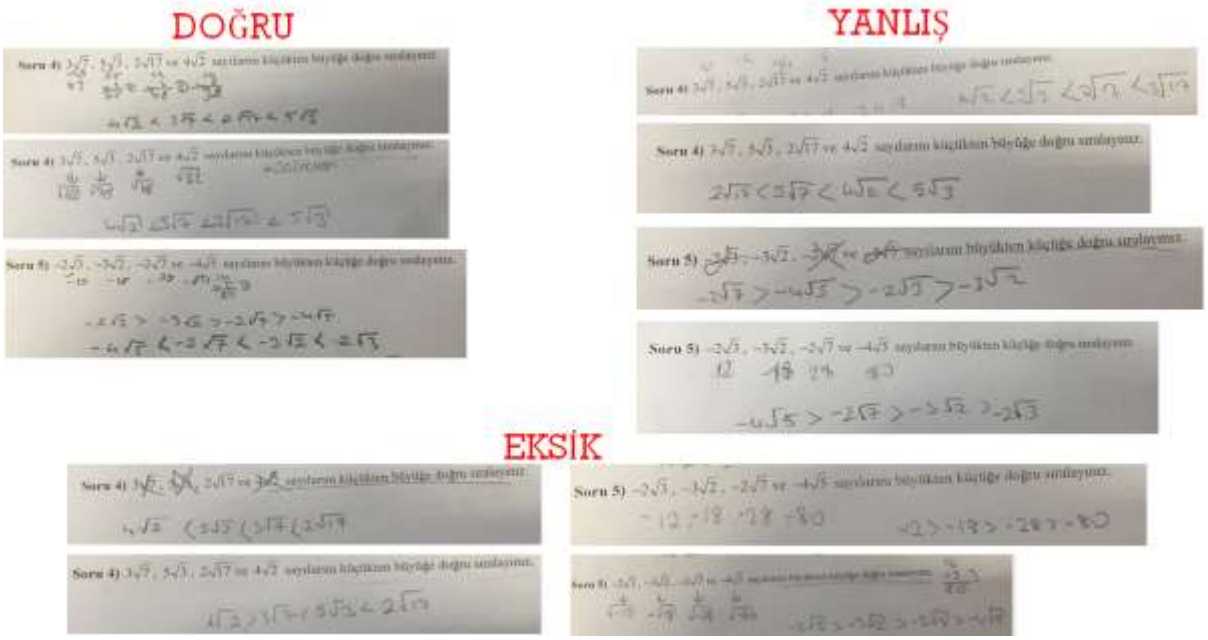
Üçüncü araştırma problemi olan irrasyonel sayıların sıralamasına yönelik soruların analizinde doğru verilen cevaplar D, yanlış verilen cevaplar Y, boş cevaplar B ve eksik cevaplar E olarak kodlanmıştır. Tablo 3 cevapların dağılımını göstermektedir.

Tablo 3. İrrasyonel sayıların sırlanması

Pozitif irrasyonel sayıların sırlanması				Negatif irrasyonel sayıların sırlanması			
Doğru	Yanlış	Eksik	Boş	Doğru	Yanlış	Eksik	Boş
24	12	16	7	12	21	9	17

Tablo 3 incelendiğinde pozitif irrasyonel sayıları sıralamada öğrencilerin negatif irrasyonel sayıları sıralamadakinden daha iyi performans sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı göz önüne alındığında genel olarak öğrencilerin

irrasyonel sayıların sırlamasında başarısız olduğu söylenebilir. Öğrencilerin irrasyonel sayıların sıralamasına yönelik verdikleri cevaplardan örnekler Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. İrrasyonel sayıları sıralamaya yönelik öğrenci cevaplarından örnekler

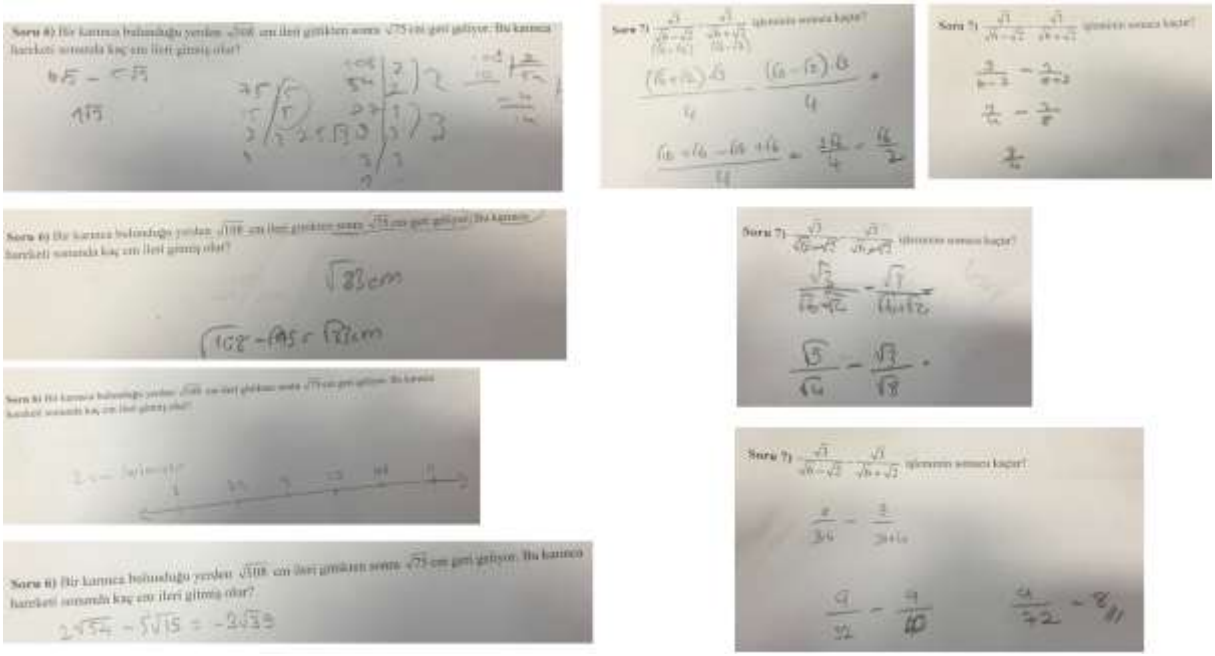
Öğrencilerin irrasyonel sayıların sıralamasına yönelik cevapları incelendiğinde yanlış verilen cevapların büyük çoğunluğunda sıralamayı kök içindeki sayının büyüklüğüne göre yaptıkları dikkati çekmektedir. Eksik olarak kodlanan cevaplarda ise verilen sayıların bir kısmının sıralamasının doğru olduğu ancak tüm sayıların doğru bir sıralamada verilmediği söylenebilir.

Dördüncü araştırma problemi olan irrasyonel sayılarla dört işlem yapmayı gerektiren soruların analizinde doğru verilen cevaplar D, yanlış verilen cevaplar Y ve boş cevaplar B olarak kodlanmıştır. Tablo 3 cevapların dağılımını göstermektedir.

Tablo 4. İrrasyonel sayılarla dört işlem yapma

İrrasyonel sayılarla çıkarma işlemi			İrrasyonel sayılarla çok adımlı işlemler		
Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş
17	20	22	11	18	30

Tablo 4 incelendiğinde gerek irrasyonel sayılarla tek adımlı dört işlem yapmayı gerektiren problemde gerekse irrasyonel sayılarla çok adımlı dört işlem yapmayı gerektiren problemde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun problemleri ya yanlış yaptığı ya da boş bıraktığı görülmektedir. Öğrencilerin bu problemlere verdikleri örnek cevaplar Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. İrrasyonel sayılarla işlem yapmaya yönelik öğrenci cevaplarından örnekler

Öğrenci cevaplarından, irrasyonel sayılarda çıkarma işlemi yapmayı gerektiren problemde yanlış verilen cevaplarda çıkarma işlemi yapılırken kareköklü ifade içinde yer alan sayıların çıkarılması şeklinde yaptıkları dikkati çekmektedir. Çok adımlı işlem (irrasyonel sayılarla çarpma, toplama, çıkarma) yapmayı gerektiren problemde ise paydayı rasyonel yapmada sayıların eşleniğini almak yerine her bir kareköklü sayının karesini aldıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin irrasyonel sayılarla dört işlem yapmada önemli bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

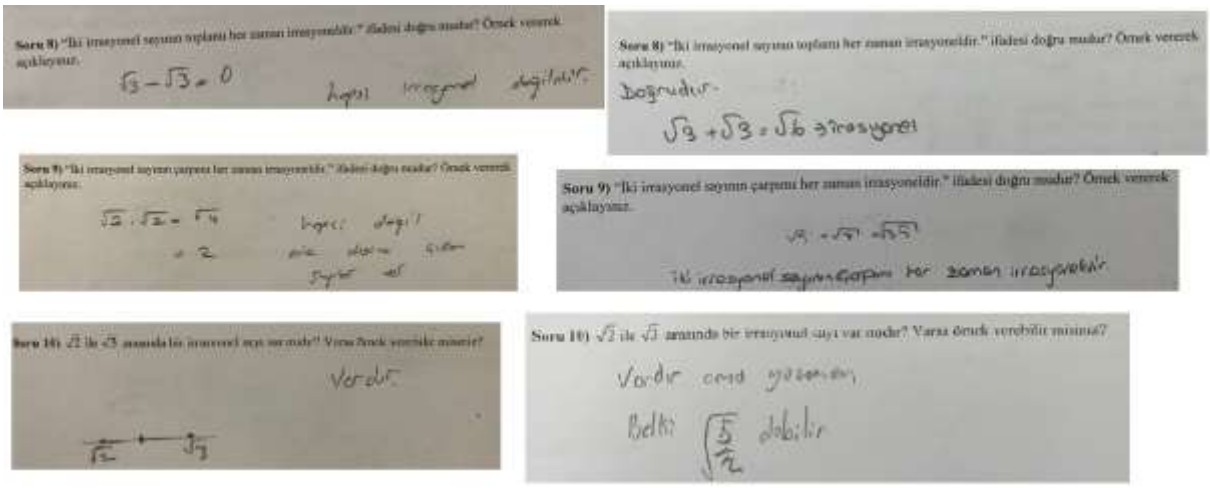
Beşinci araştırma problemi olan irrasyonel sayılarla ilgili verilen önermelerin doğruluk değerini belirleyebilmelerine yönelik problemlerin analizinde doğru verilen cevaplar D, yanlış verilen cevaplar Y ve boş cevaplar B olarak kodlanmıştır. Tablo 4 cevapların dağılımını göstermektedir.

Tablo 4. İrrasyonel sayılarla ilgili önermelerin doğrulukları belirleyebilme

10. Sınıf Öğrencilerinin İrrasyonel Sayılar Konusunda Yaşadıkları Güçlükler

	Doğru	Yanlış	Boş
8. Soru	7	30	22
9. Soru	11	25	23
10. Soru	6	22	31

Tablo 4 incelendiğinde irrasyonel sayılarla ilgili önermelerin doğruluk değerlerini belirleyebilme konusunda yine öğrencilerin yine büyük bir çoğunluğu bu problemleri ya boş bıraktıkları ya da yanlış yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu problemlere verdikleri örnek cevaplar Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. İrrasyonel sayılarla ilgili önermelerin doğruluk değerlerini belirleyebilme

Öğrencilerin irrasyonel sayılarla ilgili verilen önermelerin doğruluk değerlerini belirleyebilmelerini gerektiren problemlerdeki cevaplar incelendiğinde doğru verilen cevapların büyük bir kısmında yeterli açıklama olmadığı dikkati çekmektedir. Diğer dikkati çeken bir nokta ise öğrencilerin önermelerin doğru olduklarını iddia etmeleri durumunda özel örnekler vermeleridir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayılar konusunda yaşadıkları güçlükleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan sınav kâğıtlarının analizinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

www.teskongre.org

- Öğrenciler irrasyonel sayıları tanımlamada genel olarak başarısız olup, yapılan tanımların genel olarak rasyonel olmayan veya kareköklü sayılar şeklindedir.
- Sayı doğrusu üzerinde irrasyonel sayıları göstermede öğrencilerin yaklaşık %40'ı verilen irrasyonel sayıyı doğru bir şekilde sayı doğrusunda gösterebilmiştir.
- Öğrenciler irrasyonel sayıları sıralarken büyük oranda hatalı stratejiler (karekök içindeki sayıya, karekök önünde yer alan sayıya, eksi işaretine dikkat etmeme vb.) sergiledikleri belirlenmiştir.
- İrrasyonel sayılarla dört işlem yapmada çok büyük bir kısmının yanlış öğrenmelere sahip olduğu (karekök içlerinin toplanması veya çıkartılması, sayıyı karekök içinde alırken karesini almama vb.) tespit edilmiştir.
- İrrasyonel sayılarla ilgili önermeleri değerlendirirken genel olarak başarısız oldukları, önermelere doğru cevap verenlerin doğru açıklamalar yapamadıkları belirlenmiştir.

İlişkili alan yazın incelendiğinde daha önce yapılan çalışmalarda (Güven, Çekmez ve Karataş, 2011; Adıgüzel, 2013; Ercire, 2014) benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu durum özellikle ortaöğretim matematik programında irrasyonel sayıların öğretimine yönelik daha detaylı yer verilmesi ve okullarda irrasyonel sayılarla ilgili daha kapsamlı çalışmalar yürütülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Benzer çalışma yürütecek araştırmalar bu çalışmada ele alınan boyutlardan birkaçını daha derinlemesine inceleyebilirler.

Kaynaklar

Adıgüzel, N. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adayları ve 8. sınıf öğrencilerinin irrasyonel sayılar ile ilgili bilgileri ve bu konudaki kavram yanılgıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ercire, Y. E. (2014). İrrasyonel sayı kavramına ilişkin yaşanılan güçlüklerin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güler, G., Kar, T., ve Işık, C. (Haziran, 2012). Matematik öğretmeni adaylarının irrasyonel ve reel sayılar arasındaki ilişkiyi belirleyebilmeleri üzerine nitel bir çalışma. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.

Güven, B., Çekmez, E., ve Karataş, İ. (2011). Examining preservice elementary mathematics teachers' understanding about irrational numbers. Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies (PRIMUS), 21(5), 401-416. DOI: 10.1080/10511970903256928

ORTAÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İSPAT YAPMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Temel KÖSA[36]

Özet: Bu çalışmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca ispat yapma becerilerini incelemektir. Araştırmacı öğretmen yöntemiyle yürütülen çalışmada Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi ortaöğretim matematik öğretmenliği programında okuyan toplam 86 öğretmen adayına 10 sorudan oluşan ispat testi uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, 1. sınıftaki öğretmen adaylarının diğer sınıftaki öğretmen adaylarına göre ispat yapmada daha başarısız olduklarını ve genel olarak tüm öğretmen adaylarının problemlerin büyük çoğunluğunda doğrudan ispat yapmayı tercih ettiklerini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *İspat, öğretmen adayı, ispat türleri*

1. Giriş

İspat yapma, matematiksel bir önermenin doğru ya da yanlış olduğunun gösterilmesidir. Matematiksel düşünmenin belki de en önemli parçası olan ispat yapabilme, ilk okul yıllarından itibaren farklı formlarda öğrencilere öğretilmeye çalışılır. İlkokulda okuyan bir öğrencinin matematiksel bir önermeyi ispat etme yaklaşımıyla bir matematikçinin aynı önermeyi ispat etme yaklaşımı birbirinden farklılık gösterir.

Öğrenciler formal bir yaklaşımla matematiksel ispat ile ilk olarak lise yıllarında karşılaşır. Ülkemizde, mevcut öğretim programında ispat yapma, 9. sınıf seviyesinde sayılar ve cebir öğrenme alanındaki mantık konusu içinde yer almaktadır. İspat yapma, ortaöğretim matematik öğretmenliği programında okuyan matematik öğretmen adaylarına üniversite yıllarında aldıkları farklı alan derslerinde kazandırılmaya çalışılmaktadır.

[36] Trabzon Üniversitesi

İlgili literatürde öğretmen adaylarının ispat yapabilme becerileri ile ilgili birçok çalışma yer almaktadır. İskenderoğlu'nun (2010) yürüttüğü çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının fonksiyonlar konusunda ne tür ispat şemaları kullandıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça ispat şemalarında en üst düzey olarak kabul edilen analitik şemaların kullanımında bir artış olduğu ortaya konulmuştur. Güler (2013), dördüncü sınıf matematik öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışma sonunda öğretmen adaylarının matematiksel ispata yönelik genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Şengül ve Güner'in (2013) birinci ve dördüncü sınıf ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının problem çözerken kullandıkları ispat şemalarını belirlemek ve sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçları birinci sınıf öğretmen adaylarının en çok deneysel ispat şemalarını kullandıkları, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise en çok analitik ispat şemalarını kullandıklarını göstermiştir.

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca ispat yapma becerilerini incelemektir. Bu bağlamda bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre tercih ettikleri ispat türü nasıl dağılım göstermektedir?
- İspatlama sürecinde öğretmen adaylarının yaptıkları hatalar nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmacı öğretmen yöntemiyle yürütülen çalışma kapsamında Trabzon Üniversitesi ortaöğretim matematik öğretmenliği 1,2, 3 ve 4. sınıfta okuyan toplam 86 öğretmen adayına ispat testi uygulanmıştır. Çalışmaya katılan adayların 27'si birinci sınıf, 19'u ikinci sınıf, 24'ü üçüncü sınıf ve 16'sı dördüncü sınıftandır. Bu bağlamda çalışma enlemsel kesit alma araştırmasıdır. Test açık uçlu 10 sorudan oluşup farklı ispat yöntemleriyle kanıtlanabilecek önermelerden oluşmaktadır. Ayrıca testte yer alan soruların büyük bir çoğunluğu birden fazla ispat yöntemiyle kanıtlanabilecek tarzdadır. Öğretmen adaylarının hangi ispat yapma türünde daha başarılı, hangisinde başarısız olduklarını belirlemek ve önermeleri ispatlarken tercih ettikleri ispat yöntemini tespit etmek çalışmanın bir diğer amacıdır. Çalışmadan toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

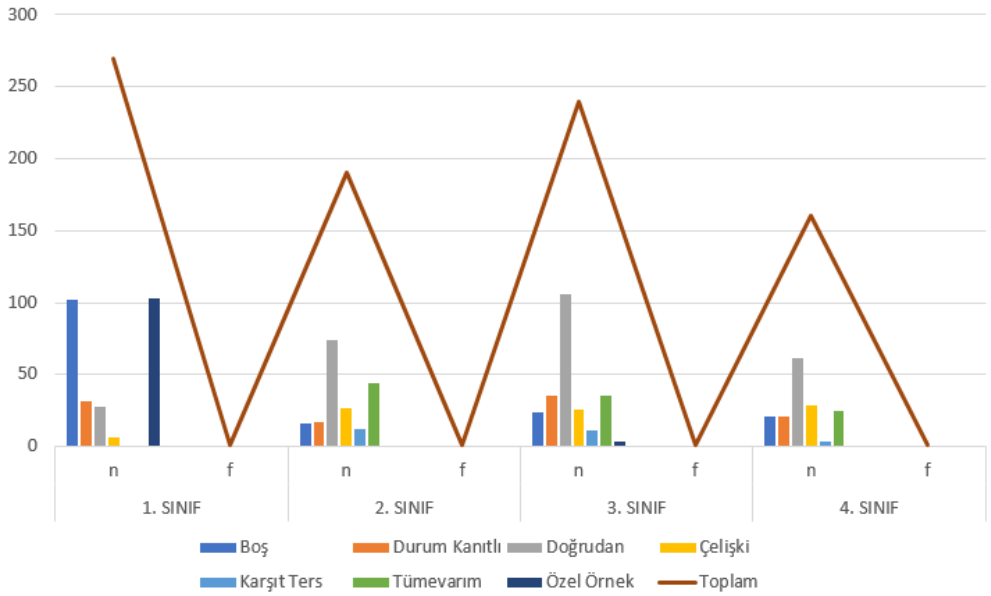
3. Bulgular

Öğretmen adaylarına uygulanan sınavda kullandıkları ispat türlerinin sınıflara göre dağılımı Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Sınıflara göre öğretmen adaylarının kullandıkları ispat türleri

	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf	
	n	f	n	f	n	f	n	f
Boş	102	37,78%	16	8,42%	24	10,00%	21	13,13%
Durumlu Kanıtlı	31	11,48%	17	8,95%	35	14,58%	21	13,13%
Doğrudan	28	10,37%	74	38,95%	106	44,17%	61	38,13%
Çelişki	6	2,22%	27	14,21%	26	10,83%	29	18,13%
Karşıt Ters	0	0,00%	12	6,32%	11	4,58%	3	1,88%
Tümevarım	0	0,00%	44	23,16%	35	14,58%	25	15,63%
Özel Örnek	103	38,15%	0	0,00%	3	1,25%	0	0,00%
Toplam	270	100,00%	190	100,00%	240	100,00%	160	100,00%

Tablo 1 incelendiğinde birinci sınıftaki öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun soruları boş bıraktığı ve özel örnekler vererek ispat yapmaya çalıştığı dikkati çekmektedir. Dikkat çeken diğer bir nokta 2, 3 ve 4. Sınıftaki öğretmen adayları özel örneklerle önermeleri ispatlamaya çalışmamış olup bu sınıf seviyelerinde ağırlıklı olarak doğrudan ispat yönteminin kullanıldığı konusudur. Öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre yaptıkları ispatların dağılımını gösteren şema Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Sınıf seviyelerine göre yapılan ispatların dağılımı

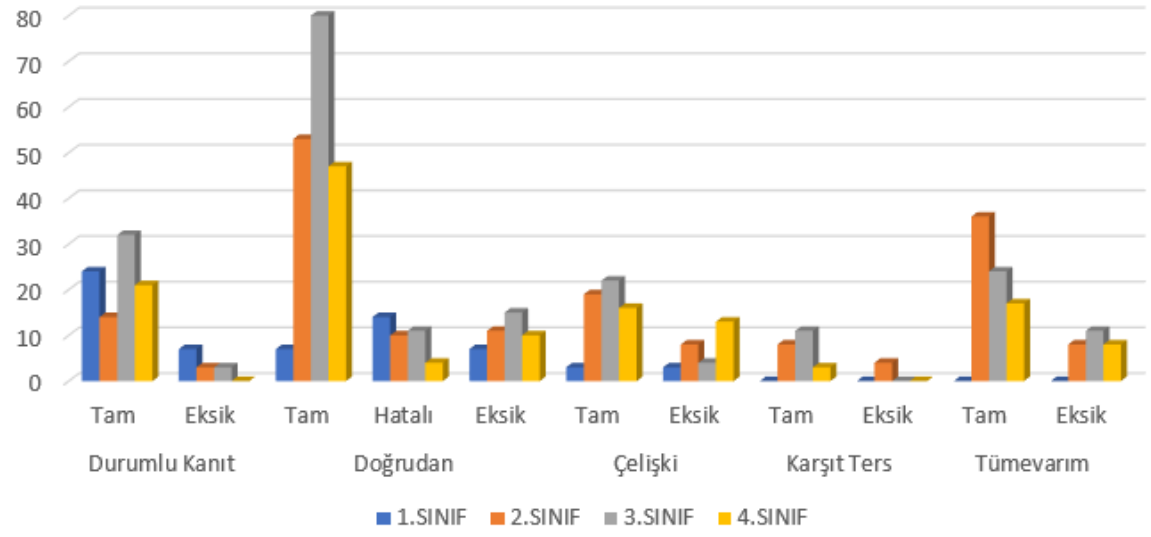
Öğretmen adaylarının yaptıkları ispatların doğruluğu analiz edilmiş ve Tam, Eksik, Hatalı şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Yapılan ispatların doğruluğu Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İspatların doğruluk durumlarını gösteren tablo

		1.SINIF		2.SINIF		3.SINIF		4.SINIF	
		n	f (%)	n	f (%)	n	f (%)	n	f (%)
Durumlu Kanıt	Tam	24	77,42	14	82,35	32	91,43	21	100,00
	Eksik	7	22,58	3	17,65	3	8,57	0	0,00
Doğrudan	Tam	7	25,00	53	71,62	80	75,47	47	77,05
	Hatalı	14	50,00	10	13,51	11	10,38	4	6,56
	Eksik	7	25,00	11	14,86	15	14,15	10	16,39
Çelişki	Tam	3	50,00	19	70,37	22	84,62	16	55,17
	Eksik	3	50,00	8	29,63	4	15,38	13	44,83
Karşıt Ters	Tam	0	0,00	8	66,67	11	100,00	3	100,00

	Eksik	0	0,00	4	33,33	0	0,00	0	0,00
Tümevarım	Tam	0	0,00	36	81,82	24	68,57	17	68,00
	Eksik	0	0,00	8	18,18	11	31,43	8	32,00

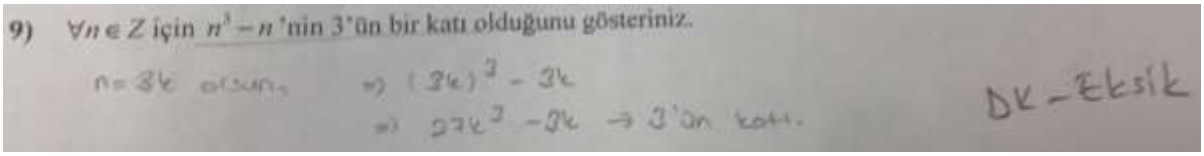
Tablo 2 incelendiğinde, durumlu kanıt yöntemine göre yapılan ispatlar her bir sınıf seviyesinde ağırlıklı olarak tam doğru yapılmıştır. Bu yöntemde dikkat çeken önemli bir nokta sınıf seviyesi ilerledikçe eksik olarak sınıflandırılan ispatların yüzde olarak oranı azalmaktadır. Doğrudan ispat yönteminde birinci sınıflar en çok hata yapan sınıf seviyesi olurken sınıf seviyesi arttıkça doğrudan ispat yöntemiyle yapılan ispatlarda hata azalmaktadır. Çelişki yöntemiyle ispatta birinci sınıftaki öğrenciler yarı yarıya başarılı oluşken son sınıftaki öğrenciler iki ve üçüncü sınıftaki öğrencilere oranla daha az başarılı olmuşlardır. Karşıt ters yöntemi en çok 3 ve 4. Sınıflarda kullanılmış ve bu sınıf seviyelerinde yapılan çözümler tam olarak doğru şeklinde sınıflandırılmıştır. Tümevarımla ispatta en başarılı olan sınıf seviyesi ikinci sınıf seviyesidir. Yapılan ispatların doğruluklarına göre dağılımı Şekil 2'de verilmiştir.



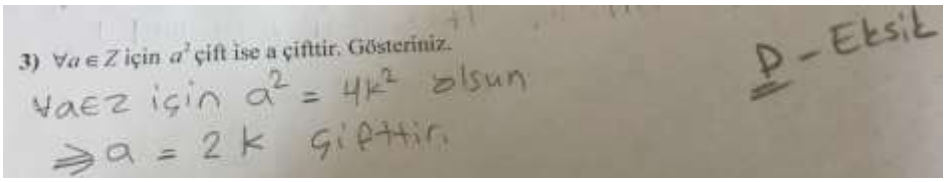
Şekil 2. Sınıf seviyelerine göre ispatların doğruluğu

Öğretmen adaylarının sınav kağıtlarının detaylı incelemesi sonucunda yapılan hatalar ve ispatlardaki eksiklikler belirli temalarda toplanmıştır. Bu temalar ve temalara ait örnek öğrenci cevapları aşağıda sunulmuştur.

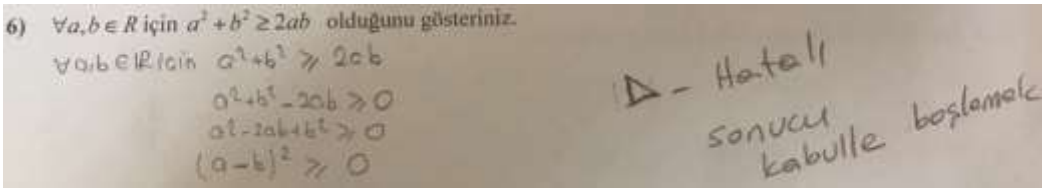
- ✓ Durumlu kanıt yöntemiyle yapılan ispatlarda eksik olan nokta, tüm durumların düşünülmemesi



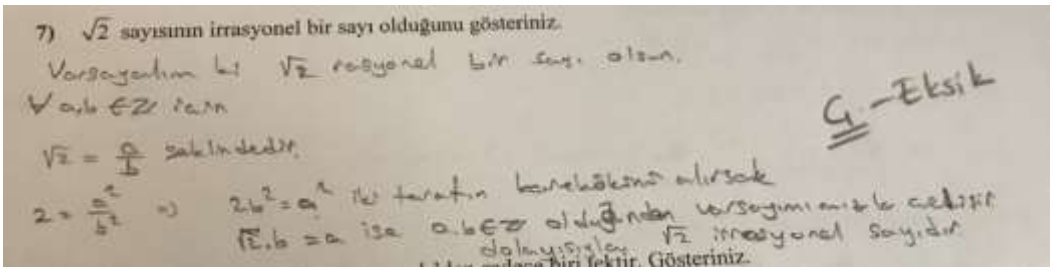
- ✓ Doğrudan ispat yöntemiyle yapılan ispatlarda eksik olan nokta, varsayımı eksik alma



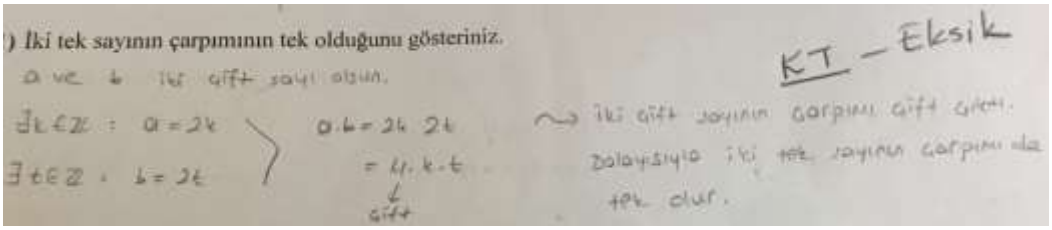
- ✓ Doğrudan ispat yöntemiyle yapılan ispatlarda hatalı olan nokta, sonucu doğru kabul ederek başlama



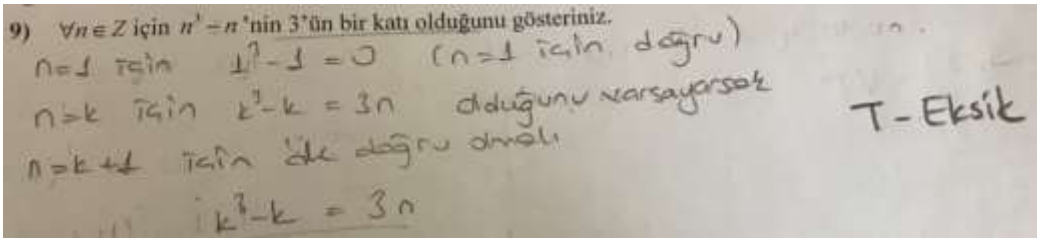
- ✓ Çelişki arama yöntemiyle yapılan ispatlarda eksik olan nokta, ulaşılan çelişkinin doğru ancak önerme ile tutarsız olması



- ✓ Karşıt ters yöntemiyle yapılan ispatlarda eksik olan nokta, önermenin karşıt tersini doğru belirleyememe



- ✓ Tümevarım yöntemiyle yapılan ispatlarda eksik olan nokta, n=k+1 durumunun gösterilememesi



4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca ispat yapma becerilerinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Genel olarak birinci sınıf öğrencilerinin ispat yapma algıları ya durumu açıklamaya çalışan cümleler kurmak ya da özel örneklerden genellemeye gitmek şeklindedir. Birinci sınıftaki öğrencilerin küçük bir kısmı doğrudan ispat yapma ya da durumlu kanıt yöntemini kullanmışlardır. Ancak bu yöntemlerde de hatalı ya da eksik ispatlar yapılanların büyük kısmını oluşturmaktadır.
- İkinci sınıf öğrencileri önermeleri ispat ederken doğrudan ispat yöntemi ile tümevarım yöntemini daha çok kullanmışlardır. İkinci sınıf öğrencilerinin cevapları arasında özel örneklerden genellemeye ulaşma ya da açıklama cümleleri yer almamaktadır. Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin ispatlarının büyük çoğunluğu tam olarak doğrudur, eksik ya da hatalı çözümlerin sayısı azdır.
- Üçüncü sınıf öğrencilerinin ispatları incelendiğinde doğrudan ispat ve tümevarıma ek olarak durumlu kanıt yönteminin de sıklıkla kullanıldığı tercih edildiği dikkati çekmiştir. Yine üçüncü sınıf öğrencilerinin kullandıkları ispat türlerindeki başarı oranları yüksektir. İspat türlerinde eksik olarak tespit edilen çözümlerde en çok tümevarımla ispatta eksiklikler bulunmuştur.
- Dördüncü sınıf düzeyinde en fazla tercih edilen ispat türü doğrudan ispat yöntemi olmuştur. Diğer ispat yöntemleri birbirine yakın oranlardadır. Yine ispatlarda tam doğru olarak kabul edilen çözümlerin yüzdesi tüm ispat türlerinde daha yüksektir.

Bu çalışmada 1. sınıf öğrencileri Soyut Matematik I dersinde ispat konusunun öncesinde testi doldurdukları için 1. sınıf öğrencilerinin çok büyük bir çoğunluğu matematiksel olarak ispat kabul edilmeyecek durumları ispat yapma olarak görmüşlerdir. Gelecek araştırmalarda bu konunun işlenmesinden sonra benzer bir test uygulayıp tüm grupların ispat türlerindeki tercih ettikleri yöntemler belirlenebilir. İki, üç ve dördüncü sınıflarda alan derslerinde önermeler ispatlanırken farklı ispat tekniklerinin uygulanması önerilmektedir.

Kaynaklar

Güler, G. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının cebir öğrenme alanındaki ispat süreçlerinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

İskenderoğlu, T. (2010). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kanıtlamayla ilgili görüşleri ve kullandıkları kanıt şemaları (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Şengül, S., ve Güner, P. (2013). DNR tabanlı öğretime göre matematik öğretmen adaylarının ispat şemalarının incelenmesi, International Journal of Social Science, 6(2), 869-878

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YAŞANTILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

SOCIAL STUDIES TEACHERS' VIEWS IN THEIR PROFESSIONAL EXPERIENCES

Adem SEZER Özlem KILIÇKAYA

Özet

Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yaşantılarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden yakınsayan paralel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anket formuyla toplanan nicel veriler ile eş zamanlı olarak yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler birleştirilmiştir. Nicel veriler Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yaşantılarına ilişkin durumlarını belirlemek için kullanılırken, mesleki yaşantılarını etkileyen faktörleri açığa çıkarmak için nitel verilerden yararlanılmıştır.

Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 135 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırma verileri; 17 maddeden oluşan anket formunun internet ortamında gönüllülük esasına göre öğretmenlere uygulanması ve ankete katılan öğretmenler arasında yine gönüllülük esasına göre belirlenen 15 öğretmenle yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır.

Nicel verilerin analizi ile ulaşılan en önemli bulgu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Sosyal bilgiler öğretmeni olmaktan mutlu olduklarını ve diğerleri tarafından (İdareciler, Meslektaşlar ve Öğrenciler) sosyal bilgiler dersinin orta düzeyde önemseniyor olduğunu ifade etmiş olmalaradır. Katılımcı öğretmenler, mesleki yaşantılarında ihtiyaç duydukları her türlü bilimsel yenilikleri takip edebilme, ihtiyaç duyulan her türlü materyali okul imkânları ve ya kendi imkânlarıyla temin edebilme konularında kendilerini iyiye yakın bir düzeyde yeterli görmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenler mesleki yaşantılarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde sosyal bilgiler öğretmeni olmaktan mutlu olduklarını ancak sosyal bilgiler dersine gereken önemin verilmediğini ya da sosyal bilgiler dersinin diğer derslere oranla daha az önemsendiğini düşünmektedirler. Bu durumda, kademeler arası geçişte uygulanan sınav sisteminde sosyal bilgiler dersinin yerinin önemsiz olmasını temel faktör olarak görmektedirler.

Sosyal bilgiler öğretmenleri mesleki yaşantılarına ilişkin olumsuzlukları dışsal faktörlere bağlamaktadırlar. Bu durumu düzeltmenin yolunu ise yine dışarıdan beklemektedirler. Mesleki yaşantı durumlarında etkili olan olumsuz faktörlerin bertaraf edilebilmesi için kendilerine bir görev atfetmemiş olmamaları düşündürücüdür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Mesleki Yaşantı

Abstract

The purpose of the research is to determine the views of Social Studies teachers about their professional experiences. The research was carried out in accordance with the parallel design that converges with the mixed research methods where quantitative and qualitative methods were used together. In the study, quantitative data collected by questionnaire and qualitative data obtained from simultaneous interviews were combined. Quantitative data were used to determine the status of social studies teachers in their professional experiences while qualitative data were used to reveal the factors affecting their professional experiences.

The study group consists of 135 social studies teachers stuying in various provinces of Turkey in the 2016-2017 academic year. The research data were collected via the questionnaire form with 17 items and face to face interviews with 15 teachers on the basis of volunteerism among the teachers participating in the questionnaire.

The most important finding reached by quantitative data analysis is that Social Studies teachers participating in the study are happy to be Social Studies teachers and by others (Administrators, colleagues, and students) that social studies course is moderately important. Participating teachers consider themselves to be good enough to follow all kinds of scientific innovations they need in their professional experiences, to provide all kinds of materials with school facilities or their own facilities. The teachers think that they are happy to be a social studies teacher in their evaluations of their professional experiences but that Social Studies course is not given the importance required or that Social Studies course is less important than other courses. In this case, they regard the place of Social Studies course as a basic factor in the exam system applied in the cross-level transition.

Social Studies teachers relate the negative effects of their professional experiences to external factors. The way to correct this situation is still waiting outside. It is tempting that the negative factors that are effective in professional life are not assigned to them in order to be disposed of.

Key Words: Social Study, Teacher, Social Study Teacher, Professional Experiences

GİRİŞ

Eğitimin her kademesi önemlidir; ancak, ilk ve ortaokul eğitim sisteminin temel basamağı olmasından dolayı ayrı bir öneme sahiptir. İlk ve ortaokulda verilen eğitim ile devletin vatandaşları, yaşanılan çağın bilgisi, becerisi ve değerleri ile donatılmaya başlanır ve diğer eğitim kademelerine altyapı hazırlanır. Ayrıca temel eğitim kademesi, öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler kazandırarak, bireylerin toplum hayatına daha etkin katılmalarına imkân sağlamaktadır. Bu yönüyle de temel eğitim etkili insan ve etkili vatandaş yetiştirme sürecinde bir temel oluşturmaktadır (Yeşil, 2002).

Sosyal bilgiler dersi ilkokul ve ortaokul programlarının mihver dersi olması açısından büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda çocuğun okulla birlikte sosyalleşme sürecinde sosyal bilgiler dersi diğer derslere nazaran biraz daha fazlaca üzerinde durulması gereken bir derstir. Sosyal bilgiler eğitimi; öğretmen yetiştirme programından başlayarak öğretmen, öğrenci, ders programı, okulun fiziki yapısı gibi değişik faktörlerin etkisi altındadır. Sosyal bilgiler eğitiminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin mesleki yaşantılarından memnuniyet düzeylerine ilişkin görüşlerinin bilinmesi programın vizyonunun gerçekleşmesi açısından önemlidir. Çünkü Öğretmenlerin verimli olabilmesindeki en önemli etkenlerden biri, öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması ve bunların karşılanmasıdır. Bu beklentilerin karşılanabilmesi için ilk olarak bunların tespit edilmesi gerekmektedir.

Eğitim sistemi ne kadar mükemmel olursa olsun, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar dikkate alınmazsa programdan istenilen verimin elde edilmesi de zor olacaktır. Öğretmenin verimli olması, salt öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarının iyileştirilmesi ile olası değildir. Bireyler, gelecekte yapacakları meslekleriyle ilgili ne denli iyi eğitilirlerse eğitilsinler, mesleki başarı ve verim, büyük ölçüde bireyin güdülenme ve moral düzeyine bağlı olacaktır. Bireyin güdülenmesinin ve yüksek morale sahip olmasının yolu ise mesleğe girişte var olan ve meslekte geçen yıllar boyunca yenileri edinilen beklentilerin karşılanması ile yakından ilişkili görülmektedir (Uras ve Kunt, 2006).

Toplum öğretmenlerden birçok alanda beklenti içindedir. Buna karşılık öğretmenlerinde farklı alanlarda bir takım beklentileri bulunmaktadır. Bu beklentiler eğitim-öğretim sürecini yakından ilgilendirdiği için, dikkate alınmalı ve nasıl karşılanacağı ortaya koyulmalıdır. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yaşantılarından memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemler, bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Bu desenin analizinde, verilerin birleştirilmesinde, verilerin ilişkilendirilmesinde veya verilerin yerleştirilmesinde iki veri türü dahil edilir. Bu işlemler veri toplamanın zamanlaması (eş zamanlı veya ardışık) ve her iki veri tabanına verilen önemle (eşit veya eşit olmayan) beraber karma yöntem desenine dahil edilir (Creswell, 2014).

Araştırmada anket formuyla toplanan nicel veriler ile eş zamanlı olarak yapılan görüşmeler ile elde edilen nitel veriler birleştirilmiştir. Nicel veriler Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yaşantılarına ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılırken, görüşlerin nedenlerini açığa çıkarmak için nitel verilerden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 135 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan anket formu Google Anket sistemine yüklenmiştir. Daha sonra Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin üye oldukları platformlarda internet ortamında paylaşılmıştır.

Öğretmenler gönüllülük esasına göre anket formlarını internet ortamında doldurmuşlardır. İnternet ortamında anket formunu cevaplayan öğretmenlerden görüşmeyi kabul eden 15 öğretmenle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin kimliklerinin korunması için her bir öğretmene takma ad verilmiştir (Kadın: Öğretmen 1-10; Erkek: Öğretmen 11-15).

Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin %51,9'u erkek, %51,9'u da kadın öğretmenlerden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: ***Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı***

Cinsiyet	**f**	**%**
Erkek	70	51,9
Kadın	65	48,1
Toplam	**135**	**100.0**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet yılına bakıldığında 13 öğretmenin (%9,6) ilk yılı, 42 öğretmenin (%31,1) 1 ile 5 yıl arasında; 35 öğretmenin (%25,9) 6 ile 10 yıl arasında; 19 öğretmenin (%14,1) 11 ile 15 yıl arasında; 19 öğretmenin (%14,1) 16 ile 20 yıl arasında; 7 öğretmenin (%5,2) ise 21ve üstü mesleki kıdeme sahiptir (Tablo 2).

Tablo 2: ***Katılımcıların Hizmet Yılına Göre Dağılımı***

Hizmet Yılı	**f**	**%**

İlk Yılım	13	9,6
1-5	42	31,1
6-10	35	25,9
11-15	19	14,1
16-20	19	14,1
21+	7	5,2
Toplam	**135**	**100.0**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin eğitim durumlarına bakıldığında 121 Öğretmenin (%89,6) lisans; 12 öğretmenin (%8,9) yüksek lisans; 2 öğretmenin (%1,5) ise doktora mezunu olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3: ***Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı***

Eğitim Durumu	**f**	**%**
Lisans	121	89,6
Yüksek Lisans	12	8,9
Doktora	2	1,5
Toplam	**135**	**100,0**

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 114'ü (%84,4) Eğitim Fakültesi sosyal bilgiler öğretmenliğinden, 14 (%10,4) Eğitim Fakültesi tarih öğretmenliğinden, 4 (% 3) Eğitim Fakültesi coğrafya öğretmenliğinden, 3'ü (%2,2) ise Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliğinden mezun olmuştur (Tablo 4).

Tablo 4: ***Katılımcıların Mezuniyet Alanına Göre Dağılımı***

Mezuniyet Alanı	**f**	**%**
E. F. Sosyal Bilgiler Öğr.	114	84,4
E.F. Tarih Öğretmenliği	14	10,4
E. F. Coğrafya Öğr.	4	3,0
Sınıf Öğretmenliği	3	2,2
Toplam	**135**	**100,0**

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 60'ı (%44,4) İl merkezinde, 43'ü (%31,9) İlçe merkezinde, 9'u (%6,7) Belde, 23'ü (%17,0) ise köy ortaokulunda görev yapmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5: ***Katılımcıların Görev Yerine Göre Dağılımı***

Görev Yapılan Yerleşim Birimi	f	%
Köy	23	17,0
Belde	9	6,7
İlçe Merkezi	43	31,9
İl Merkezi	60	44,4
Toplam	**135**	**100,0**

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki tür veri kullanılmıştır. Bunlardan birincisi iki bölümden oluşan anket formu ile elde edilmiştir. Anket formunun birinci bölümü katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Anket formunun ikinci bölümü ise Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin mesleki yaşantılarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenlerine mesleki yaşantılarına ilişkin durumlar17 madde halinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerden her ifadeye katılma düzeylerini belirtmeleri için 1ile 9 arasında bir puan vermeleri istenmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında görüşme yapılmıştır. Öğretmenlere önce anket formunda yeralan sorular yöneltilmiştir. Devamında ise her bir ifadeye katılma düzeylerinin gerekçelerini ortay çıkarabilmek için "neden böyle düşünüyorsunuz? Böyle düşünmenizdeki gerekçenizi açıklayabilirmisiniz?" şeklinde iki soru yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri internet ortamında toplanmıştır. Anket formu görüşme soruları ile birlikte internet ortamında yayınlamıştır. Anket formunun sonuna her bir ifadeye katılma düzeylerine ikilişkin yaptıkları puanlamanın gerekçelerini yazılı olarak açıklayabilecekleri alan bırakılmıştır. Uygulama sosyal bilgiler öğretmenlerinin üye oldukları forum sitelerinden duyurulmuştur. Anket 30 gün süreyle yayımda kalmıştır. Haftada bir forum sitesi aracılığıyla öğretmenlere duyuru yapılmıştır. Sonuçta 135 öğretmen Anket formunu doldurmuştur.

Ayrıca yine gönüllük esasına dayalı olarak internet ortamında anket formunu cevaplayan öğretmenlerden görüşmeyi kabul eden 15 öğretmenle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede öğretmen görüşlerinin nedenleri derinlemesine ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Görüşmelerde sorular araştırmacılar tarafından öğretmene yöneltilmiş alınan cevaplar 12'sine ilişkin ses kaydı yapılmıştır. Üç öğretmen ses kaydını kabul etmediği için cevaplar yazılı olarak not edilmiştir.

Verilerin Analizi

Anket formaları ile elde edilen nicel verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans (f) ve yüzde (%) değerleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler ise içerik ve betimsel olarak analiz edilmiştir. Ses kayıtları yazıya geçirilmiştir. Daha sonra önce yüz yüze görüşmeler kendi içerisinde değerlendirilmiş öğretmenlerin verdiği cevaplar temalaştırılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yaşantılarından memnuniyet durumuna ilişkin görüşleri Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin memnuniyet düzeyleri için verdikleri puanların ortalaması 6,41'dir. Bu puan öğretmenlerin mesleki yaşantılarından orta düzeyde memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin en yüksek memnuniyet düzeyi 8,01 puan ortalaması ile "Sosyal bilgiler öğretmeni olmaktan mutluyum" ifadesidir. Bu önemli bir bulgudur. Çünkü işini severek yapan işinde başarılı ve faydalı olur. Öğretmenlerin yaptıkları işe karşılık elde ettikleri gelire yönelik puan ortalamasından (5,68) sosyal bilgiler öğretmenlari yaptıkları işi seviyorlar fakat aldıkları ücretten aynı düzeyde memnun olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yasalar önünde kendilerini çok güvende hissetmediklerini konuya ilişkin puan ortalamasın orta düzeyde olmasından hareketle söyleyebiliriz. Öğretmenler mesleki yaşantılarında üstlerinin kendilerine adil davranma düzeyini orta seviyelerde bir puan ortalamasıyla (5,97) cevaplamışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, derslerinin, üstleri, meslektaşları, öğrencileri ve öğrenci velileri tarafından önemli hissettirilme düzeyleri içerisinde en fazla öğrencileri (6,57) tarafından önemsendiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler üstlerinin sosyal bilgiler dersinin önemli olduğunun kendilerine hissettirilme düzeyini 5,24 puan ortalaması ile cevaplamışlardır. Bir diğer ifade ile öğretmenler üstleri tarafından sosyal bilgiler dersinin çok da önemsenmediğini düşünmektedirler.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin işlerini yapabilmek için ihtiyaç duydukları, sosyal bilimler alanındaki bilimsel bilgilerdeki yenilikleri, öğretmenlik meslek bilgilerinde yaşanan bilimsel yenilikleri, eğitimde teknolojiyi kullanımına ilişkin bilgilerde yaşanan yenilikleri takip edebildiklerini ve eğitimde teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirebildiklerini üst orta düzeyde puan ortalamasıyla ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin, mesleki yaşantılarında ihtiyaç duydukları yenilikleri takip etme ve becerileri geliştirme konularında kendilerini iyiye yakın bir düzeyde gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ihtiyaç duydukları öğretim teknoloji ve materyallerini okul kaynaklarından ya da kendi imkânlarıyla karşılayabildiklerini üst orta düzeyde puan ortalaması ile ifade etmektedirler. Okulda kendilerine ihtiyaç duydukları fiziki ortamın orta düzeyde sağlanabildiğini konuya ilişkin özelliği 5,5 puan ortalamasıyla ifade etmelerinden hareketle söyleyebiliriz.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, kademeler arası geçişin sadece akademik başarı esas alınarak yapılıyor olmasının sosyal bilgiler dersinin diğer işlevlerini yerine getirmesine engel olduğunu düşünmektedirler (6,75). Sosyal bilgiler dersinin haftada üç saat olmasının kendileri için kısıtlayıcı olduğunu ise yüksek düzeyde bir puan ortalaması (7,39) ile ifade etmektedirler.

Tablo 16: ***Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Yaşantılarından Memnuniyet Durumuna İlişkin Görüşleri***

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		Ort
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Sosyal bilgiler öğretmeni olmak beni mutlu ediyor.			1	0,7	9	6,7	2	1,5	3	2,2	2	1,5	8	5,9	28	20,7	82	60,7	8,01
2. Yaptığım işe karşılık elde ettiğim gelir, beni memnun ediyor.	10	7,4	13	9,6	10	7,4	9	6,7	12	8,9	15	11,1	31	23	17	12,6	18	13,3	5,68
3. Yasalar önünde kendimi güvende hissediyorum	13	9,6	16	11,9	13	9,6	7	5,2	16	11,9	13	9,6	20	14,8	18	13,3	19	14,1	5,37
4. Üstlerim bana karşı adil davranıyor.	7	5,2	15	11,1	6	4,4	12	8,9	13	9,6	18	13,3	12	8,9	22	16,3	30	22,2	5,97
5. Üstlerim, sosyal bilgiler dersinin önemli olduğunu bana hissettiriyor.	11	8,1	17	12,6	13	9,6	9	6,7	21	15,6	20	14,8	9	6,7	15	11,1	20	14,8	5,24
6. Meslektaşlarım, sosyal bilgiler dersinin önemli olduğunu bana hissettiriyor.	6	4,4	14	10,4	10	7,4	12	8,9	21	15,6	17	12,6	18	13,3	17	12,6	20	14,8	5,64

7. Öğrencilerim sosyal bilgiler dersini önemsiyorlar	2	1,5	11	8,1	4	3	6	4,4	14	10,4	17	12,6	25	18,5	24	17,8	32	23,7	6,57
8. Veliler sosyal bilgiler dersini önemsiyorlar.	5	3,7	10	7,4	8	5,9	9	6,7	16	11,9	29	21,5	19	14,1	20	14,8	19	14,1	5,95
9. İşimi yapabilmek için ihtiyacım olan sosyal bilimler alanındaki bilimsel bilgilerdeki yenilikleri takip edebiliyorum.	3	2,2	7	5,2	5	3,7	4	3	6	4,4	11	8,1	23	17	36	26,7	40	29,6	7,06

10. İşimi yapabilmek için ihtiyacım olan öğretmenlik meslek bilgilerinde yaşanan bilimsel yenilikleri takip edebiliyorum.	3	2,2	10	7,4	4	3	2	1,5	10	7,4	13	9,6	22	16,3	37	27,4	34	25,2	6,87
11. İşimi yapabilmek için ihtiyacım olan eğitimde teknolojiyi kullanma bilgilerinde yaşanan yenilikleri takip edebiliyorum	1	0,7	6	4,4	8	5,9	3	2,2	7	5,2	13	9,6	21	15,6	39	28,9	37	27,4	7,07
12. İşimi yapabilmek için ihtiyacım olan eğitimde teknolojiyi kullanma becerilerimi geliştirebiliyorum.	2	1,5	5	3,7	8	5,9	3	2,2	7	5,2	13	9,6	18	13,3	36	26,7	43	31,9	7,13
13. İhtiyacım olan öğretim teknoloji ve materyallerini okul kaynaklarından temin edebiliyorum.	3	2,2	14	10,4	8	5,9	10	7,4	11	8,1	19	14,1	14	10,4	29	21,5	27	20	6,2
14. İhtiyacım olan fakat okul tarafından temin edilemeyen öğretim teknoloji ve materyallerini kendim temin edebiliyorum.	3	2,2	9	6,7	5	3,7	10	7,4	8	5,9	20	14,8	20	14,8	28	20,7	32	23,7	6,58
15. Okulumda etkili bir sosyal bilgiler öğretimi yapabilmem	6	4,4	20	14,8	11	8,1	12	8,9	13	9,6	19	14,1	13	9,6	24	17,8	17	12,6	5,5

için ihtiyaç duyduğum bütün fiziki ortam şartları benim için sağlanıyor																			
16. Kademeler arası geçişin sadece akademik başarı esas alınarak yapılıyor olması okuttuğum dersin esas işlevlerinin göz ardı edilmesine sebep oluyor.	3	2,2	8	5,9	7	5,2	5	3,7	12	8,9	18	13,3	15	11,1	25	18,5	42	31,1	6,75
17. Sosyal bilgiler dersinin haftada 3 saat olması benim için kısıtlayıcı oluyor.	3	2,2	9	6,7	10	7,4	2	1,5	3	2,2	4	3	10	7,4	16	11,9	78	57,8	7,39
																Ortalama			6,41

Görüşme yapılan öğretmenler mesleki yaşantılarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerde sosyal bilgiler öğretmeni olmaktan mutlu olduklarını ancak sosyal bilgiler dersine gereken önemin verilmediğini ya da sosyal bilgiler dersinin diğer derslere oranla daha az önemsendiğini düşünmektedirler. Bu durumdan duydukları rahatsızlıkları da konuya ilişkin verdikleri cevaplarında açıkça ifade etmektedirler.

Öğretmen 1, *"Ben, sosyal bilgilerin diğer branşlarla kıyaslanmasından çok rahatsızlık duyuyorum. Bu gerek veliler tarafı ndan gerekse diğer branştaki öğretmen arkadaşlarımız tarafından sıkça yapılıyor. Sosyal bilgilerin basit bir ders olarak görülmesi hem bizim motivasyonumuzu hem de öğrencilerin bu derse bakış açısını çok fazla etkiliyor. Sadece sosyal bilgiler için değil diğer dersler açısında da hoş bir durum değil. Sonuç olarak bu dersler öğrencileri hayata hazırlamak için hazırlanılıyor ve emek veriliyor. Herhangi birini basite indirgemek olmasa da olur demek çok büyük bir haksızlık ve biz bu duruma çokça maruz kalıyoruz. Temennim toplumdaki bu bakışın bir an önce değişmesidir. Eminim ki gereken önem verildiğinde bu ders hedeflenen davranışları çok daha iyi bir şekilde kazandırabilecek."* şeklinde ifade ettiği durumda sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların hem öğretmen hem de öğrenci için, sosyal bilgiler eğitiminin etkili bir biçimde yapılmasının önünde engel teşkil ettiğine değinmektedir.

Öğretmen 6 *"Ben sosyal bilgilerin hep geri planda kaldığını düşünüyorum. Bir örnek vereyim mesela öğretmenler odasında bir problem üzerinde konuşurken sayısal branştaki arkadaşlardan şöyle bir bakış açısı geliyor matematik zekâmla ben bu problemi çözerim. Yani sözel branşlar bunu pek yapamazlar gibi bir anlayış kendini bu anlamda bile gösterebiliyor ne yazık ki. Toplumumuzda da böyle bu durum sözel zekâsı daha baskın olan öğrencilerimizin aileleri bile bu durumu kabul etmek istemiyorlar bu onlar için bir kabiliyet olarak görülmüyor. Yani alanımızın ve bizim değerli olduğumuz ne bize ne de öğrencilere hissettirilemediği için bu dersin işlevlerinin gerçekleştirilmesi için harcanan emekte bu oranda sekteye uğruyor ne yazık ki. Dilerim bunun farkına varılır ve bunun değiştirilmesi yönünde bir çaba harcanmaya başlanır toplumumuzda."* diyerek kendi mesleki yaşantısından somut bir örnekle sosyal bilgiler dersine ve sosyal bilgiler öğretmenlerine karşı tutumun öğrencilerde ve toplumda oluşturduğu etkiye değinmektedir.

Öğretmen 13, " *Sosyal bilgilerin branş olarak en büyük problemi önemli görülmemesi bence. Toplumsal düzende ortaya çıkan aksaklıkların da büyük çoğunlu bu durumla alakalı. Çünkü toplumsal yaşam kurallarını, insan ilişkilerini en fazla konu edinen ders sosyal bilgilerdir. İşlevleri bu kadar önemli olmasına rağmen bir ders olarak bu kadar önemsenmemesi açıkçası acı bir durum. Beklentim bu dersin gerçekten işlevlerinin fark edilmesi ve toplumdaki bakış açısının da buna göre şekillenmesidir."* ifadesinde sosyal bilgiler dersinin işlevlerinin önemine karşılık toplumda hak ettiği önemi görmemesine değinmektedir.

Öğretmen 5, *"Sosyal bilgiler öğretmeni olmaktan mutluyum. Meslektaşlarım arasında da branş anlamında bir aramızda bir fark olduğunu ve buna bağlı olarak bakışın değiştiğini düşünmüyorum. En azından ben böyle bakmıyorum. Diğerlerinin de öyle bakmayacağını düşünüyorum. Ama genel bir değerlendirme yaptığımda veliler ve öğrencilerin beklentileri doğrultusunda sınavlarda hangi ders daha fazla puan getiriyorsa onlar daha fazla önemseniyor. Bunu ister istemez idare de bu şekilde yapıyor, veliler zaten bu duruma odaklılar...."* diyerek meslektaşları arasında herhangi bir problem olmadığını ancak velilerin beklentilerinin hem öğrencileri hem de okul idaresini sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını etkilediğini ifade etmektedir.

Öğretmen 12, *Sosyal bilgiler dersi önemini giderek yitiriyor bence. Bunu gerek öğrencilerde, gerek velilerde ve gerekse diğer branştaki öğretmen arkadaşlarımızdan görüyoruz. Bu sınav sistemimizin getirdiği sonuçlar birazda. Ahlaki olarak da eski değerlerimizden uzaklaştığımız için önemsenmediğimizi toplumda da hissedebiliyoruz."* diyerek sosyal bilgiler dersine yönelik hissettiği durumu ifade etmektedir.

Öğretmen 3, *Sosyal bilgiler dersi öğrenciler ve diğer branştaki öğretmen arkadaşlarımız tarafından daha basit olduğu düşünülen bir ders konumunda bulunuyor. Öğrenci bu dersi kendi başına da öğrenebileceğini düşündüğünden sosyal bilgiler dersini çok da önemsemiyor. Ben önemsendiğini hissetmiyorum demek daha doğru olur sanırım. Ama ilerleyen süreçte sosyal hayatta olsun karşılaşılan diğer meslek sınavlarında olsun sosyal bilgilerin önemli olduğu ortaya çıkıyor. Ben istiyorum ki bu dersin önemli olduğu toplumumuza hissettirilsin. Ama ders saatlerimiz azaltıldıkça bunun olması pek mümkün görülmüyor. Yine de bir temenni olarak sosyal bilgiler*

dersine gereken önemin verilmesini istiyorum." şeklindeki ifadesinde sosyal bilgiler dersinin toplumdaki yerine ilişkin beklentilerine değinmektedir.

Öğretmen 8, *"....Sosyal bilgiler bir branş olarak önemsenmiyor okuldaki diğer branştaki arkadaşlarımdan amirlerimden gördüğüm durum bu şekilde. Programlar hazırlanırken, ek kurslar açılırken sosyal bilgiler hep bir geri plana atılıyor. Önceden vatandaşlık dersimiz vardı mesela o kaldırıldı sosyal bilgiler dersinin içine dâhil edildi. Öğrencilerdeki ve toplumdaki davranış bozukluklarının bunlardan kaynaklandığını düşünüyorum ben. Bu konuda öncelikli olarak ders saatimizin arttırılması gerektiğini düşünüyorum."* diyerek okul yöneticilerinin diğer branş dersleriyle sosyal bilgiler arasında ayrım yaptıklarına değinmiştir. Bu durumların toplumda oluşturduğu durumu ise dikkat çekici şekilde ifade etmektedir.

Öğretmen 8, "*Ben sosyal bilgiler öğretmenliğini isteyerek bu bölümü seçtim. Çünkü benim dönemimde sosyal bilgiler dersi yerine tarih ve coğrafya vardı. Bu dersler benim için çok sıkıcı geçiyordu. Ben o zamanlarda bu derslerin öğretmeni olacağım ve öğrencilerim sıkılmayacak diye önüme bir hedef koymuştum. Başardığımı da düşünüyorum ancak ders saatinden ve programdan dolayı istediklerimi tam olarak yapamıyorum ne yazık ki. Müfredatı yetiştirme kaygısıyla ve sınırlı ders süresinde bu dersleri eğlenceli hale getirmek ekstra aktivite yapabilmek çok mümkün olmuyor. Yinede imkanlar elverdiğince bir şeyler yapmaya çalışıyoruz..."* diyerek mesleki hayatına ilişkin değerlendirmesinde sosyal bilgiler branşını neden seçtiğine ve neleri hedeflediğine yer vermiştir.

Öğretmen 7, "*...İsterim ki milli eğitim bakanlığı sosyal bilgiler için görsel materyal deposu gibi bir şey yapmalı internet üzerinden. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ücretsiz yararlanabileceği ama zengin bir arşiv. TRT arşivleri çok iyi ama TRT'nin arşivine de kısıtlı ulaşabiliyoruz. TRT'nin arşivindeki belgesellere, kısa filmlere biz milli eğitim bakanlığının sitesinden bir tıkla ulaşabilsek indirebilsek. Hatta bizde bu arşive bir şeyler eklesek ama seçilerek tabi. Kaliteli olanlardan bir arşiv oluşması benim bir hayalim. Kendim ufak tefek bir arşiv yapmaya çalışıyorum tabi ama bahsettiğim arşiv çok daha kapsamlı bir arşiv olması."* diyerek sosyal bilgiler dersinin daha etkili hale getirilmesi için bir görsel materyal arşivi hazırlanmasının iyi olacağını dile getirmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Katılımcı öğretmenlerin mesleki yaşantılarına ilişkin görüşleri değerlendirirken sosyal bilgiler öğretmeni olmaktan mutlu olduklarını ifade etmeleri sevindirici bir bulgudur. Aşık (2010) iş doyumunun, toplumda fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı ve mutlu bireylerin oluşmasına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların ifadeleri bu bağlamda büyük önem arz etmektedir. Ordu (2016) lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmanın sonucunda, iş doyumunun performansı anlamlı olarak yordadığını ifade etmektedir. Günbatı ve Tokel (2012) çalışmalarında öğretmenlerin en düşük iş doyumunu, ücret ve sosyal olanaklar faktörü olarak gördükleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bizim çalışmamızda katılımcı öğretmenlerin yaptıkları işe karşılık elde ettikleri geliri orta düzeyde ifade etmeleri Günbatı ve Tokel (2012)'in bulgularına benzer sonuçlar elde edildiği şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri yasalar önünde kendilerini güvende hissetmeleri ve üstlerinin kendilerine adil davranma durumlarının orta düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Özel (2015) Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim, yaşantılarında okul idaresinden beklentilerini betimlemeye çalışan araştırma sonuçlarında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının beklenti olarak dile getirdikleri konular arasında, idarecilerin öğretmenlere “adil davranması” olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumdan yola çıkarak sosyal bilgiler öğretmenlerin kendilerine adil davranılması konusunda beklentilerinin karşılanamadığı söylenebilir.

Katılımcı öğretmenler, mesleki yaşantılarında ihtiyaç duydukları her türlü bilimsel yenilikleri takip edebilme, ihtiyaç duyulan her türlü materyali okul imkânları ve ya kendi imkânlarıyla temin edebilme konularında kendilerini iyiye yakın bir düzeyde yeterli görmektedirler.

Sosyal bilgiler öğretmenleri mesleki yaşantılarına ilişkin olumsuzlukları dışsal faktörlere başlamaktadırlar. Bu durumu düzeltmenin yolunu ise yine dışarıdan beklemektedirler. Memnuniyet düzeylerinde etkili olan olumsuz faktörleri bertaraf etmeleri için kendilerine bir görev atfetmemiş olmaları düşündürücüdür.

KAYNAKÇA

Aşık, N. A. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi*, *467*(6), 31-51.

Creswell, J. W. (2014). Nitel araştırma yöntemleri (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.

Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırmalı analizi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 3 (5).

Ordu, A. (2016). Lise öğretmenlerinin iş doyumları ve bireysel performansları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(36).

Özel, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yaşantılarında okul idaresinden beklentileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(39).

Uras, M. ve Kunt, M. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, (1) 19.

Yeşil, R. (2002). Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınevi.

DOĞRU ZAMANDA DOĞRU KİTAP: EDEBİYAT EĞİTİMİ VE BİBLİYOTERAPİ

THE RIGHT BOOK AT THE RIGHT TIME: LITERATURE EDUCATION AND BIBLIOTHERAPHY

Aliye USLU ÜSTTEN*

Özet

Edebiyat, yaşama ayna tutma ve yaşanılan duyguları, sorunları ve çatışmaları yansıtma özelliğine sahiptir. Bu yönüyle edebiyat, insanın sahip olduğu özelliklerini keşfetmesinde ve kendi kendisini iyileştirmesinde olumlu etkiye sahiptir. Bireyin kendi yaşadıklarına benzer veya aynı duygularla karşılaşması, bunları karşılaştırmasına, sorunlara çözüm yolları bulmasına imkân verir. İnsanlar farklı nedenlerle (gerçeklerden uzaklaşmak, korkularıyla yüzleşmek, sorunlara çözüm aramak, yeni bir şeyler öğrenmek vb.) okuyor olabilir ancak her bir okuma nedeni ve amacı, kitapların yol gösterici özelliğini içinde barındırır. Günümüzde gençler, bilişsel ve fiziksel gelişimleri devam ederken farklı sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle, edebiyat onların dil ve estetik gelişimlerini sağlayan bir araç olmanın yanında, yol gösterici yönüyle de ön plana çıkmaktadır. Gençlik edebiyatından seçilecek metinlerin gençlere çözüm önerileri sunmada gerçekçi olması, onların yanlış yönde umutlanmaması bakımından önemlidir. Gençlerin yaşadıkları çatışmadan kurtulabilmeleri için soruna gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşabilmelidir. Doğru zamanda doğru kitap, bibliyoterapinin de etkili olmasını sağlayacaktır.

Günümüzde disiplinler arası çalışmaların kabul görmesi ve yaygınlaşmasıyla psikoloji ve edebiyatın etkileşiminden doğan bibliyoterapi, önce psikoloji alanında, daha sonra eğitimde yerini almıştır. Bu çalışmada bibiyoterapiden yararlanarak edebî ve estetik değeri yüksek eserler aracılığı ile duygusal sorun yaşayan bireylerin okudukları eserlerle özdeşleşim kurmaları ve bu yolla

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Türk Dili Bölümü, aliyeuslu@yahoo.com

yaşadıkları sorunlara çözüm üretmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla, sınıf ortamına uygun olan eğitici bibliyoterapi ile özel bir lisede öğrenim gören öğrencilerden okudukları hikâyedeki olayla ve kahramanla özdeşleşim kurmaları, soruna çözüm bulmaları istenmiştir. Uygulamada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, bbliyoterapinin öğrencilerin duygularını ve farkındalıklarını ortaya çıkarmaları için onları cesaretlendirdiği, öğrenciler arasında rahat bir tartışma ortamının doğmasına yardımcı olduğu görülmüştür.
Anahtar Kelimeler: edebiyat eğitimi, gençlik edebiyatı, bibliyoterapi.

Abstract

Literature has miracles in life and a sense of reflection of the feelings, problems and conflicts that are experienced and the positive qualities of the person in discovering the properties he possesses. People may read for different reasons (to get away from facts, to face fear, to find solutions to problems, to learn something new, etc.), but each reading has its guiding and purposeful features. Today, young people have to deal with different problems while their cognitive and physical development continues. For this reason, the fact that the texts to be selected from youth literature must be realistic in presenting solution proposals to young people because they should not be hoped for in the wrong direction. Today, bibliotherapy arising from the interaction of psychology and literature with the acceptance and widespread of interdisciplinary studies has taken its place first in the field of psychology and later in education. Towards literary education, the right book at the right time will ensure that bibliotherapy is effective. In this study, it is aimed to establish identification with the works read by young people through works of high literary and aesthetic value by using bibiotherapy and to solve the problems they have experienced through this way. For this purpose, students who are studying in a private high school are required to identify with the story and the hero in the story and find solutions to the problem with educational bibliotherapy which is appropriate to the classroom environment. Survey method is used in descriptive research methods. As a result, it has been seen that bibliotheraphy encourages students to reveal their emotions and awareness, helping to create a comfortable discussion among the students.
Key Words: literature education, young adult literature, bibliotheraphy.

Giriş

Edebiyat, yaşama ayna tutma ve yaşanılan duyguları, sorunları ve çatışmaları yansıtma özelliğine sahiptir. Bu yönüyle edebiyat, insanın sahip olduğu özelliklerini keşfetmesinde ve kendi kendisini iyileştirmesinde olumlu etkiye sahiptir. Bireyin kendi yaşadıklarına benzer veya aynı duygularla karşılaşması, bunları karşılaştırmasına, sorunlara çözüm yolları bulmasına imkân verir. İnsanlar farklı nedenlerle (gerçeklerden uzaklaşmak, korkularıyla yüzleşmek, sorunlara çözüm aramak, yeni bir şeyler öğrenmek vb.) okuyor olabilir ancak her bir okuma nedeni ve amacı, kitapların yol gösterici özelliğini içinde barındırır. Günümüzde gençler, bilişsel ve fiziksel gelişimleri devam ederken farklı sorunlarla baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle, edebiyat onların dil ve estetik gelişimlerini sağlayan bir araç olmanın yanında, yol gösterici yönüyle de ön plana çıkmaktadır. Gençlik edebiyatından seçilecek metinlerin gençlere çözüm önerileri sunmada gerçekçi olması, onların yanlış yönde umutlanmaması bakımından önemlidir. Gençlerin yaşadıkları çatışmadan kurtulabilmeleri için soruna gerçekçi bir bakış açısıyla yaklaşabilmelidir. Doğru zamanda doğru kitap, bibliyoterapinin de etkili olmasını sağlayacaktır.

Günümüzde disiplinler arası çalışmaların kabul görmesi ve yaygınlaşmasıyla psikoloji ve edebiyatın etkileşiminden doğan bibliyoterapi, önce psikoloji alanında, daha sonra eğitimde yerini almıştır. Öner'in (2007: 135) tanımına göre bibliyoterapi, "kimi insanların gereksinimlerini tanıyıp, doyum sağlama ve onların iyileşmelerine yardımcı olabilmeleri için kitaplardan yararlanma süreci"dir.

1. Bibliyoterapinin Tarihçesi

Ortaçağdan itibaren kitaplar iyileştirici birer araç görülmüştür, İskenderiye Kütüphanesinde "Ruhun şifa bulduğu yer" ifadesi de bu görüşü desteklemektedir. Benjamin Rush, "Küçük bir kütüphane, hastaların zaman geçirmesi ve öğretimleri için bir hastanenin parçası olmalıdır." Diyerek (Rush, 1811: 192; Akt. McCullis, 2012: 24) okumanın terapinin bir parçası olduğunu savunmuştur. Minson Galt ise bu konuda bibliyoterapinin ilkelerini ve uygulamalarını yazan ilk bilim adamıdır.

Psikolojide terapinin bir parçası olarak hâline gelen, 1904 yılında Amerika'da kütüphanecilik alanı kabul edilen bibliyoterapi ile Delaney, vaka çalışmalarından hareketle, okumalar yaparak bibliyoterapiyi uygular. Kütüphaneyi "bireyin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için laboratuvar ve

atölye çalışması" olarak tarif eder (McCullis, 2012: 26). 1986 yılında Ulusal Bibliyo/Şiir Terapi Federasyonunu kuran ve ilk başkanı olan Hynes, kızı ile birlikte Bibliyoterapi: Etkileşimli Süreç kitabını yayımlar (McCullis, 2012: 26).

Cornet ve Cornet (1980), "Bibliyoterapi: Doğru Zamanda Doğru Kitap" adlı eserinde bibliyoterapinin eleştirel düşünme ve üst düzey akıl yürütme becerisine katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Edebiyatın terapide nasıl kullanılacağını açıklayan Pehrsson ve McMillen'a (2005) ait "Bibliyoterapi Değerlendirme Aracı" adlı kitaptan başka; çocuk istismarı, ölümün öğretilmesi, ailelerinde değişim yaşayan çocuklar, sosyal yalnızlık çeken çocuklar, gençlerin madde bağımlılığı ve çocukluk dönemindeki saldırganlık konularında bibliyoterapiden faydalanılmıştır (Pehrrson ve McMillen, 2005).

Türkiye'de ise bibliyoterapi Öner'in çalışmasıyla 1980'lerde ortaya çıkmış ve "okuma yoluyla sağaltım" olarak adlandırılarak 2000'lerde yaygınlaşmış olsa da Öner'den önce 1969 yılında Altay, hastanelerde bibliyoterapinin kullanımı ve kütüphanecilerin bu konuda nasıl yardımcı olacakları hakkında yazdığı *Bibliyoterapi ve Kütüphaneciler* adlı kitabıyla; Yıldırım (1975), klinik bibliyoterapiyi esas alan *Hastalara Kütüphane Hizmeti* adlı çalışması ile bu alanda katkı sağlamıştır. Bu konuda tezler çalışılan tezler de alana katkı sağlamıştır.

2. Eğitim ve Bibliyoterapi

Bibliyoterapi, sorun çözme odaklı bir yaklaşıma sahip olması nedeniyle öğrencilere kişilik özelliklerinin farkına varma ve önceki tepkilerini değerlendirebilme becerisi kazandırmaktadır. Bu yolla asabiyet, depresyon, sosyal ve duygusal problemlerin neden olduğu yalnızlık ortadan kaldırılmaktadır. Ayrıca okuma alışkanlığı olmayan ve okumaya karşı olumsuz düşünceler barındıran öğrencilerde olumlu bir algı oluşturmaktadır (Prater ve diğerleri, 2006: 7).

Bibliyoterapi klinik ve gelişimsel olmak üzere iki şekilde uygulanır: Birincisi, psikolojik danışmanlar tarafından uygulanır. Uygulayanın ruh sağlığı uzmanı olması gerekir. Gelişimsel biblioterapi ise okullarda ve kütüphanelerde uygulanan bir terapi yöntemidir. Gelişimsel bibliyoterapi; duygusal sorunlar, uyum sorunları ve gencin gelişimiyle ilgili ihtiyaçlar için kullanılabilir (Yılmaz, 2002).

3. Bibliyoterapi ve Metin Seçimi

Bibliyoterapide metin seçimi en az uygulayacak kişinin nitelikleri kadar önemlidir. Berns (2004: 328), metinlerin gerçekçi olması; edebî ifadelere, mecazlı söyleyişlere yer vermemesi gerektiği görüşündedir. Bibliyoterapi için seçilecek metinler; dil, kavram, hikâye, verdiği mesaj gibi açılardan uygunluğu incelenerek seçilmelidir (Altunbay, 2018: 896).

Bibliyoterapi için seçilecek kitapta yer alan karakterler gerçekçi ve dürüst olmalı, gençlere çözüm önerileri sunmalı ve onları yanlış yönde umutlandırmamalıdır (Prater ve diğerleri, 2006: 10). Pardeck (1994), metin okumalarının tartışma ve danışmanlık ile yapılabileceğini belirtir. Ancak tartışmanın faydalı olabilmesi için tartışmaya ek olarak değerlendirme amaçlı takip etkinlikleri yapılmalıdır.

Tablo 1. Gelişimsel Bibliyoterapinin Basamakları (Öner, 2007)

Özdeşleşme	Okuyucu kitaptaki karakterle özdeşleşerek kitaptaki yaşamla kendi yaşamı arasındaki benzerliklerin farkına varır.
Katarsis (Arınma)	Okuyucu, bu aşamada bastırdığı veya adlandıramadığı duygularının farkına varır. Okuyucu; kahramanla hangi yönden benzerlik taşıdığını, bununla ilgili duygularının ne olduğunu açıklar.
İçgörü	Okuyucu, yaratıcılığını kullanarak soruna dair farklı çözüm önerileri getirir. Bu şekilde kendi sorunuyla da başa çıkmayı öğrenir.

Kaynak: Cornett ve Cornett (1980).

Bibliyoterapi, sınıf öğretmenleri, rehberlik öğretmeni, psikolog ve kütüphane uzmanı ile işbirliği içinde uygulandığı takdirde faydalı olacaktır. Öğrencilerin okudukları kitapları ve yaptıkları etkinlikleri aileleriyle paylaşmak bibliyoterapinin etkisini artırır. Bibliyoterapide birebir uygulama daha faydalı olmakla birlikte sınıfın durumuna göre grup çalışması da yapılabilir.

Bu çalışmada bibiyoterapiden yararlanarak edebî ve estetik değeri yüksek eserler aracılığı ile duygusal sorun yaşayan bireylerin okudukları eserlerle özdeşleşim kurmaları ve bu yolla yaşadıkları sorunlara çözüm üretmeleri amaçlanmıştır.

4. Yöntem

4.1. Araştırma Modeli

Uygulamada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, sınıf ortamına uygun olan eğitici bibliyoterapi ile özel bir lisede öğrenim gören öğrencilerden okudukları hikâyedeki olayla ve kahramanla özdeşleşim kurmalarına yönelik sorular sorulmuştur.

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evren ve örneklemini özel bir lisede öğrenim gören 13 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 6'sı erkek, 7'si kızdır. Öğrenciler, gönüllük esasına göre seçilmiştir.

4.3. Veri Toplama Aracı

Bibliyoterapi, birebir görüşme veya küçük gruplarla uygulanması gerektiğinden farklı zamanlarda 2-3 kişilik gruplarda öğrencilere, "Tavır Her Şey" adlı hikâye okutularak hikâyedeki olayla ve kahramanla özdeşleşim kurmalarını, soruna çözüm bulmalarını sağlayacak açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğrencilere araştırma konusu ve gerekçesi hakkında bilgi verilerek formları doldurmaları istenmiştir. Ardından rehber öğretmen gözetiminde değerlendirme basamağı uygulanmıştır.

4.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008), içerik analizinin temel amacının toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonuçları bibliyoterapinin üç aşaması olan özdeşleşme, arınma ve içgörü basamaklarına göre değerlendirilmiştir. İlk olarak öğrencilerin okudukları metinle özdeşmelerine yönelik sorular incelenmiş, daha sonra metindeki kahramanlarla kendileri aralarında benzerlik kurmaya ilişkin sorular değerlendirilmiş ve son olarak metindeki soruna çözüm bulmak için verdikleri cevaplar gruplandırılmıştır.

5. Bulgular

Öğrencilerin özdeşleşme, arınma ve içgörü aşamalarına yönelik sorulara verdikleri cevaplara ilişkin bulgular aşağıda başlıklar hâlinde yer almaktadır:

5.1. Öğrencilerin Özdeşleşme Aşamasına İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplar

Bu aşamada okuyucununı kitaptaki karakterle özdeşleşmesi beklenir. Böylece okuyucu, kitaptaki yaşamla kendi yaşamı arasındaki benzerliklerin farkına varır. Bu amaçla ilk olarak öğrencilere "Sence Jerry neden çevresindekiler tarafından çok seviliyor?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyledir:

"Her durumda hayatın iyi bir tarafı olduğunu gösteriyor. Onları motive ediyor. Kısacası bardağın dolu tarafından bakıyor.", "Jerry çevresindeki herkesi motive edebiliyor.", "Çevresine hep pozitif duygular yayıyor.", "Jerry iyi bir ruh hâlinde gezen, hayata olumlu bakan, yaşamını güler bir yüzle geçirmeyi seçen biri.", "İnsanların sorunlarına duyarlıdır. Onları motive ediyor.", "Her zaman iyilikten yana oluyor.", "Hayata pozitif bakıyor.", "İnsanları motive edebilmesi ve iyimser olarak onları neşelendirmesi sevilmesini sağlıyor.""İnsanlar kendilerini motive eden ve zor durumlarda onları destekleyen insanları severler.""Sürekli pozitif ve mutlu olduğu için etrafına pozitif bir enerji yayıyor.", "Pozitif biri ve etrafına neşe saçıyor.","İnsanlara yardımcı ederek hayatlarını daha iyi yaşamalarına yardımcı oluyor.", "Çevresindeki herkesi motive ediyordu. Biri üzgün ise onun problemini dinleyip pozitif yönlerinde yoğunlaşıyordu."

Öğrencilerin 6'sı Jerry'nin insanları motive ettiğini, 5'i pozitif enerji yaydığını belirtmiştir. Jerry'nin bu yönleriyle insanları etkilediği ve onlara yardımcı olduğunu söylemişlerdir.

"Çevrende Jerry gibi biri olsa ona nasıl davranırdın?" sorusuna ise "Ona iyi davranırdım ama ondan şüphe duyardım", "Sıcakkanlı davranırdım. Her türlü sorunumu ona danışırdım.", "Hoşgörülü ve kibar davranırdım.", "Ona saygı duyardım ve çevremde bulunmasından mutluluk duyardım.", "saygılı davranırdım.", "Onun gibi pozitif davranıp ondan bir şeyler öğrenmeye çalışırdım.", "Daha çok onun gibi olmaya çalışırdım.", "Davranılması gerektiği gibi yani iyi ve akılcı." "Yakınında olurdum, sevecen davranırdım.", "Onunla beraber eğlenip hayatı daha dolu yaşamaya çalışırdım.", "Onunla arkadaş olmaya çalışırdım". cevaplarını vermişlerdir. Sadece bir öğrenci "Bunun çok güzel bir şey olduğunu ama yaşadığımız dünyada böyle olmasının başka insanlara kötü gelebileceğini ve bu nedenle olumsuz yargılanabileceğini söylerdim." diyerek Jerry gibi

hayata olumlu bakan bir kişinin günümüzde mutlu olmasının insanlar tarafından tuhaf karşılanabileceğine dair bir yorumda bulunmuştur.

5.2. Öğrencilerin Arınma Aşamasına İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplar

Bu aşamada öğrencilerin bastırdığı veya adlandıramadığı duygularının farkına varması amacıyla kahramanla hangi yönden benzerlik taşıdığını, bununla ilgili duygularının ne olduğunu açıklaması istenmiştir. Bunun için "Sence Jerry ile ne gibi benzer yönlerin var?" ve "Jerry'nin hikâyede seni en çok etkileyen özelliği ne oldu?"sorusu sorulmuştur. Öğrencilerden 8'i hayata olumlu bakmaları yönüyle Jerry ile benzer özelliğe sahip olduklarını, 5 öğrenci ise Jerry ile hiçbir ortak yönlerinin olmadığını belirtmiştir. 10 öğrenci Jerry'nin her durumda hayata olumlu bakmayı başarabilme özelliğinin kendilerini etkilediğini söylerken 1 öğrenci kendisini etkileyen bir yönünün olmadığını, hikâyeyi gerçekçi bulmadığını belirtmiştir.

5. 3. Öğrencilerin İçgörü Aşamasına İlişkin Sorulara Verdikleri Cevaplar

Öğrencilerin yaratıcılığını kullanarak soruna dair farklı çözüm önerileri getirmesi amacıyla "Jerry'nin sorunu çözmek yöntemi sana mantıklı geldi mi? Sen Jerry'nin yerinde olsan başka neler yapardın?" sorusu sorulmuştur. Öğrenciler; "Ben olsam bu kadar pozitif davranamazdım ama sevdiklerimi düşünüp hayatta kalmaya çalışırdım.", "Bana göre onun yöntemi oldukça başarılı. Yapılması gereken her şeyi yapmış.", "Onun yerinde olsam paniklerdim ve telaşlanırdım.", "Ben olsam sakinliğimi korumaya çalışıp parayı hırsızlara verirdim. Sonuçta para hayatımdan daha önemli değil.", "İnsanlara pozitif davranırsan onlar da sana pozitif davranırlar.", "Ben de onun gibi yaşayacağımı düşünerek hayatta kalmaya çalışırdım.", "Ben olsam önce kapıyı kapatmam gerektiğini değil, kendimi nasıl sakinleştirebileceğimi düşünüp bunun çözümünü arardım.", "O kadar ağrıya katlanmak yerine bilincimin kapanmasına izin verirdim.", "Yaptığı mantıklı ancak ben böyle pozitif kalamazdım.", "Ölebilirdim.", "Yaşamayı seçerdim.", "Ben olsam muhtemelen hastanede hiç konuşmazdım." cevaplarını vermişlerdir.

6. Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin hikâyeye verdikleri tepki olumlu olmuştur. 12 öğrenci hikâyeyi beğendiğini, 1 öğrenci ise gerçekçi olmadığını belirtmiştir. Hikâyenin okunması sırasında Jerry'nin tepkileriyle ilgili

yerlerde öğrenciler arasında gülüşmeler olmuş; onun olaylara bakış açısı dikkat çekmiştir. Görüşmenin sözlü kısmında öğrencilerin büyük çoğunluğu "Pes etmek kolay bir yol" görüşünü dile getirmiştir. 1 öğrenci "Duruma göre tavrım değişir." demiştir. "Hayat neden mücadeleye değer?" sorusuna karşılık "İdealler peşinde koşmak mutluluğu aramak önemlidir. Huzur istersek bize gelir." cevabında birleşmişlerdir. Bir öğrenci dışında karamsarlık gözlenmemiştir. Ancak öğrencilerin kendileriyle ilgili zaman zaman özgüven eksikliği görülebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışma ile öğrencilerin hayata bakış açılarını sorgulamaları sağlanmış, hayata olumlu bakmak için geçerli nedenlerimizin neler olduğu ve olumlu düşünmenin bize kazandıracakları üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak bibliyoterapinin öğrencilerin duygularını ve farkındalıklarını ortaya çıkarmaları için onları cesaretlendirdiği, öğrenciler arasında rahat bir tartışma ortamının doğmasına yardımcı olduğu görülmüştür.

Teknolojinin ve internetin gençleri esir aldığı günümüzde, kitapların toplum değerlerini yansıtması, eleştirel nitelikte olması ve gençlerin ilgisini çekmesi beklenmektedir. Doğru sorunlara doğru zamanda doğru kitapla çözüm bulmak, bibliyoterapinin de etkili olmasını sağlayacaktır.

Ders kitaplarındaki veya sınıf içinde kullanılacak etkinlik metinlerin tümünün bibliyoterapiye uygun olması beklenemez fakat özellikle roman ve hikâye türlerinde metin seçildiği zaman bibliyoterapide kullanılabilecek nitelikte düşünülebilir. Bunun için kütüphane görevlilerinden ve psikologlardan destek alınmalıdır. Bibliyoterapi uygulamaları için rehberlik öğretmenleri ile işbirliği içinde olunmalı; lise programlarında okuma kulübü veya farklı isimlerle seçmeli derslere yer verilmelidir.

Kaynakça

ALTUNBAY, M. (2018). Edebiyat ve Psikolojinin Buluşma Noktası: Bibliyoterapi. s. 887-908 (Prof. Dr. Alemdar Yalçın Armağanı içinde). Ankara: Akçağ Yayınları.

BERNS, C. F (July 2004). Bibliotherapy: Using Books to Help Bereaved Children. Omega: The Journal Of Death And Dying, 48 (4): 321-336.

CORNETT, C. E., CORNETT, C. F. (1980). Bibliotherapy: The right book at the right time. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

McCULLIS, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research Perspectives. Journal of Poetry Therapy. 25(1), ss. 23-38.

ÖNER, U. (2007). Bibliyoterapi. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sanat ve Bilim dergisi, 7:133-150.

PARDECK, J. (1994). Bibliotherapy: An Innovative Approach for Helping Children. Contemporary Education, 65(4), 191.

PEHRSSON, D., MCMILLEN, P. S. (2005). A Bibliotherapy evaluation tool: Grounding counselors in the therapeutic use of literature. The Arts in Psychotherapy, 32(1), 47-59.

PRATER, M. A., JOHNSTUN, M. L., DYCHES, T. T., & JOHNSTUN, M. R. (2006). Using children's books as bibliotherapy for at risk students: A guide for teachers. Preventing School Failure, 50(4), 5-13.

YILDIRIM, Ü. (1975). Hacettepe Üniversitesi Kütüphanesinde Hastalara Kütüphane Hizmeti. Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni, 2(24), s. 141-146.

YILMAZ, E. B. (2002). Bibliyoterapinin Aileleriyle Çatışma İçinde Olan Gençlerin Çatışma Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.

COĞRAFYA ÖĞRETİMİNDE SORU CEVAP TEKNİĞİNİN KULLANIMINA YÖNELİK BİR ÇALIŞMA

A STUDY ON THE USE OF QUESTION ANSWER TECHNIQUE IN GEOGRAPHY TEACHING

Dr. Öğretim Üyesi Sibel IŞIK MERCAN

Öz:

Bu çalışmada coğrafya konularının öğretiminde soru cevap tekniğinin kullanılmasına örnekler verilirken belli bir sistematik izlenmiş ve Bloom Taksonomisine göre düzenlenmiş olan sorular farklı sınıflandırmalar altında örneklendirilmiştir. Böylece literatürde coğrafya öğretimi içinde yüzeysel geçilen soru cevap tekniğinin kullanımına yönelik içerik yönünden daha zengin bir çalışma kazandırmak amaçlanmıştır, çünkü coğrafi olaylar birbiriyle sıkı ve karşılıklı bir ilişki içindedir ve olaylar arasındaki bağlantı, öğrencinin sadece bilgi alış konumunda bulunduğu zaman edindiği bilgilerin karmaşık bir hal almasına neden olmaktadır. Oysa öğrenmede şüphe, yorumlama, eleştiri, neden, niçin gibi kavramların uygulamada yerini alması için belli bir sistematiğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bloom Taksonomisi ile bu sistematik sağlanmakta ve farklı basamaklara göre düzenlenen sorularla öğrenciden bir nesne veya olgu ile ilgili bazı özellikleri tanıması, kazanılan davranışları özümsemesi, öğrendiği bilgileri davranışa dönüştürerek yeni bir sorunu çözmesi, bir fikri oluşturan parçalar, öğeler arasındaki bağlantıyı kurması, öğeleri belli ilişki ve kurallara göre birleştirip bunlardan bir bütün oluşturması beklenir. Böylece; öğrencilerin sahip olduğu herhangi bir konu ile ilgili bilgi ve davranışlarının hedef ve davranışa uygun olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılır. Soru cevap tekniğinin coğrafya dersi öğretimindeki örnekleri üzerine gerçekleştirilen bu çalışma ile coğrafya öğretiminde soru cevap tekniğinin sıkça kullanılabilecek bir teknik olduğu ortaya koyulmaya çalışılırken aynı zamanda doğal olaylar ile insan arasındaki etkileşimi yorumlayabilen, doğru sonuçlara ve bilgilere ulaşmada sorgulama tekniğini kullanabilen bireylerin yetiştirilmesine de katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Coğrafya öğretimi, soru cevap tekniği, Bloom Taksonomisi.

Abstract

Educators say that it is not easy to ask questions, because random and irrational asked questions do not contribute too much to teaching (Taşpınar, 1999:15). In this study, while giving examples of the use of question and answer technique in teaching geography subjects, a certain systematic was followed and the questions arranged according to Bloom Taxonomy are exemplified under different classifications. Thus, in the literature, it is aimed to provide a richer study in terms of content for the use of the question-answer technique which is superficial in the teaching of geography. Because geographic incidents are in close and mutual relationship with each other and the connections between the incidents, the knowledge acquired by the student only when they are in the position of taking information causes them to become complicated. However, there is a need for a certain systematic in order for concepts such as doubt, interpretation, criticism, reason and why to take place in practice. This systematic is provided by Bloom Taxonomy and with questions arranged according to different levels, the student is expected to create; to recognize some features related to an object or a phenomenon, to absorb the acquired behaviors, to solve a new problem by transforming the learned knowledge into a behavior, to make the connection between the elements, the elements that form an idea, to combine the elements according to certain relationships and rules and to create a whole. In this way; it is tried to determine whether the information and behaviors of students related to any subject matter are appropriate to the target and behavior. In this study which is carried out on the examples of the question-answer technique in teaching geography lessons, it has been tried to reveal that the question-answer technique is a method that can be used frequently in geography teaching. It is also expected to contribute to the upbringing of individuals, who can interpret the interaction between natural incidents and human, with the right results, use the questioning technique in reaching the information.

Key words: Geography teaching, question and answer method, Bloom Taxonomy.

Giriş

Problem Durumu

Öğretme ve öğrenme kavramları tarih boyunca önemli görülmüştür. Bu nedenle daha ideal öğrenme için öğretim faaliyetinin nasıl olması gerektiği ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar öğretim yaklaşımlarını, stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmalarla ortaya çıkan birikim; eğitimin hemen hemen her düzeyinde kullanılmakta ve istendik bilgi, beceri, tutum, değer, alışkanlık vs. öğrenciye kazandırılması amaçlanmaktadır. Tabii bu süreçte öğrenme ve yetkinlikler eğitim ve öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Hedefler doğrultusunda ilerleyen bu süreçte sistematik bir yol izlenmekte ve kaydedilen ilerleme farklı ölçme değerlendirme yöntemleriyle belirlenmeye çalışılmaktadır.

2000-2018 arasında Türkiye'de öğretmenlerin soru sorma davranışlarının sistematik derlemesinin yapıldığı bir çalışmada öğretmenlerin soru hazırlama ve sorgulama tekniklerini anlamak, soruların türleri ve soruları bilişsel seviyeleri açısından değerlendirmek ve öğretmenlerin öğrenme ortamlarında uyguladıkları sorgulama tekniklerini belirlemek amacıyla 2000-2018 yılları arasında Türkiye'de yapılan 37 araştırma sistematik olarak incelenmiştir. İncelenen çalışmaların soru türleri incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının öncelikle kısa ve tek bir cevabı olan kapalı uçlu ve alt düzey düşünme seviyesindeki soruları sormayı tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin kullandıkları sorgulama tekniklerine bakıldığında ise öğrencilerin seçimi, bekleme süresi, geribildirim ve düzeltme sağlama, ipucu verme, soruları başkalarına yöneltme ya da yeniden ifade etme, beden dili ve ses tonu kullanımı gibi çeşitli faktörlerin üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgular ışığında,öğretmen ve öğretmen adaylarının soru hazırlama, soru sorma ve sorgulama tekniklerini kullanımları açısından bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi gerektiği ortaya koyulmuştur (Çalık & Aksu, 2018).

Bu anlamda öğretmenlerin sorgulama tekniklerini kullanımları açısından bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi açısından en sistematik çalışmalardan biri olan Bloom Taksonomisi önemli bir yere sahiptir. Sönmez, (2002) tarafından da belirtildiği gibi "Bloom Taksonomisi"ne göre farklı basamakları içine alarak oluşturulan sorular öğrenmeyi gerçekleştirirken üst düzeyde düşünmeyi sağlar.

Araştırmanın amacı: Soru cevap tekniğinin coğrafya konuları öğretimindeki örnekleri üzerine gerçekleştirilen bu çalışma; Bloom Taksonomi'sinin orijinal halinin coğrafya öğretiminde kullanımına yönelik öğretmenlerin becerilerini geliştirmek amacını taşımaktadır.

Bir Öğretim Tekniği olarak Soru-Cevap

Öğrenme-öğretme ortamında düşünme becerisinin geliştirilmesinde en önemli değişken "soru" dur. Hem öğrenci hem de öğretmen "soruyu" eğitim durumunun her aşamasında kullanabilir. Soru sorulmadan gerçekleşen bir eğitim durumu hemen hemen yok gibidir. Hem öğrencilerin öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesinde, hem de bu gereksinimlerin giderilmesinde öğretmenler tarafından sıkça kullanılan sorular, özellikle öğrenci başarısını değerlendirmede kullanılan en temel araçlardır (Demir & Dinar,2006).

Eğitimciler soru sormanın kolay bir şey olmadığını ifade ederler; çünkü rastgele ve düzensiz sorulan soruların öğretime pek katkı sağlamadığı görülmektedir (Taşpınar, 1999:15). Bu teknikte konunun içeriğine göre önceden öğretmen tarafından belirlenen sorular öğrencilere yönlendirilebileceği gibi dersin akışı içinde öğrenme düzeylerini test etmek ve desteklemek amacıyla da kullanılabilir. Ayrıca sorular öğrenciden öğretmene veya öğretmenden öğrenciye yönelik de sorulabilir.

Soru – cevap tekniğinin yararları ve sınırlılıkları Taşpınar (1999) tarafından şu şekilde belirtilmiştir;

Yararları

1. Öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir
2. Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirlemeyi kolaylaştırır.
3. Öğrencilerin derse katılımını ve güdülenmelerini artırır.
4. Öğrencilerin konuşarak iletişim kurma becerilerini veya sosyalleşme düzeylerini geliştirir.
5. Sorunların neden sonuç bağlamında bir bütün olarak kavranmasını kolaylaştırır.
6. Soru cevap tekniği bilgi kavrama uygulama çözümleme bütünleştirme ve değerlendirme gibi her düzeyde öğrenme için kullanılabilir.

Sınırlılıkları.

1. Sorular uygun şekilde yöneltilmesi öğrencilerin özgüven ve güdülenme düzeyi düşer.
2. Her durumda doğru ve geçerli sorular sormak güçtür
3. Konuşma özürlü öğrencilerin derse katılımını olumsuz yönde etkiler.
4. Öğrencilerin yanlış cevap verme endişesi yok edilmezse derse ilgileri azalır.
5. Doğru cevaplar pekiştirilmezse ve öğretim başka tekniklerle desteklenmezse öğrenme yeterince etkili ve kalıcı olmaz.

Soru cevap tekniğinin sınırlılıklarını iki çerçevede toplamak mümkündür; bunlardan bir tanesi öğreticinin bu tekniğin gereklerini yerine getirmesi ikincisi ise öğrencinin özgüvene sahip olmasıdır.

Soru sorulurken aşağıdaki unsurlara dikkat edilmelidir.

Sınıfın tümünü ilgilendiren sorular herkese sorulmalı ve bütün sınıfın düşünmesine imkân sağlanmalıdır. Soruyu cevaplaması istenen öğrencinin belli olması durumunda ise yine önce sorusu sorulmalı, bunu sınıfının düşünmesi için beklemeli ve cevap vermesi için öğrenciye söz hakkı verilmelidir. Derse katılmayan utangaç veya geç algılayan öğrenciler için önce öğrencinin adı söylenmeli sonra soru doğrudan ona yönetilmelidir. Sorular tüm sınıfa değil de belirli öğrencilere yöneltiliyorsa oturma sırası, numara sırası gibi belirli bir sıraya göre değil tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanacak şekilde sorulmalıdır. Soruyu sorduktan sonra düşünmesi için öğrenciye zaman bırakılmalıdır. Öğrencilerin öğretmene ya da diğer öğrencilere soru sormaları için olanak verilmelidir. Çok sayıda soru sormaktan kaçınılmalıdır. Soru sorarken bir etki yaratmayan sorulardan kaçınılmalıdır, Kişisel farklılıkların göz önünde tutulmalıdır (Güngördü, 2001; Aydın, 2000; Demirel, 1999; Erdoğan 1999; Taşpınar 1999).

Soru türleri

A. Zamanlama açısından

1. Ön not soruları

2.Ders içi soruları

3.Değerlendirme soruları

4. Geri besleme soruları

B. Nitelik açısından

1. Amaçların düzeyine göre

Eğitimde amaçlar eğitim sürecinin vazgeçilmez unsurudur; çünkü yapılan eğitim çalışmaları bireyin davranışlarında meydana getireceği değişiklikler amaçların belirlenmesi ile ortaya çıkar.

2.Cevaplama şekillerine göre

Soruları beklenen yanıt açısından açık ve kapalı uçlu soru olarak sınıflamak mümkündür. Açık uçlu sorularda cevabı açıklama zorunluluğu varken, kapalı uçlu sorularda “evet, hayır” veya kısa cevaplar yeterlidir.

3.Öğretim tekniğine göre

Öğretim tekniğine göre sorular da önderlik edici soru, takip edici soru plansız soru, beklenmeyen soru şeklinde sınıflanır.

4.Yöneltme biçimine göre

Bütün gruba yöneltilen soru, kişiye yöneltilen soru şeklindedir.

5.Yönelten kişiye göre

Eğitim öğretim ortamında soru yöneltilen kişiye göre de çeşitli soru türleri vardır. Bunları üç grupta toplayabiliriz; Öğretmenin öğrenciye yönelttiği sorular, öğrencinin öğretmene yönelttiği sorular, öğrencinin öğrenciye yönelttiği sorular şeklindedir (Gordon, 1999:35).

Coğrafya Öğretimi ve Soru Cevap Tekniğinin Coğrafya Öğretiminde Önemi

Bireyin yaşadığı çevredeki objeleri algılama sürecinden itibaren öğrenme süreci gerçekleşmeye başlamaktadır. Doğal çevre elemanlarının algılanması aynı zamanda bireyin ilk coğrafî bilgilerinin de oluştuğu dönemdir. Bu durumda genel eğitimin temelinde coğrafya eğitiminin de bulunma gerekliliği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Koç & Aksoy, 2017). İnsan ve doğal ortam arasındaki etkileşimi ve bu etkileşim sonucunda ortaya çıkan beşeri olayların önemini kavratmak da coğrafya eğitiminin amaçlarındandır. Bu da belirli programlarla coğrafi bilginin insanın temel ihtiyaçlarından biri olduğunu örneklerle göstererek olayları ifade gücünü kazandırmaya yönelik bir eğitim süreci olan coğrafya eğitimi ile mümkün olur. Bir başka anlatımla coğrafya; çevre (ortam) ve özelliklerine, insan ve insan faaliyetlerine ve bunların karşılıklı etkileşimine dayalı olarak zamanla meydana gelen değişimleri konu alarak inceleyen ve öğrencilere bu konular hakkında bir bakış açısı kazandırmayı hedefleyen derslerden biridir (Karabağ, 2002:5). Coğrafya nedir? Sorusuna bakıldığında Doğanay (1991) Coğrafyayı bir sentez bilimi olarak tanımlamış ve eklemiştir ‘*’Doğurduğu sonuçlar bakımından coğrafya araştırmalarına konu olan doğal olaylar ve beşeri olayların incelenip yorumlanmasıdır*. ‘’

Gordon (1996)’a göre coğrafya öğretimi adına yapılan eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenci öncelikle, coğrafya öğretimi ile ne yapılmak istendiğini, verilmek istenen bilgilerin kendisine gibi faydalar sağlayacağının farkında olmalıdır. Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak diyebiliriz ki; coğrafi olaylar birbiriyle sıkı ve karşılıklı bir ilişki içindedir ve olaylar arasındaki bağlantı öğrencinin sadece bilgi alış konumunda bulunduğu zaman edindiği bilgilerin karmaşık bir hal almasına neden olmaktadır. Oysa öğrenmede şüphe, yorumlama, eleştiri, neden, niçin gibi

kavramların uygulamada yerini alması gerekmektedir. Bu kavramların yer aldığı bir ortamda da öğretmenden çok öğrenme kavramı ortaya çıkmaktadır. Öğrenme kavramında ise daha çok ihtiyaç söz konusu ve şu kanıtlanmış bir şeydir ki öğrenci ihtiyaç duyduğu şeyi daha çabuk öğrenmektedir o zaman coğrafya öğretiminde öncelikle öğrencinin merak etmesini, şüphe duymasını, yorumlanmasını, eleştirmesini ve neden niçin sorularına cevap bulmasını sağlamalıyız. İşte bu anlamda coğrafyada soru sormanın önemi ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin coğrafi olaylar arasındaki ilişkiyi merak etmesini edindiği bilgileri yeni durumlarda kullanmasını problem çözmesini yeni sorular üretmesini sağlamanın yanında düşünsel becerilerini geliştirmesine de olanak sağlamakta öğretimde tek taraflı aktifliğin ortadan kaldırılmasını ve öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini sağlayacaktır. Bu ihtiyaca verilecek cevaplardan biri olan soru cevap tekniği coğrafya konularının öğretiminde etkili bir teknik olarak kullanılmakla beraber değerlendirme sürecinde de önemli katkılar sağlayacaktır (Güngördü,1999). Ayrıca bu yöntem ile öğretilen konunun en kritik noktalarının öğrenciler tarafından anlaşılır, öğrenilebilir hale gelmesi önemlidir. Coğrafya öğretiminde soru cevap tekniği incelendiği zaman soru cevap ağırlıklı olarak öğrencilere düşünme, konuşma ve derse katılma alışkanlıkları kazandırmak amacıyla kullanılmaktadır.

Coğrafya öğretiminde soru cevap tekniğinin çok özel bir yeri vardır. Günlük hayatımızda dahi bir şeyleri sorgulayarak bilgi edinmekteyiz. Öğrenci öncelikle insan olarak kendini tanımak ve geliştirmek amacıyla eğitim almaktadır. Bu eğitimi alırken de düşünmeyi, sorgulamayı, yorumlamayı ve fikirlerini ifade etmeyi öğrenmelidir. Bunun yanında eğitim etkinliklerinde öğretmenin etkin, öğrencinin edilgen olduğu bir ortam değil, tam aksine öğrencinin en aktif olduğu bir ortam gereklidir (Demirel, 2000).

Bu teknikte iyi bir öğretmen neyi ne zaman soracağını bilmelidir. Coğrafya konuları içinde yeri geldikçe soru sorulmalı, dersin başına veya sonuna sorular saklanmamalıdır. Bu teknikle öğrenmenin gerçekleşmesi öncelikle, hazırlanan soruların etkili bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Sorular özellikle basit, açık ve düzgün bir dille sorulmalıdır. Sorunun içinde ipucu özelliği taşıyacak veya ima edilecek yaklaşımların olmaması gerekir. Çünkü bu, öğrencinin ezbere yönelmesine neden olur. Coğrafyanın düşünce ilkelerine bağlı ve sebep- sonuç ilişkisine dayanan sorular sorulmalıdır (Akbulut, 2012).

Bloom Taksonomisi (Bilişsel Basamak) ve Coğrafya Konularının Öğretiminde Bloom Taksonomisinin Kullanımına Örnekler

"Bloom Taksonomisi"ne göre farklı basamakları içine alarak oluşturulan sorular üst düzeyde düşünmeyi sağlar (Sönmez, 2002). Bilişsel alanda öğrencinin belli bir konu hakkında zihinsel faaliyetleri ortaya çıkarılmaya çalışılır. Bu alanın altı alt basamağı bulunmaktadır; Bunlar;

1. Bilgi basamağı
2. Kavrama basamağı
3. Uygulama basamağı
4. Analiz basamağı
5. Sentez basamağı
6. Değerlendirme basamağı

Bilgi basamağı: Bu basamakta; daha önce öğrenilen malzemelerin hatırlanması gerçekleşir. Bilgi basamağı en düşük seviyeli öğrenmenin gerçekleştiği basamaktır. Belli bir tanımı, bilgiyi ya da yöntemin ne olduğunu bilebilme, başka bir ifade ile bu basamakta daha önce öğretilen belli bir bilgiyi hatırlama derecesi ölçülmektedir.

"Bilgi basamağında istenen bilginin amaçlarına uygun tanımlama, etiketleme, listeleme, eşleştirme, özetleme, çoğaltma, seçme ve belirtme gibi beklentiler vardır (Bloom,1965) .

Bilgi basamağında sorulan soru tipleri ile öğrencinin bir nesne veya olgu ile ilgili bazı özellikleri tanıması beklenirken; Öğrenciye sorulan "söyle, göster, belirt, yaz, ayırt et" şeklinde sorularla kendini ifade etmesi beklenir. Bu basamakta coğrafya konularına ilişkin sorulabilecek bazı soru örnekleri şöyledir;

- Karadeniz'e dökülen nehirleri yazması istenebilir.
- Türkiye'nin hangi paralel ve meridyenler arasında yer aldığını söylemesi,
- Batı Anadolu'daki dağları harita üzerinden seçip işaretlemesi istenebilir.

Kavrama basamağı: Belli bir bilginin anlamını kavrama yeteneğinin ölçüldüğü bu basamakta verilen bilginin ne anlam taşıdığını öğrencinin kendi ifadeleri ile ortaya çıkarması istenmektedir. Anlama basamağındaki sorularda bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsenmesi beklenir. Öğrenci; bilgiyi bir formdan diğerine tercüme ederek, eldeki verileri yorumlar.

Bu basamaktaki soru tipleri de; "karşılaştır, açıkla, yeniden sırala, genelle, yorumla, yeniden yaz" şeklinde belirlenir. Bu basamakta coğrafya konularına ilişkin sorulabilecek bazı soru örnekleri şöyledir;

- İzmir Körfezi'nin öneminin açıklaması,
- Kıyı Ege ile iç kısımların iklim şartlarının karşılaştırması,
- Aynı enlem üzerinde yer alan merkezlerde yıl içinde hangi durumların benzerlik gösterdiğinin açıklanarak genelleme yapılması
- Karadeniz'in kıyı kesiminde orman yangınlarının çok az yaşanması ve ormanların hemen deniz seviyesinden başlaması ile Akdeniz'in kıyı kesiminde orman yangınlarının çok fazla yaşanması ve ormanların hemen deniz seviyesinden başlamamasının nedenlerinin karşılaştırılması
- Günümüzde Türkiye'de ormanların azalmasının nedenlerinin sıralanması istenebilir.
-

Uygulama basamağı: Öğrencilerden, öğrenilen bilgileri yeni ve somut bir durumda kullanması istenir. Böylece; öğrencinin daha önceden öğrenmiş olduğu bilgileri kullanabilme yeteneği ölçülmüş olur. Öğrenci bir sorunu çözerken ilgili ilkeleri genellemeleri kullanabilmelidir. Bu basamaktaki soru tipleri; "tahmin et, uygula, ilişkilendir, geliştir, keşfet, yap, göster, çöz, hazırla, üret" şeklindedir. Bu basamakta coğrafya konularına ilişkin sorulabilecek bazı soru örnekleri şöyledir;

- Batı Anadolu'daki jeotermal kaynakların Türkiye ekonomisindeki rolünün artırılması için bir plan yapınız.
- Ülkemizde dağınık yerleşmelerin yaygın olduğu alanlara ait bir kabartma haritası hazırlayın.
- Dünya üzerindeki önemli ulusal parkları harita üzerinde işaretleyerek bu alanların ortak özelliklerini ilişkilendirin.

Şeklinde istenecek çalışmalar öğrencinin bir çok bilgiyi bir araya getirip bir soruna cevap bulmasını gerektirecektir.

Analiz basamağı: Uygulama basamağının tersine mevcut olan uygulamaların nasıl oluştuğu ortaya çıkarılmaya çalışılır. Öğrencinin belli bir konu ile ilgili olan analiz yeteneğini, belli bir sistemin hangi öğelerden ve ilkelerden oluştuğunu ortaya çıkarması gerekir. Bunu yaparken

öğrencinin bir fikri oluşturan parçalar, öğeler arasındaki bağlantıyı kurması önemlidir. Böylece öğrenci farklı olguları bir araya getirip karşılaştırmak ve bazı sonuçlara ulaşmak durumundadır. Bu basamakta belirlenen hedefler için uygun olan diyagram ve taslak hazırlama, tasvir yapma, ilişkilendirme, verileri alt bölmelere ayırma gibi işlem basamakları gerçekleştirilir.

Bu basamakta coğrafya konularına ilişkin sorulabilecek bazı soru örnekleri şöyledir;

- "Kıyı Ege' deki sanayi merkezleri ve diğer yerleşim merkezleri arasındaki benzerlikler ve farklılıkları ortaya koyan bir çalışma hazırlayınız".
- Türkiye'nin 1930 ila 2017 arasındaki 10'ar yıllık nüfus piramitlerini inceleyerek kadın, erkek nüfusu, genç nüfus ve yaşlı nüfusta meydana değişim ile ilgili bir diyagram hazırlayınız.
- Türkiye'nin jeopolitik konumunu, gündemimizi meşgul eden siyasi, ekonomik, politik, askeri olaylarla ilişkisini ortaya koyun.

Sentez basamağı: Öğrenciden konuyla ilgili bir takım öğeleri ya da parçaları birleştirerek yeni bir ürün ortaya çıkarması beklenmektedir. Bu aşama öğrenci için öğrendiği konuyla ilgili çelişkileri çözme ve parçaları yeni bir bütün oluşturmak için bir araya getirme becerisini ortaya koyduğu bir basamaktır. Fakat her bütün oluşturma işi sentez olamaz sentezde özgünlük, buluş, icat, yaratıcılık gibi özellikler söz konusudur. Ortaya koyulan ürün özgün olmalıdır. Sentez basamağı çok zor ölçülen bir basamak olduğundan hedef ve davranış hazırlamak biraz zordur. Bu nedenle, sentez yeteneği genellikle ev ödevleri ve projeler ile ölçülmeye çalışılır. Sentez basamağında hedefler gerçekleştirilirken eldeki verileri kategorize etmek, birleştirmek, derlemek, yeni bir oluşum tasarlamak gibi işlem basamakları gerçekleştirilir.

Bu basamakta coğrafya konularına ilişkin sorulabilecek bazı soru örnekleri şöyledir;

- Kıyı Ege'deki sanayi ve turizmin gelişmesine paralel olarak tarım alanlarının korunmasına yönelik bir proje geliştiriniz.
- Evinizin bulunduğu alandaki çevre temizliği ile ilgili bir rapor hazırlayınız ?
- Mülteci göçlerinin ülkemiz nufus yapısına gelecekteki muhtemel etkisi neler olabilir? Bu konuyla ilgili bir derleme çalışması hazırlayınız.

Değerlendirme basamağı: Öğrencinin belli bir sistem ya da yöntem hakkında olumlu

veya olumsuz karara varabilme yeteneğinin ölçülmesine çalışılır. Bu öğrenme bilişsel hiyerarşide en yüksek olandır; çünkü diğer tüm kategorilerin unsurlarını ve açıkça tanımlanmış olan bilinçli değer yargılarını içerir. Değerlendirme basamağında hedefler gerçekleştirilirken eldeki verilerin değerlendirilmesi, yargılanması, gerekçelendirilmesi, eleştirilmesi gibi işlem basamakları gerçekleştirilir. Değerlendirme basamağında ölçme sonuçlarının bir ölçüte vurulup bir yargıya varma süreci gerçekleştirilir. Bu seviyedeki sorular, öğrencilerin herhangi bir konu ile ilgili bilgilerinin hedef ve davranışa uygun olup olmadıklarını ölçmeye yarar. Bu basamaktaki sorular " değerlendir, yargıla, aralarından seç" tarzındadır (Bloom (1965), Şimşek (2006), Sönmez (2002). Bu basamakta coğrafya konularına ilişkin sorulabilecek bazı soru örnekleri şöyledir;

- Bölgelere göre hazırlanmış kalkınma planlarının inceleyerek bu projelerin o bölgelerle ilgili ihtiyaçlarına cevap verebililirliğini günümüz koşullarına göre değerlendiriniz.
- Göç olgusunun Avrupa Birliği sürecindeki Türkiye üzerindeki yansımalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak öğrenmeyi öğrenme düşüncesine uygun olarak yapılmaya çalışılan ders ortamlarından istenilen verimi alabilmek için en etkili yollardan biri öğrenciye düşünmeye sevk edecek, görüş geliştirme yeteneğine artıracak kalitede üst düzey sorgulama becerisini geliştirmek olacaktır. Coğrafya konularının öğretimi alanında soru cevap yönteminin önemi ile ilgili vurgu yeterince yapılmalıdır. Işık(2003) tarafından yapılan Coğrafya Öğretiminde Soru Cevap Yönteminin Etkililiği isimli çalışmada soru cevap tekniğinin öğrenci başarını artırma belirgin şekilde ortaya koyulmuştur. Birçok aktif öğrenme tekniği içinde sorgulamanın kullanılmakta olduğunun farkındalığı ile farklı öğrenme tekniklerinde üst düzey soruların nasıl konumlandırılacağı ile ilgili örnek çalışmalar artırılmalıdır. Bu yöntemin kullanımına yönelik eğitim fakültelerinde öğrencilere uygulamalı çalışmalar yaptırılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin soru cevap tekniğinin kullanımındaki eksik yönleri öğretmenlere fark ettirilmeli ve üst düzey soruların kullanımına yönelik hizmet içi çalışmalarla öğretmenler desteklenmelidir. Yapılan çalışmaların asıl eğitim paydaşlarından biri olan öğretmenlere çeşitli projeler altında ulaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

Aydın, F. (2011). Lise Coğrafya Dersinin Düıünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Eastern Geographical Review*, *16*(25).

Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi, Alfa Basım Yayın Dağıtım, Bursa.

Akbulut, G . (2012). Geography And Active Teaching Methods. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 65-77.

Bayat, N. (2014). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ile akademik yazma başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, *39*(173).

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains*. New York: David McKay.

Bloom (1965). *Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. Erişim: http://www.redlands.edu/globalassets/depts/student-affairs/csl/bloom_taxonomy.pdf

Çalık, B., & Aksu, M. (2018). A Systematic Review of Teachers' Questioning in Turkey between 2000-2018. *İlköğretim Online*, *17*(3).

Demir, M. & Dinar, H. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(3), 87-96.

Doğanay, H. (1989). "Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları", Coğrafya Araştırmaları, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara.

Gordon, T. (1996). Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Sistem Yayıncılık: 95, Etkili Eğitim Dizisi.

Işık, S. (2003) Coğrafya Öğretiminde Soru Cevap Yönteminin Etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koç, H. & Aksoy, B.(2017). Coğrafya Öğretimi, Pegem Akademi 1. Baskı: Eylül 2017, Ankara

Koray, Ö., Altunçekiç, A., & Yaman, S. (2005). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Soru Sorma Becerilerinin Bloom. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(17), 33-39.

Küçük, D. P., & Uzun, Y. B. (2013). Müzik Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1).

Seçgin, F., & Tural, A. (2012). Sosyal Bilgiler İle Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *E-International Journal Of Educational Research*, *3*(1).

Şimşek, İ. (2006). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Kriterlerine Uygun Web Tabanlı Uzman Sınav Sistemi Geliştirilmesi, T.C. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN SORU SORMA BECERİLERİ İLE İLGİLİ BİR ARAŞTIRMA

A RESEARCH ON QUESTIONING SKİLLS OF TEACHERS OF SOCİAL STUDİES

Dr. Öğr. Üyesi SERDAR ERKAN, Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Özet:

Coğrafya konularının öğretiminde her bir öğrencinin üzerinde yaşadıkları dünyayı ve hayatlarını sürdürdükleri bölgelerin özelliklerini bilmesi istenir. Bunu gerçekleştirmenin yollarından biri de coğrafya konularını öğreten öğretmenlerin öğrenci de düşünme, sorgulama, yorumlama becerilerini geliştirmek için öğretimde başvurdukları soru sormadır; çünkü öğrencinin coğrafi olaylar arasındaki ilişkiyi merak etmesini, edindiği bilgileri yeni durumlarda kullanmasını, problem çözmesini, yeni sorular üretmesini sağlamanın bir yolu da; öğrencinin düşünsel becerilerini geliştirici, yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği üst düzey bilişsel boyutları içeren sorular sormaktır. Ancak eğitimciler soru sormanın kolay bir şey olmadığını ifade ederler; çünkü rastgele ve düzensiz sorulan soruların öğretime pek katkı sağlamadığı görülmüştür (Taşpınar, 1999:15).

Bu araştırma, coğrafya konuları ile ilgili üst düzey soru sorma becerilerini ortaya koymak amacıyla sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yönteminin seçildiği bu çalışmada araştırma verileri 2018-2019 öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğrencilerinden toplanmıştır.. Araştırmada veri toplamak amacıyla katılımcılara 7. Sınıf "ülkemizde nüfus" ünitesi ile ilgili bilgilendirici metin verilmiştir. İlgili metin geçmiş yıllarda Talim Terbiye Kurulu'nun onayından geçmiş olan sosyal bilgiler ders kitaplarından alınmıştır. Verilen metin içeriğine göre katılımcılardan 6-10 arasında soru hazırlamaları istenmiş böylece Bloom Taksonomisine göre soru hazırlama becerilerinin hangi düzeyde olduğunu ortaya koymak için elde edilen veriler Bloom Taksonomisi'ne göre tasnif edildiğinde soruların bilişsel basamaklara dağılımı; % 21.5 bilgi, % 39.0 kavrama, % 6.9 uygulama, % 29.8 analiz, % 1.8 sentez, % 0 değerlendirme basamağı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu da öğrencilerin üst bilişsel basamaklara göre soru sorma yeterliliğini tam anlamıyla kazanamadıklarını göstermektedir.

***Anahtar sözcükler*:** Sosyal bilgiler öğretmen adayları, soru sorma becerileri, coğrafya

Abstract:

In teaching the subjects of geography, each student is asked to know the world they live in and the characteristics of the regions where they live. One of the ways to accomplish this is to ask the teachers who teach geography subjects to ask the students to improve their thinking, questioning and interpretation skills; because one of way of the student to wonder about the relationship between geographic incidents, to use the acquired knowledge in new situations, to solve problems, to produce new questions; to ask questions that include the higher cognitive dimensions required by the constructivist approach. However, educators say that it is not easy to ask questions; because random and irrational asked questions do not contribute much to teaching (Taşpınar, 1999:15).

This research has been carried out on social studies teacher candidates in order to reveal high level questioning skills related to geography subjects. Fieldwork method was used in the study. In this study, which is selected as a purposive sampling method, the research data were collected from 40 social studies teacher candidates who work Universty of Dumlupınar Kütahya in the academic year of 2018-2019. In order to collect data in the study, Social studies teacher candidates were given an informative text on the 7th class "population in our country". The related text has been taken from the social studies textbooks that have been approved by the Turkish Education Board in the past years. The distribution of questions to cognitive steps when classified according to Bloom Taxonomy; 21.5% information, 39.0% grip, 6.9% application, 29.8% analysis, 1.8% synthesis, 0% evaluation step. This shows that the students do not fully gain the ability to ask questions according to the upper cognitive steps.

GİRİŞ

Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasındaki en önemli engellerden birisi geçerli, güvenilir ve nesnel ölçme değerlendirmenin yapılamadığı kaygısı diğer bir tanesi ise üst düzey becerilerin sınavlarla ölçülmesinin zor olduğu düşüncesidir (Ayvacı & Türkdoğan, 2010:)

Türkiye Cumhuriyet'i Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Sosyal Bilgiler dersi kapsamında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır yani konular tarih, coğrafya, insan

hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla öğretilmektedir. Bu yaklaşımla öğretim yapılırken öğretmenlerden, ilgili öğrenme alanlarının kazanımlarının gerçekleştirilmesinde "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" gibi Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkelerinin de dikkate alınması istenmektedir. Bu yapılırken de kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle sorgulanması beklenmektedir.

Yılmaz ve Gazel (2017)'in de belirttiği gibi bu sorgulamanın, tartışmanın yapılabilmesi için derse öğrencilerin aktif bir şekilde katılması gerekmektedir. Öğrencileri derse katmanın ve dersi sıkıcılıktan kurtarmanın en temel yolu da öğrencilerin üst düzey düşünebilmelerini sağlamaktır. Bunu bilgi ve kavrama basamağındaki sorularla yapmak mümkün görünmemektedir. Onun için mutlaka öğrencinin üst düzey düşünebileceği analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde sorular sorulmalıdır ya da öğrencilerin aktif olarak katılacağı uygulama düzeyinde sorular sorulmalıdır

Bu konuda literatür incelendiğinde programda yer alan kazanımların Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılması öngörülen üst düzey bilgi/becerileri ne ölçüde yansıttığı ve bu üst düzey becerilere ulaşmaya temel teşkil edecek alt düzey kazanımlara programda hangi düzeyde yer verildiği sorusuna yanıt olabilecek çalışmalardan bazıları; Gezer,& İlhan (2015); Yılmaz & Gazel (2017); Çatak (2015); Gazel & Erol (2012); Özdemir, S. M., Altıok, A. G. S., & Baki, N. (2015); Demir, Köçer & Atalmış (2016) tarafından yapılmıştır. Ancak farklı disiplinleri barındıran sosyal bilgiler konularının öğretimi için bu çalışmaların yeterli düzeyde bulunmadığı tespit edilmiştir. Oysa Türkiye' de sürekli güncellen programları takiben farklı disiplin alanlarında özellikle de fen bilimleri alanlarında bu konuyla ilgili sürekli güncellenen çalışmalar önemli bir birikim olarak karşımıza çıkmaktadır; Güven & Aydın(2018); Ayvacı ve Şahin (2009); Çakıcı, Ürek, Dinçer (2012); Arseven, Şimşek & Güden (2016); Üner (2010).

Literatürü incelediğimizde, soru türleri ve bloom taksonomosine göre soruların gruplandırılması ile ilgili soruların en yaygın ve en kolay şekilde açık (open-divergent) ve kapalı (closed) sorular olarak gruplandırılmakla birlikte, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırmaların kullanıldığı görülmektedir. En geniş şekilde kullanılanlar; açık (open), kapalı

(convergent-closed), günlük (ordinary), retorik (rhetorical), ayırıcı (divergent), sorgulayıcı (inquiry) ve sokratik (socratic) sorulardır. Örneğin, (Splitter ve Sharp (1995, Akt: Çakıcı, Ürek & Dinçer 2012) soruları; açık, kapalı, günlük (ordinary), sorgulayıcı (inquiry) ve retorik (rhetorical) olarak 5 kategoride değerlendirmişlerdir. İyi soru sorma ya da soruları gruplandırma konusunda mevcut stratejiler içinde en iyi bilineni Bloom'un Düşünme Becerileri Taksonomisidir. Bilişsel alanın ilk sınıflaması Benjamin S. Bloom başkanlığındaki bir çalışma grubu tarafından yapılmış ve bu sınıflama 1956 yılında "Eğitim Hedeflerinin Sınıflaması: El Kitabı I: Bilişsel Alan (Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain)" adı ile kitap olarak yayımlanmıştır. Yayınlanan bu kitap dünya eğitim literatüründe en tanınmış yayınlardan birisi olup, 20'den fazla yabancı dile çevrilmiştir. Bu sınıflama, kitabın yayımlanmasından yaklaşık 50 yıl geçmiş olmasına rağmen, günümüzde hâlen önemini korumaktadır (Anderson, 2003; Akt: Şimşek, 2006).

Bloom Taksonomisi'nde her bir basamağın içeriğine örnek verilecek olursa; bilgi seviyesi için listeleme, gösterme, hatırlama, tanıma gibi davranışlar sayılabilir. Bilginin bir üstü olan kavrama basamağında; anlatma, açıklama, ayırt etme ve örnek verme gibi davranışlar sıralanabilir. Kavramanın bir ileri seviyesi olan uygulama basamağına girebilecek beceriler ise; hesaplama, çözme, resimleme, sunma olarak söylenebilir. Uygulamadan sonra gelen bilişsel düzey olan analiz basamağında; karşılaştırma, sonuç çıkarma, şemalaştırma ve taslak çıkarma işlemlerinden bahsedilebilir. Analizi izleyen sentez basamağı; geliştirme, rapor çıkarma, uyarlama ve yeniden düzenleme gibi becerilerden oluşmaktadır. En üst bilişsel düzey olan değerlendirme basamağı ise, tartışma, yargılama ve değer biçme gibi derin öğrenme sonucu ulaşılabilecek zihinsel öğrenmeleri kapsar (Çakıcı, Ürek, ve Dinçer, 2012).

Yukarıda belirtilenlerden de anlaşılacağı gibi soru oluşturma, eğitimde birbirini tamamlayan öğrenmelerle ortaya çıkan gelişimin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi için önem verilmesi gereken bir husustur; çünkü gelişigüzel hazırlanmış sorular eğitimde elde edilmesi gereken kazanımların ne düzeyde gerçekleştirdiğini ortaya koymada yetersiz kalır böylece ölçme değerlendirme süreci işlevini gerçekleştirememiş olur. Tüm bu süreçlerin en önemli bileşeni tabi ki öğretmenlerdir. Eğitimini aldığı disiplin alanıyla ölçme değerlendirme prensiplerini birleştirip uygulayabilen öğretmenler kuşkusuz ki öğretme sürecinde harcadıkları emeğin karşılığını fazlasıyla alacaklardır. Ancak öğretmenlerin veya öğretmen adayı olarak yetiştirilen eğitim

fakültesi öğrencilerinin ne kadarı soru sorma, araştırma ve problem çözme sürecinin etkili bir parçası olabilmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, eğitim fakültesi öğrencilerinin soru oluşturma becerilerini ortaya çıkarmaya yönelik olan bu çalışmanın mevcut alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin "Ülkemizde Nüfus'' ünitesi ile ilgili soru oluşturma becerilerinin Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisine göre incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda, araştırma kapsamında aşağıdaki soruya yanıt aranmaktadır:

Öğrencilerin hazırladıkları soruların Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmada, alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, olayları ve olguları kendi doğal şartları dâhilinde inceleme esasına dayanır. Var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim yılı Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören gönüllü olarak çalışmaya katılan 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla "Ülkemizde Nüfus'' ünitesi ile ilgili metin kullanılmıştır. Bu metin 2017/2018 Öğretim Yılında da kullanımda olan Talim Terbiye Kurulu'nun onayından geçmiş olan Sosyal Bilgiler ders kitabından alınmıştır. Öğrencilerden, Bloom taksonomisini esas alarak metnin vermek istediği bilgileri ortaya çıkarıcı en az 6, en fazla 10 soru sormaları istendi.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin verilen metinle ilgili sordukları sorular, öncelikle Bloom'un taksonomisi dikkate alınarak yer aldıkları basamaklara göre kategorize edilmiştir. Daha sonraki aşamadaysa her bir sınıflamada yer alan soruların frekans (f) ve yüzdeleri (%) alınarak yorumlanarak soru örnekleri verilmiştir.

BULGULAR

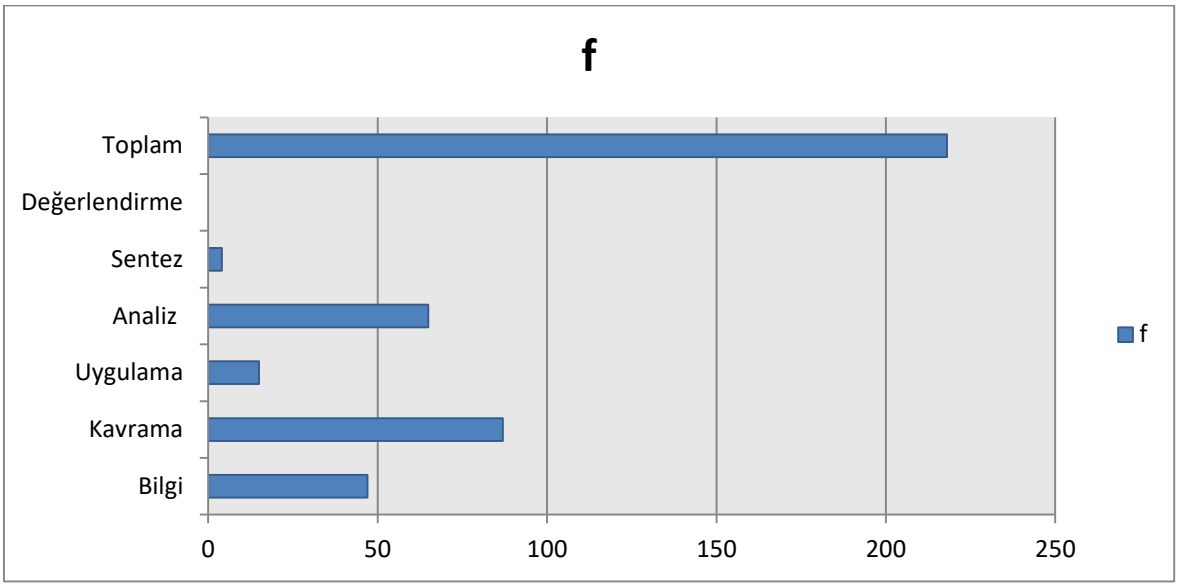
Bu bölümde Sosyal Bilgiler dersi "Ülkemizde Nüfus'' ünitesi ile ilgili metinden yola çıkarak öğretmen adaylarının sordukları sorular Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edilerek soruların ölçtüğü bilişsel düzeyler yorumlanmıştır.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrenci Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı

Basamaklar	**f**	**%**
Bilgi	47	21.5
Kavrama	87	39.0
Uygulama	15	6.9
Analiz	65	29.8
Sentez	4	1.8
Değerlendirme	0	0
Toplam	**218**	**100**

Tablo 1'de gösterildiği üzere Sosyal bilgiler öğretmeni adayları "Ülkemizde Nüfus" ile ilgili kendilerine verilen metne yönelik toplam 218 soru hazırlamışlardır. Bu soruların 87'si (% 39.0) kavrama, 65'i (%29.8) analiz, 47'si (% 21.5) bilgi, 15'i uygulama (% 6.9), 4'ü sentez (% 1.8) basamağında oluşturulmuş soru iken değerlendirme basamağında % 0'dır.

Grafik1: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Öğrenci Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı



Öğretmen adaylarının hazırlamış olduğu soruların Bloom sınıflandırmasına uygun biçimde çözümlenmiş bazı örnekleri aşağıda verilmiştir:

Bilgi basamağına dahil olan soru örnekleri:

- Türkiye'de nüfusun dağılışını etkileyen faktörler nelerdir? (SBÖ-2).
- Yerleşmelerin nerelerde az olduğunu yazınız. (SBÖA-5).

Kavrama basamağına dahil olan soru örnekleri:

- Ülkemizde turizmin nüfusun dağılışına etkisini açıklayınız. (SBÖA-20).
- Türkiye'deki nüfus özelliklerini kısaca özetleyiniz. (SBÖA-20).

Uygulama basamağına dahil olan soru örnekleri:

- Nüfusun yoğun olduğu yerleşim birimlerini harita üzerinde bulunuz. (SBÖA-40).
- Verimli ovalar üzerinde kalan yerleşim alanlarını harita üzerinde gösteriniz. (SBÖA-38).

Analiz basamağına dahil olan soru örnekleri:

- Ulaşım yollarımız üzerinde bulanan yerleşim birimleri neden daha fazla gelişmiştir. Bu durumu belli dayanaklarla açıklayınız. (SBÖA-14).
- Sıcaklığın artmasına veya azalmasına bağlı olarak nüfus yoğunluğu değişmektedir. Buna göre nüfusun sıcaklığa bağlı olarak değişmesini farklı bölgeler açısından örneklerle açıklayınız. (SBÖA-21).

Sentez basamağına dahil olan soru örnekleri:

- Verimli tarım arazilerindeki nüfusun azaltılıp ekonomiye kazandırılması için neler yapılabilir? . (SBÖA-25).
- Ülkemizde nüfus dağılımının dengeli bir şekilde olması için yapılabilecek çalışmalarla ilgili bilgi toplayarak yaşadığınız yerle ilgili bir kalkınma planı hazırlayınız.

Değerlendirme basamağına dahil edilebilecek soru örneği verilmemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; soruların Bloom Taksonomisi'ne dağılımı sırası ile kavrama, analiz, bilgi, uygulama düzeyinde olduğunu göstermiştir. Öyleki; sosyal bilgiler öğretmeni adayları "Ülkemizde Nüfus" ile ilgili kendilerine verilen metne yönelik toplam 218 soru hazırlamışlardır. Bu soruların 87'si (% 39.0) kavrama, 65'i (%29.8) analiz, 47'si (% 21.5) bilgi, 15'i uygulama (% 6.9), 4'ü sentez (% 1.8) basamağında oluşturulmuş soru iken değerlendirme basamağında % 0'dır.

Bu bulgular bize öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını göstermiştir. İlgili öğrencilerin öğretmenlik hayatlarında da ölçme değerlendirme konusunda başka bir eğitim almadıkları takdirde benzer soru düzeylerini tercih edecekleri öngörülmektedir. Bu öngörüyü destekleyen bir çalışma Arseven, Şimşek & Güden (2016) tarafından yapılmış olup bu çalışmada coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizinin yapılmış ve öğretmenlerin de yazılı sınavlarda ilk 3 basamakta yer alan alt düzey bilişsel alana ait soruları (%98,9) tercih ettiklerini, son üç basamakta yer alan ve üst düzey bilişşsel alana ait soruların (%1,1) neredeyse hiç tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bizim çalışmamızdan ayrılan yanı ise öğrencilerden açık uçlu soru soru istememizden dolayı analiz basamağındaki sorulara daha fazla yer vermiş olmalarıdır. Ancak çalışmamızda öğretmen adaylarının sentez basamağında çok az (%1.8) değerlendirme basamağında ise hiç soru hazırlamamış olmaları dikkat çekici başka bir konudur. Benzer sonuçlara Çintaş Yıldız (2015), Ayvacı & Türkdoğan (2010), Yılmaz & Gazel (2017)'in çalışmalarında da rastlanmıştır. Araştırmacıların elde ettiği bulgularına göre öğretmen adaylarının özellikle sentez ve değerlendirme basamağındaki soru sorma becerilerinin yetersizliği dikkat çekicidir. Bu olumsuzlukların gerekçelerinin başında daha önce dahil oldukları eğitim sistemi boyunca test sorularına dayalı ölçme araçlarına maruz kalan öğrencilerin sentez ve değerlendirme basamağındaki üst bilişsel düzey düşünmeyi gerektiren açık uçlu sorulardan uzak kalması ile açıklanabilir. Aydemir ve Çiftçi (2008) tarafından yapılan çalışmada da test türü sınavların, öğrencilerin, ileri basamaklardaki bilişsel becerilerini kullanmalarına imkân vermediği ifade edilmiştir.

Öneriler

Çalışmada, varılan sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmen adaylarına sosyal bilimlerin farklı konularına ait disiplin alanlarında soru sorma becerisi kazandırılmalıdır.

Öğrencilere uygulanan vize, final veya araştırma projesi gibi çalışmalarda seçilen soruların bilişsel basamakların tamamına orantılı dağıtılması ve böylece öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesinde rol model olunması sağlanabilir; çünkü ölçme değerlendirme dersi kapsamında başta bilişsel basamaklar taksonomisi olmak üzere farklı amaçlara hizmet eden sorulara kaynaklık eden bilişsel beceriler gereği gibi öğretilse de öğretmen adaylarının soru sorma becerisi kazanırken farklı disiplinlerden uygulama örneklerine ihtiyaç duyduğu bir gerçektir.

Kaynakça

Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya Dersi Yazılı Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *40*(1), 243-258.

Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2).

Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *7*(1), 13-25.

Çintaş Yıldız, D . (2015). The Analysis of Turkish Course Exam Questions According to Re-constructed Bloom's taxonomy. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14 (2), 479-497. DOI: 10.21547/jss.256771

Çakıcı, Y., Ürek, H. ve Dinçer, E. O. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 43-68.

Çatak, M. (2015). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarının İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, *62*(62), 69-94.

Demir, P., Köçer, M., & Atalmış, E. H. (2016). Examının Socıal Studıes Questıons On Natıonal Test In Turkey In Terms Of Revızed Bloom's Taxanomy. *Electronic Turkish Studies*, *11*(19).

Gazel, A. A., & Erol, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *5*(2),

Gezer, M., & İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının SOLO taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 1-25.

Güven, Ç., & Aydın, A. (2018). Yedinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bakımından Analizi ve Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35), 223-233.

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB.(2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) http:mufredat.gov.tr E:T:21/10/2018

Özdemir, S. M., Altıok, A. G. S., & Baki, N. (2015) Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımlarının İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal Of Research İn Education And Teaching Ağustos 2015 Cilt:4 Sayı:3 Makale No: 40 ISSN: 2146-9199

Şimşek, İ. (2006).Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kriterlerine Uygun Web Tabanlı Uzman Sınav Sistemi Geliştirilmesi, T.C. İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: the classroom community of inquiry*. Australian Council for Educational Research, Ltd., 19 Prospect Hill Rd., Camberwell, Melbourne, Victoria, 3124 Australia.

Üner, S. (2010). IX ve X. Sınıf Kimya Ders Kitaplarındaki ve Kimya Sınavlarındaki Soruların Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizi ve Öğrencilerin Bilişsel Düzeyleriyle İlişkisinin Tespit Edilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Yılmaz, A., & Gazel, A. A. (2017). 4. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Sorulan Öğretmen Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alanına Göre İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(2), 173-186.

Zorluoğlu, S., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K. (2017). 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 1-15.

OKUL ADLARININ YANSITTIĞI KÜLTÜR: ANKARA ÖRNEĞİ
CULTURE REFLECTED BY SCHOOLS: ANKARA SAMPLE

Doç. Dr. BÜLENT AKSOY, Prof. Dr. FATİH AYDIN

ÖZET

Ad bir kimseyi, bir nesneyi anlatmaya, onu bildirmeye yarayan isimlerdir. Adlandırma, milletlerin hayatında önemli bir yer işgal etmektedir. Her toplum, yaşadığı yakın çevreden başlamak üzere neslini devam ettirecek çocuklarını, yapmış olduğu işleri, yaşadığı mekânları, bulunduğu coğrafyayı, ürettiği ürünleri, yazdığı veya yaptığı eserleri vs. kendi geleneklerine göre isimlendirme ihtiyacı duymuştur. Toplumlar, çoğu zaman ataları, kahramanları ve tarihteki önemli millî ve evrensel olayları çocuklara, mekânlara, kurumlara vs. ad olarak vermişlerdir.

Ad verme uygulamalarında devrin ve modaların etkisi büyüktür. Yaşanılan önemli sosyal ve siyasi olaylar her şeyi olduğu gibi ad verme geleneğini de etkiler. Bu geleneğin oluşmasında toplumların kültür tarihleri, birbirleriyle olan etkileşimleri, içinde bulundukları dini, siyasi, sosyal ve kültürel çevreleri ve ekonomik yapıları etkilidir. Bu bakımdan ad verme geleneği bir toplumun geçmişinin, kültür düzeyinin, dini inanç ve dünya görüşünün araştırılmasında önemli bir veridir. Bütün bunlar dolayısıyla adlar, toplumdaki hayat tarzını, sosyal yapıyı yansıtır ve adeta toplumun aynası gibidir.

Çocuklarına, ürettiklerine ad verme ihtiyacı içerisindeki insanoğlu çevresine, çevresindeki idari yapılara da isim verme ihtiyacı duymuştur. Geçmişte sınırlı sayıda öğretim kurumu olması sebebiyle isimlendirmede büyük bir sıkıntı doğmazken zaman içerisinde aynı tür ve statüdeki birimlerin artmasıyla birlikte, bu kurumlara verilecek isimler de önem kazanmıştır.

Türkiye'de okul adlarının tespiti Millî Eğitim Bakanlığının Kurumlara Ad Verme Yönetmeliği çerçevesinde yapılmaktadır. Bu çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara'da faaliyet gösteren devlet okulu statüsündeki ortaöğretim kurumlarına verilen adlar değerlendirilmiş ve Ankara'daki okul adlandırmalarının 14 kategoride gerçekleştirildiği ortaya çıkarılmıştır.

Değişik frekanslarda olmak üzere bu kategoriler "Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları, Hayırseverlerle İlgili Okul Adları, Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları, Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları, Tarihi İsimlerle İlgili Okul Adları, Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları, Diğer Türk Devletleri Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları, Dini-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları, Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları, Şehitlerle İlgili Okul Adları, Sanatçılarla İlgili Okul Adları, Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları, İl/ilçe/Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları ile Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları"dır.

Anahtar Kelimeler: kültür, ad verme, Ankara, okul adları.

Giriş

Milletlerin hayatında adlandırma önemli bir yer işgal etmektedir. Her toplum çocuklarına vereceği isimden başlamak üzere, yapmış olduğu işlere, yaşadığı mekânlara, bulunduğu coğrafyaya, ürettiği ürünlere, yazdığı veya yaptığı esere varıncaya kadar her şeyi, kendilerine has geleneklerine göre isimlendirme ihtiyacı duymuştur. Bu gayret bir taraftan kişi, nesne ve mekânları isimlendirme işlevini üstlenirken bir yandan da kültürel mirasın yaşatılmasına katkı sağlamaktadır. "*Bu ad verme olgusu, insanla beraber doğmuş, onunla birlikte yaşantısını sürdürmüş, tarih boyunca evrimleşerek basit bir ad verme olgusu durumundan çıkarak, her topluluk ve toplumun yapı ve anlayışına uygun bir şekilde çok aşamalı, her aşamayı sayısız gelenek, görenek ve uygulamalardan oluşan folklor olayı durumuna dönüşmüştür*." (Acıpayamlı, 1992: 1).

Toplumlar, kimi zaman ataları, kahramanları ve tarihteki önemli millî ve evrensel olayları çocuklara, mekânlara, kurumlara vs. ad olarak vermektedir. Ad verme uygulamalarında devrin ve modaların etkisi büyüktür. Yaşanılan önemli sosyal ve siyasi olaylar ad verme geleneğini de etkiler. Bu geleneğin oluşmasında toplumların kültür tarihleri, birbirleriyle olan etkileşimleri içinde bulundukları dini, siyasi, sosyal ve kültürel çevreleri ve ekonomik yapıları etkilidir. Bu bakımdan ad verme geleneği bir toplumun geçmişinin, kültür düzeyinin, dini inanç ve dünya görüşünün araştırılmasında önemli bir veridir. Bütün bunlar dolayısıyla adlar, toplumdaki hayat tarzını, sosyal yapıyı yansıtır ve adeta toplumun aynası gibidir.

Her ülkede bir takım ad verme gelenekleri, kuralları vardır ki, bunlar incelendiğinde bu gelenekte toplumlar arasında farklılıklar olduğu pek çok da benzerlik olduğu görülmektedir. Bilhassa Doğu kültürlerinde çocuğu kötü ruhlardan korumak maksadıyla güzel, şirin gibi isimler yerine çirkin ve kaba kelimeler isim olarak tercih edilmektedir. Aksan, bu durum için ünlü adbilimci Adolf Bach'ın şu sözlerini aktarmaktadır: "Bir ulusun ad hazinesi, onun geçmişteki ve bugünkü zihinsel-ruhsal durumunun anlatımıdır." (Aksan, 2007: 115).

Ülkemizde okul adlarının tespiti Millî Eğitim Bakanlığının kurumlara ad verme yönetmeliği çerçevesinde yapılmaktadır. Bu yönetmelikle kurumlara verilebilecek ve verilemeyecek isimlerin genel çerçevesi çizilmiştir. Buna göre kurumlar, kurumun bulunduğu yerleşim biriminin adı, Atatürk'e ait ad ve unvanlar ile tarihe mâl olmuş şahıs, yer, tarih ve olay adları, şehitlik ve gazilik unvanlarına sahip olanların adları, bilim ve teknoloji, kültür, eğitim, sanat, spor ve benzeri

alanlarda önemli başarılar kazanmış kişilerin adları, Türk Cumhuriyetleri ve Türk topluluklarına ait kişi ve yerlerin adları ve devlet büyüklerinin adları verilebilmektedir. Bunların dışında kurumların bina ve tesislerini yaptıran, arsasını bağışlayan adları da kurumlara ad olarak verilmektedir (Yönetmelik, 2017).

Polat'ın kişi adları için yaptığı "*Anadolu'da ad verme eyleminin, adı seçileni 'yüceltme', adı verilene ise ad yolu ile değer, özellik katma yönü olduğunu söyleyebiliriz. Ad bir değer sembolüne dönüşmektedir. Adın, taşıdığı ruh sayesinde, adı seçilen kişi ile adı verilen kişi arasında metafizik bir ilişkin[in] olacağı inancı yaygındır*." (2013: 142) değerlendirmesi okul adlandırmaları için de yapılabilir. Bu okullara verilen millî ve evrensel tarihi olay ve şahısların isimleri bu okullarda eğitim gören öğrencilerin bu isimlere karşı farkındalık yaratan ve öğrenim hayatları için motivasyonlarını artırıcı unsurlardan birisi olabilir.

Toplumlar, geçmişlerini, atalarını, kahramanlarını ve tarihteki önemli olaylarını çocuklara, mekânlara, kurumlara vs. ad olarak vererek geçmişle bağ kurmaya ve kurulan bu bağı da diri tutmaya çalışırlar. Diğer yandan kurumlara, bu eserlerin ortaya çıkmasına maddi ve manevi katkı sağlayanların adlarının verilmesi de toplumda paylaşımcılık ve diğerkâmlık değerinin kazanılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda öğrenim çağındaki gençlerin hayatlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okulların adları tespit edilirken azami özen göstermekte fayda vardır. Zira bu kurumlar öğrencilere akademik yeterlilik kazandırmanın yanında onların sosyal ve psikolojik donanımlarına da katkı sağlamaktadır. Diğer yandan bu kurumlar, devletin bakış açısının fertlere aktarılmasına aracılık eden yapılar olduğundan buralara verilecek adlar, bu isimlere ve bu isimlerin ifade ettiği düşünceye devlet kurumlarının yaklaşımını da yansıtırlar.

Araştırmanın Amacı

Yapılan literatür taramasında resmî kurum ve kuruluşlara verilen adlarla ilgili Polat'ın 2013 yılında yaptığı Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki okul adlarına dair çalışmasının dışında başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan araştırmacıların Türk kültüründe ad verme geleneği ile ilgili pek çok çalışma yaptıkları ancak bu çalışmaların çoğunlukla kişi ve coğrafi mekân

isimlendirmelerine dair olduğu görülmektedir (Yediyıldız, 1984; Yakıcı, 1990a, 1990b; Gülensoy, 1998; Abdurrahman, 2004; Uca, 2004; Balta, 2013).

Bu araştırmanın amacı, 2018-2018 eğitim öğretim yılında Ankara'da faaliyetini sürdüren devlet okulu statüsündeki ortaöğretim kurumlarına ad vermede takip edilen prensipleri ve bu yolla elde edilmesi arzulanan kültürel kazanımları ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modelinde değişkenlerin her birinin tür ya da miktar olarak oluşumları belirlenir. Bu modelde izleme veya kesit alma yaklaşımı tercih edilebilir. Bu araştırmada da kesit alma yaklaşımı uygulanmıştır. (Karasar, 2012: 79-81).

Çalışma Grubu

Çalışmada kesit alma yaklaşımına göre Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünün genel ağ sayfasında bulunan ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ve ilçelerinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten devlet okulu statüsündeki 384 ortaöğretim kurumu araştırılmıştır.

Sınırlılık

Bu çalışma, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünün genel ağ sayfasında bulunan ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ve ilçelerinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten devlet okulu statüsündeki 384 ortaöğretim kurumu ile sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın veri toplama aracı Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünün genel ağ sayfasında bulunan devlet okulu statüsündeki ortaöğretim kurumları listesidir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ankara Millî Eğitim Müdürlüğünün genel ağ sayfasında bulunan ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ve ilçelerinde eğitim öğretim faaliyeti yürüten devlet okulu statüsündeki 384 ortaöğretim kurumunun isimleri alınmış ve bunlar sahip oldukları isimlerin

özelliklerine göre tasnif edilmiştir. Bu tasnif sonucunda elde edilen sonuçlar bulgular kısmında yorumlanmıştır.

Bulgular

Ankara merkez ve ilçelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında faaliyet gösteren 384 devlet okulu statüsündeki ortaöğretim kurumunun üzerinde yaptığımız tasnif ve değerlendirme sonucunda bu okullara değişen sıklıklarda ve 14 kategoride isim verildiği ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler şunlardır:

15. Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları
16. Hayırseverlerle İlgili Okul Adları
17. Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları
18. Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları
19. Tarihi İsimlerle İlgili Okul Adları
20. Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları
21. Türk Cumhuriyetlerinin Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları
22. Dini-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları
23. Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları
24. Şehitlerle İlgili Okul Adları
    a. Şehit Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları
    b. Şehit Askerlerle İlgili Okul Adları
    c. Şehit Polislerle İlgili Okul Adları
    d. Şehit Sivillerle İlgili Okul Adları
    e. Şehit Öğretmenlerle İlgili Okul Adları
    f. 15 Temmuz Şehit ve Gazileriyle İlgili Okul Adları
25. Sanatçılarla İlgili Okul Adları
26. Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları
27. İl, ilçe, Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları
28. Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları

Tablo1. Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Atatürk	8	47,06
Gazi	4	23,53
Mustafa Kemal	2	11,76
Zübeyde Hanım	2	11,76
100. Yıl	1	5,88
Toplam	**17**	**100,00**

Tablo 1 incelendiğinde Ankara İli'nde Atatürk ve ailesine ait isimlerden Atatürk 8 (%47,06), Gazi 4 (%23,53), Mustafa Kemal 2 (%11,76); annesinin ismi Zübeyde Hanım 2 (%11,76), Atatürk'ün doğumunun yüzüncü yılı dolayısıyla 100. yıl da 1 (%5,88) okula olmak üzere toplam 17 okula ad olarak verildiği görülmektedir. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 2. Hayırseverlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Aziz Altınpınar	2	2,90
Faik Güngör	2	2,90
Abdullah Mürşide Özünenek	1	1,50
Adalet Nizamoğlu	1	1,50
Ahmet Alper Dinçer	1	1,50
Ahmet Andiçen	1	1,50
Ahmet Çiçek	1	1,50
Akbilek	1	1,50
Ali Güder	1	1,50
Ali Hasan Coşkun	1	1,50
Aliye Yahşi	1	1,50
Ayhan Sümer	1	1,50

Aysel Yücetürk	1	1,50
Ayşe Bezci	1	1,50
Bekir Gökdağ	1	1,50
Bilal Güngör	1	1,50
Dr. Binnaz Ege Dr. Rıdvan Ege	1	1,50
Dr. Sabiha Uzun	1	1,50
Dr. Şerafettin Tombuloğlu	1	1,50
Fatma Hacı Hüseyin Akgül	1	1,50
Fatma Yaşar Önen	1	1,50
Fethiye Kemal Mumcu	1	1,50
Fuat Erkmen	1	1,50
Gülnaz İbrahim Güngör Tara	1	1,50
Güzide Ülker	1	1,50
Hacı Ömer Tarman	1	1,50
Harun Çakmak	1	1,50
Hasan Hüseyin Akdede	1	1,50
Hatice Cemil Ercan	1	1,50
Hatice Hikmet Oğultürk	1	1,50
Hayri Aslan	1	1,50
Hayriye Ethem Turhanlı	1	1,50
Hurin Yavuzalp	1	1,50
İbrahim Yılmaz	1	1,50
Kaya Bayazıtoğlu	1	1,50
Kemal Şahin	1	1,50
Kemal Yurtbilir	1	1,50
Kirami Refia Alemdaroğlu	1	1,50

Layika Akbilek	1	1,50
M. Ali Hasan Çoşkun	1	1,50
Mehmet Doğan	1	1,50
Mehmet Zakir Ekni	1	1,50
Meliha Hasanali Bostan	1	1,50
Musa Erdem	1	1,50
Mustafa Azmi Doğan	1	1,50
Naime Ali Karataş	1	1,50
Nallıhan Fettah Güngör	1	1,50
Nefise Andiçen	1	1,50
Nermin Mehmet Çekiç	1	1,50
Nevzat Hüseyin Tiryaki	1	1,50
Nuri Bektaş	1	1,50
Öğretmen Necla Kızılbağ	1	1,50
Özcan Sabancı	1	1,50
Reha Alemdaroğlu	1	1,50
Safiye Akdede	1	1,50
Selahattin Akbilek	1	1,50
Suzan Mehmet Gönç	1	1,50
Şevket Evliyagil	1	1,50
Şükrü Acar	1	1,50
Tolunay Özaka	1	1,50
Turgay Ciner	1	1,50
Yahya Kemal ve M.Sönmez	1	1,50
Yamantürk	1	1,50
Yenice Dilaver Temizhan	1	1,50

Yunus Büyükkuşoğlu	1	1,50
Zeynep Salih Alp	1	1,50
Toplam	**68**	**100,00**

Tablo 2 incelendiğinde Ankara İli'nde okulu yaptıran veya mevcut okulların tadilatını üstlenen kişi ve yakınlarının isimlerini taşıyan 68 ortaöğretim kurumu olduğu görülmektedir. Bunlardan Aziz Altınpınar ve Faik Güngör adlı hayırseverler adına 2'şer (% 2,90) okul bulunurken diğer hayırsever ve yakınları adına 1'er (% 1,50) okul bulunmaktadır. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 3. Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
İbni Sina	2	13,33
Celaleddin Ökten	1	6,67
Cezeri Yeşil Teknoloji	1	6,67
Doğan Çağlar	1	6,67
Farabi	1	6,67
Lokman Hekim	1	6,67
Mahir İz	1	6,67
Mehmet Rt Uzel	1	6,67
Muhammed Hamdi Yazır	1	6,67
Prof. Dr. Nusret Fişek	1	6,67
Prof. Dr. Rağıp Üner	1	6,67
Sabahattin Zaim	1	6,67
Şevket Raşit Hatipoğlu	1	6,67
Uluslararası Prof. Dr. Muhammed Hamidullah	1	6,67
Toplam	**15**	**100,00**

Tablo 3 incelendiğinde Ankara İli'nde Türk ve Müslüman Bilim İnsanlarının isimlerinden hareketle ad verilen 15 ortaöğretim kurumu olduğu görülmektedir. Bunlardan İbni Sina adı 2 okula (% 13,33) diğerleri ise birer (% 6,67) okula ad olarak gerçekleşmiştir. Bu isimlendirmeler genellikle adı verilen bilim insanlarının branşlarına göre mesleki ve teknik liselere verilmiştir.

Tablo 4. Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Cumhuriyet	3	16,7
75. Yıl	2	11,1
Nene Hatun	2	11,1
80. Yıl	1	5,6
Milli İrade	1	5,6
Anafartalar	1	5,6
Kurtuluş	1	5,6
Şerife Bacı	1	5,6
Duatepe	1	5,6
Tınaztepe	1	5,6
İlk Meclis	1	5,6
Hürriyet	1	5,6
Mehmetçik	1	5,6
Ayyıldız	1	5,6
Toplam	**18**	**100,00**

Tablo 4 incelendiğinde Ankara İli'nde Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı ile ilgili isim ve kavramlardan Cumhuriyet'le ilgili 3 (% 16,7), Cumhuriyet'in kuruluşunun 75. yılı ve Millî Mücadele kahramanlarından Nene Hatun'la ilgili 2'şer (% 11,1) okul adı bulunurken Cumhuriyetin kuruluşunun 80. yılı, Millî mücadele kahraman ve cepheleriyle diğer kavramlara ilişkin birer (% 5,6) adlandırmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 5. Tarihi İsimlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Fatih / Fatih Sultan Mehmet	7	19,4
Yıldırım Beyazıt	4	11,1
Gevher Nesibe	3	8,3
Abidinpaşa	2	5,6
Ahi Evran	2	5,6
Kanuni	2	5,6
Yavuz Sultan Selim	2	5,6
Abdülhamid Han	1	2,8
Alparslan	1	2,8
Battalgazi	1	2,8
Çağrıbey	1	2,8
Dede Korkut	1	2,8
Ertuğrul Gazi	1	2,8
Gaziosmanpaşa	1	2,8
Genç Osman	1	2,8
Hayme Ana	1	2,8
Kılıçaslan	1	2,8
Nizamülmülk	1	2,8
Selçuklu	1	2,8
Sokullu Mehmet Paşa	1	2,8
Süleyman Şah	1	2,8
Toplam	**36**	**100,00**

Tablo 5 incelendiğinde Ankara İli'nde Türk tarihinden önemli şahıslarla ilgili 36 ortaöğretim kurumunun olduğu görülmektedir. Ağırlıklı olarak Selçuklu ve Osmanlı Dönemine ait bu

isimlerden Fatih/Fatih Sultan Mehmet 7 (% 19,4), Yıldırım Beyazıt 4 (% 11,1), Gevher Nesibe 3 (% 8,3); Abidinpaşa, Ahi Evran, Kanuni ve Yavuz Sultan Selim 2'şer (% 5,6), diğerleri ise birer (% 2,8) okula ad olmuştur. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 6. Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Adnan Menderes	1	7,14
Celal Yardımcı	1	7,14
Gazi Şahin	1	7,14
Hasan Ali Yücel	1	7,14
İnönü	1	7,14
Milli Eğitim Bakanı Ali Naili Erdem	1	7,14
Mustafa Hakan Güvençer	1	7,14
Nahit Menteşe	1	7,14
Necatibey	1	7,14
Nevzat Ayaz	1	7,14
Prof. Dr. Necmettin Erbakan	1	7,14
Satı Kadın	1	7,14
Süleyman Demirel	1	7,14
Tevfik İleri	1	7,14
Toplam	**14**	**100,00**

Tablo 6 incelendiğinde Ankara İli'nde Cumhuriyet Devri Devlet Adamlarıyla ilgili 14 okul adı bulunduğu görülmektedir. Bu isimler arasında Başbakanlar, bakanlar ve milletvekilleri bulunmaktadır. Bu kategorideki okul adları birer kez (% 7,14) kullanılmıştır.

Tablo 7. Türk Cumhuriyetlerinin Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Rauf Denktaş	1	50,00
Mehmet Emin Resulzade	1	50,00
Toplam	**2**	**100,00**

Tablo 7'ye göre Ankara İli'ndeki okul adlarında sadece Anadolu sahası ve Türkiye tarihinden faydalanılmamış dost ve kardeş iki ülkenin önemli isimleri de bu okullara ad olmuştur. Bunlardan Azerbaycan ve KKTC kurucu cumhurbaşkanları Mehmet Emin Resulzade ve Rauf Denktaş'ın isimleri birer okula ad olarak verilmiştir.

Tablo 8. Dini-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Yunus Emre	4	50,00
Hacı Bayram	2	25,00
Ahmet Yesevi	1	12,50
Hüseyin Gazi	1	12,50
Toplam	**8**	**100,00**

Tablo 8'e göre Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından sekizinin adı Dini-Tasavvufi Şahsiyetlerle ilgilidir. Bu isimlerden Yunus Emre 4 (% 50), Hacı Bayram Veli 2 (% 25), Ahmet Yesevi ve Hüseyin Gazi ise birer (% 12,50) okula ad olmuştur. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 9. Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Mehmet Akif Ersoy	4	23,53
Halide Edip	2	11,76
Necip Fazıl Kısakürek	2	11,76
Abdurrahim Karakoç	1	5,88
Erdem Beyazıt	1	5,88
Faruk Nafiz Çamlıbel	1	5,88
Nuri Pakdil	1	5,88
Ömer Seyfettin	1	5,88
Peyami Safa	1	5,88
Rasim Özdenören	1	5,88
Sezai Karakoç	1	5,88
Yahya Kemal Beyatlı	1	5,88
Toplam	**17**	**100,00**

Tablo 9'a göre Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından 17'sinin adı Edebî Şahsiyetlerle ilgilidir. Bu isimlerden Mehmet Akif Ersoy 4 (% 23,53), Halide Edip Adıvar ve Necip Fazıl Kısakürek 2'şer (% 11,76), diğerleri ise birer (% 5,88) okula ad olmuştur. Bu kategorideki isimlendirme tüm okul türlerinde görülmektedir.

Tablo 10. Şehitlerle İlgili Okul Adları

Okullara Adı Verilen Şehitler	f	%
Şehit Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamları	2	3,84
Şehit Askerler	16	30,80
Şehit Polisler	5	9,61
Şehit Siviller	1	1,92
Şehit Öğretmenler	1	1,92
15 Temmuz Şehit ve Gazileriyle İlgili Okul Adları	27	51,92
Toplam	**52**	**100,00**

Tablo 10.1. Şehit Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Şehit Büyükelçi Daniş Tunalıgil	1	50,00
Şehit Kaymakam Muhammed Fatih Safitürk	1	50,00
Toplam	**2**	**100,00**

Tablo 10.1. incelendiğinde ise Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından ikisinin adı Şehit Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla ilgilidir. Bunlardan biri Ermeni terör örgütü tarafından 1975 yılında Viyana'da şehit edilen Büyükelçi Daniş Tunalıgil, diğeri ise terör örgütü tarafından makamında şehit edilen Kaymakam Muhammed Fatih Safitürk'tür. Bu isimlendirmeler Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi için yapılmıştır.

Tablo 10.2. Şehit Askerlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Ersin Bacaksız	1	6,25
Şehit Abdullah Ören	1	6,25
Şehit Can Çalışkan	1	6,25
Şehit Ertan Akgül	1	6,25
Şehit Furkan Yayla	1	6,25
Şehit Hulki Beydili	1	6,25
Şehit Kara Pilot Üsteğmen Tahsin Barutçu	1	6,25

Şehit Mehmet Coşkun Kılıç	1	6,25
Şehit Mehmet Yıldırım	1	6,25
Şehit Nuri Pamir	1	6,25
Şehit Orhan Durukan	1	6,25
Şehit Ömer Boztepe	1	6,25
Şehit Salih Helvacı	1	6,25
Şehit Sefa Tiftik	1	6,25
Şehit Sertaç Uzun	1	6,25
Şehit Vural Arıcı	1	6,25
Toplam	**16**	**100,00**

Tablo 10.2 incelendiğinde ise Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından 16'sının adı son zamanlarda farklı tarihlerde şehit edilen askerlerle ilgilidir. Bu isimler farklı türlerdeki birer okula (% 6,25) ad olarak verilmiştir.

Tablo 10.3. Şehit Polislerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Özel Harekat Şehitleri	1	20,00
Şehit Velit Bekdaş	1	20,00
Şehit Okan Koç	1	20,00
Şehit Yakup Çapat	1	20,00
Şehit Tugay Can Kızılırmak	1	20,00
Toplam	**5**	**100,00**

Tablo 10.3 incelendiğinde de Ankara'daki ortaöğretim kurumlarından 5'inin adı son zamanlarda farklı tarihlerde şehit edilen emniyet teşkilatı mensubu polislerle ilgilidir. Bu isimler farklı türlerdeki birer okula (% 20) ad olarak verilmiştir.

Tablo 10.4. Şehit Sivillerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Şehit Rıdvan Süer	1	100,00
Toplam	**1**	**100,00**

Tablo 10.4'e göre Ankara'daki bir okul da terör olayları sırasında şehit olan sivil bir vatandaşın ismini taşımaktadır.

Tablo 10.5. Şehit Öğretmenlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Betül Can	1	100,00
Toplam	**1**	**100,00**

Tablo 10.5'e göre Ankara'da bir okul da terör olayları sırasında şehit olan bir öğretmenin ismini taşımaktadır.

Tablo 10. 6. 15 Temmuz Şehit ve Gazileriyle İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%
Şehit Ömer Halisdemir	2	7,40
Erkan Volkan Yiğit	1	3,70
Şehit Abdullah Tayyip Olçok	1	3,70
Şehit Ahmet Özsoy	1	3,70
Şehit Ali Alıtkan	1	3,70
Şehit Ali Anar	1	3,70
Şehit Aytekin Kuru	1	3,70
Şehit Bülent Karalı	1	3,70
Şehit Demet Sezen	1	3,70
Şehit Feramil Ferhat Kaya	1	3,70
Şehit Hakan Gülşen	1	3,70
Şehit Hasan Gülhan	1	3,70

Şehit İbrahim Ateş	1	3,70
Şehit Köksal Kaşaltı	1	3,70
Şehit Lokman Biçinci	1	3,70
Şehit Mehmet Şengül	1	3,70
Şehit Murat Alkan	1	3,70
Şehit Oğuzhan Yaşar	1	3,70
Şehit Ömer İpek	1	3,70
Şehit Ömer Takdemir	1	3,70
Şehit Sebahattin Koçak	1	3,70
Şehit Seher Yaşar	1	3,70
Şehit Uhud Kadir Işık	1	3,70
Şehit Volkan Canöz	1	3,70
Şehit Yasin Bahadır Yüce	1	3,70
Şehit Yıldız Gürsoy	1	3,70
Toplam	**27**	**100,00**

Tablo 10.6'ya göre Ankara'daki 27 okul 15 Temmuz şehitlerinin ismini taşımaktadır. Bunlardan Şehit Ömer Halisdemir'in ismi 2 (% 7,40) okulda yaşatılırken diğerleri birer (% 3,70) okula ad olarak verilmiştir.

Tablo 11. Sanatçılarla İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Mimar Sinan	3	50,00
Leyla Turgut	1	16,70
Mimar Kemal	1	16,70
Evliya Çelebi	1	16,70
Toplam	**6**	**100,00**

Tablo 11 incelendiğinde Ankara İli'nde Türk sanatçılarına dair Mimar Sinan (n=3), Leyla Turgut, Mimar Kemal ve Evliya Çelebi (n=1) sıklığında olmak üzere 6 okul adı verildiği görülmektedir. Bu isimlendirmelerde okul türü dikkate alınmamıştır.

Tablo 12. Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
İMKB	9	47,37
Türk Telekom	2	10,53
Bizim Anadolu Vakfı Gürcan	1	5,26
Serçev	1	5,26
Tapu Kadastro	1	5,26
İlksan	1	5,26
Nurettin Karaoğuz Vakfı	1	5,26
Efes	1	5,26
TOOB	1	5,26
TVF	1	5,26
Toplam	**19**	**100,00**

Tablo 12 incelendiğinde Ankara İli'nde kurum ve kuruluş adı taşıyan 19 ortaöğretim kurumu bulunduğu görülmektedir. Bu kategorideki okul adı sıklığı İMKB (n=9), Türk Telekom (n=2), Bizim Anadolu Vakfı, Serçev, Tapu Kadastro, İlksan, Nurettin Karaoğuz Vakfı, Efes, TOOB ve TVF (n=1) şeklinde gerçekleşmiştir. Bu isimlendirmelerde genellikle Mesleki Ve Teknik Anadolu liseleri tercih edilmiştir.

Tablo 13. İl, ilçe, Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları

Okul Adı	f	%	Okul Adı	f	%
Ankara	8	7,27	Afşar	1	0,91
Sincan	4	3,64	Akıncı	1	0,91
Altındağ	3	2,73	Anıttepe	1	0,91
Bala	3	2,73	Bağlum	1	0,91
Çubuk	3	2,73	Bahçelievler	1	0,91
Etlik	3	2,73	Balgat	1	0,91
Haymana	3	2,73	Başkent	1	0,91
Kalaba	3	2,73	Beştepe	1	0,91
Kalecik	3	2,73	Bumsuz	1	0,91
Kızılcahamam	3	2,73	Cebeci	1	0,91
Polatlı	3	2,73	Çalören	1	0,91
Pursaklar	3	2,73	Çayırhan	1	0,91
Akyurt	2	1,82	Demetevler	1	0,91
Aydınlıkevler	2	1,82	Dikmen	1	0,91
Ayrancı	2	1,82	Doğantepe	1	0,91
Batıkent	2	1,82	Ege	1	0,91
Beypazarı	2	1,82	Esertepe	1	0,91
Çamlıdere	2	1,82	Evren	1	0,91
Çankaya	2	1,82	Fatih	1	0,91
Elmadağ	2	1,82	Gülveren	1	0,91
Gölbaşı	2	1,82	İncesu	1	0,91
Hasanoğlan	2	1,82	İncirli	1	0,91
Keçiören	2	1,82	İskitler	1	0,91
Mamak	2	1,82	Kazan	1	0,91
Şereflikoçhisar	2	1,82	Kırkkonaklar	1	0,91
Ümitköy	2	1,82	Kocalar	1	0,91
			Lalahan	1	0,91

Mogan	1	0,91
Ostim	1	0,91
Oyaca	1	0,91
Pınarbaşı	1	0,91
Subayevleri	1	0,91
Temelli	1	0,91
Törekent	1	0,91
Tuz Gölü	1	0,91
Tuzlucayır	1	0,91
Uluğbey	1	0,91
Ulus	1	0,91
Üreğil	1	0,91
Yenikent	1	0,91
Toplam	**110**	**100,00**

Tablo 13 incelendiğinde Ankara İli'nde il, ilçe, mahalle ve semt adı taşıyan 110 ortaöğretim kurumu bulunduğu görülmektedir. Bu kategorideki okul adı sıklığı il adı olan Ankara için (n=8) sıklığında gerçekleşirken, İlçe adları olan Sincan (n=4), Altındağ, Bala, Çubuk, Haymana, Kalecik, Kızılcahamam, Polatlı ve Pursaklar (n=3) Akyurt, Beypazarı, Çamlıdere, Çankaya, Elmadağ, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Şereflikoçhisar ve Kahramankazan (n=2); mahalle ve semt adı olan Etlik (n=3), Aydınlıkevler, Ayrancı, Batıkent, Elmadağ ve Hasanoğlan (n=2); diğerleri ise (n=1) şeklinde gerçekleşmiştir.

Bu kategorideki isimlendirmeler bütün okul türleri için yapılmıştır.

Tablo 14. Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları

Okul Adı	**f**	**%**
Deneme	1	50,00
Ufuk Arslan	1	50,00
Toplam	**2**	**100,00**

Tablo 14'e göre Ankara İli'ndeki ortaöğretim kurumlarından 2'si de yukarıdaki kategorilerden farklı isimler taşımaktadır. Bunlardan biri deneme liseleri projesi kapsamında Bahçelievler semtinde 1955 yılında açılan Deneme Lisesi, diğeri ise 08.10.2005 Pakistan'da meydana gelen deprem sonrası ülkeyi yeniden imar etmek üzere TOKİ tarafından görevli olarak gittiği Pakistan'da geçirdiği iş kazası sonrası hayatını kaybeden Jeofizik Mühendisi Ufuk Arslan'ın adının verildiği Lisedir.

Tablo 15. Okul Adlarıyla İlgili Genel Durum

Okul Adı olarak Değerlendirilen İsim ve Kavramlar	**f**	**%**
İl, ilçe, Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları	110	28,6
Hayırseverlerle İlgili Okul Adları	68	17,7
Şehitlerle İlgili Okul Adları	52	13,5
Tarihi İsimlerle İlgili Okul Adları.	36	9,4
Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları	19	4,9
Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları	18	4,7
Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları	17	4,4
Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları	17	4,4

Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları	15	3,9
Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları	14	3,6
Dini-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları	8	2,1
Sanatçılarla İlgili Okul Adları	6	1,6
Diğer Türk Devletleri Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları	2	0,5
Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları	2	0,5
Toplam	**384**	**100,00**

Sonuç

Ankara merkez ve ilçelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara'da faaliyet gösteren Devlet okullarına verilen adlar değerlendirilmiş ve Ankara'daki okul adlandırmaları 14 kategoride gerçekleştirildiği ortaya çıkarılmıştır. Bu kategoriler "Atatürk ve Ailesiyle İlgili Okul Adları, Hayırseverlerle İlgili Okul Adları, Bilim İnsanlarıyla İlgili Okul Adları, Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı İlgili Okul Adları, Tarihi İsimlerle İlgili Okul Adları, Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları, Diğer Türk Devletleri Devlet Adamlarıyla İlgili Okul Adları, Dini-Tasavvufi Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları, Edebî Şahsiyetlerle İlgili Okul Adları, Şehitlerle İlgili Okul Adları, Sanatçılarla İlgili Okul Adları, Kurum ve Kuruluş Adlarıyla İlgili Okul Adları, İl/ilçe/Mahalle ve Semt Adlarıyla İlgili Okul Adları ile Diğer İsimlerle İlgili Okul Adları"dır.

Bu kategoriler içerisinde ondan fazla adlandırmanın İl/ilçe/Mahalle ve Semt Adları (110 okul/%28,6), Hayırseverler ve yakınlarının adları (68 okul/% 17,7), Şehit adları (52 okul/% 13,5), tarihi isimler (36 okul/% 9,4), Kurum ve kuruluş adları (19 okul/% 4,9), Cumhuriyet ve Kurtuluş Savaşı (18 okul/% 4,7), Atatürk ve ailesi (17 okul/% 4,4), Edebi şahsiyetler (17 okul/% 4,4), Bilim İnsanları (15 okul/% 3,9), Cumhuriyet devri devlet adamları (14 okul/% 3,6) ilgili okul adları kategorilerinde; en az adlandırmaların ise "Diğer Türk Devletleri Devlet adamları İle ilgili Okul Adları ve Sanatçılar İlgili Okul Adları" (2'şer okul/% 0,5) kategorilerinde gerçekleştirilmiştir.

Türk ve İslam tarih, kültür ve medeniyetine ait isim taşıyan okullarda öğrenim gören gençlerin okullarda yapılacak bu şahıs ve kavramlarla ilgili ilave faaliyetlerle farkındalıkları artacak, böylelikle bu isimler aracılığıyla kültürel ve tarihi mirasımızla doğrudan bağlantı sağlanacaktır.

Okullar, bir yandan öğrencilere akademik bilgi aktarımı yapılan merkezler olduğu gibi bir yandan da Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen "Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak" (Temel Kanun, 2018) görevini üstlenirler. Bu sebeple gençlerimizde millî ve manevî farkındalıkları artırabilmek, onları iyi davranışlara özendirebilmek maksadıyla Türk-İslam tarih, kültür ve medeniyetine dair daha çok ismin okullara ad olarak verilmesi Temel kanunda ifade edilen hedefe ulaşmakta ilave bir destek sağlayacaktır.

Millî değerleri yansıtan okul adlarındaki devamlılık, bu okullarla münasebeti olan kimselerde hem dil, tarih ve kültür şuuru tesisine yardımcı olur hem de bir gruba, bir tarihe mensubiyet duygusunu pekiştirir. Yeni isimler okullara verilirken yerleşmiş, bir ölçüde mensupları oluşmuş okulların adlarını değiştirmek yerine yeni kurulacak okullara bu yeni adların verilmesi daha uygun olabilir.

Kaynaklar

Abdurrahman, V. (2004). Türklerin Ad Koyma Gelenekleri Üzerine Bir İnceleme. *Millî Folklor*. 61, 124-133.

Acıpayamlı, O. (1992). Türk Kültüründe Ad Koyma Folklorunun Morfolojik ve Fonksiyonel Yönlerden İncelenmesi. *IV. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Bildirileri.* IV: 1-14. Ankara: Kültür Bakanlığı Halk Kültürlerini Araştırma ve Geliştirme Genel Müdürlüğü Yay.

Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil /Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Balta, N. (2013). Gaziantep'te Çocuklara Ad Verme Geleneği. *Folklor/Edebiyat*. 76, 195-206).

Gülensoy, T. (1998). Anadolu Yer Adlarına Genel Bir Bakış. *Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*. Ankara. 41-48.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Polat, H. (2013). Kültürün Yansıması Olarak Okul İsimleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği). *Türk Dünyası Araştırmaları*. 207, 139-168.

Temel Kanun (2018). Millî Eğitim Temel Kanunu. *Resmi Gazete*. 24/6/1973, Sayı : 14574.

Uca, A. (2004). Türk Toplumunda Ad Verme Geleneği. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 11(23): 145-150.

Yakıcı, A. (1990a). Ankara Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsünde öğrencilerin ad almaları üzerine bir değerlendirme. *Millî Folklor*. 5, 38-40.

Yakıcı, A. (1990b). Ankara Gevher Nesibe Sağlık Eğitim Enstitüsünde öğrencilerin ad almaları üzerine bir değerlendirme. *Millî Folklor*. 6, 39-41.

Yediyıldız, B. (1984). Türkiye'de Yer-Adı Verme Usulleri. *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Yönetmelik (2017). Millî Eğitim Bakanlığı Kurum Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği. *Resmî Gazete*. 24.06.2017, Sayı : 30106.

YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARI İÇİN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Muammer NURLU*

Özet

Ziya Gökalp'e göre, "millet ne coğrafi, ne ırki, ne siyasi, ne de iradi bir zümredir. Millet lisanca müşterek ve aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan harsı bir zümredir Milletler, medeniyet itibari ile bütünlüğe doğru gitmektedir, fakat hars itibari ile birbirinden uzaklaşmaktadır. O halde uluslararası olmayı medeniyette, milliyeti ise kültürde aramak gerekir (1982: 228; Gökalp, 1981: 151).

Türklerin yurt dışına göçü 1960'lı yıllarda başlamıştır. Ülkede yaşanan işsizlik sorunu ve Almanya başta olmak üzere çeşitli ülkelerin iş gücüne olan ihtiyacı göçlerin temel sebeplerini oluşturmuştur. Yurt dışına geçici olarak giden Türk işçilerinin bu ülkelerde kalıcı olmaya başlayınca bazı sorunlar su yüzüne çıktı. Bu sorunların ilk göze çarpanı Türk işçi çocuklarının eğitimidir. Yabancı ülkelerdeki Türk çocuklarının Türkiye'dekilerle etkileşim içinde olabilmeleri, Türkçeyi doğru kullanabilmelerine bağlıdır. Bunun için Türk Devleti tarafından bazı eğitim programları hazırlanmıştır.

2004-2005 yılında hazırlanan programdaki yapılandırmacı yaklaşım ile, öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmaları, bilgi ezberlememeleri, uyaranları yorumlamaları, anlamlandırmaları ve anlamlandırdıkları bilgileri yapılandırarak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Öğretmenlerin bu programı amacına uygun kullanabilmeleri için uygulamada yol gösterici nitelikte öğretim materyalleri hazırlanmıştır. Eğitim-öğretim alanında birçok şey değişse de ders kitapları, hem öğrenci hem de öğretmen için materyallerin en başında gelmektedir. Bu önemli materyalin hazırlanışına ve kullanılışına özen gösterilmelidir.

Dil ve kültür öğrenimi düzenli ve planlı yapılması gereken bir uygulamadır. Bu amaç doğrultusunda yurt dışındaki Türk çocukları için bu güne kadar altı program yayınlanmıştır. Çalışma içerisinde bu altı program genel hatları ile incelenmiştir

Anahtar Kelimeler: Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları, Öğretim Programı, Türkçe Dersi Ve Türk Kültürü Dersi Kültür Aktarımı.

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD öğretim üyesi (Prof.)

1.Giriş

Çeşitli sebeplerle yurt dışına gidip orada uzun yıllar çalışmak zorunda kalan insanlarımız gittikleri ülkelerde çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Bu sorunların başında iletişim için gerekli olan dil öğrenimi gelmektedir. Bulundukları ortama alışabilmeleri için ikinci bir dil edinmek durumundadırlar. Yabancı dil öğrenimi aşamasında anadilden uzaklaşılmamalıdır. Bu aşamada çocukları erkenden ana dillerinden uzaklaştırmak tehlike arz edebilir. O yüzden herhangi bir nedenle yurt dışına çıkmış yurttaşlarımızın eğitimi ve öğretimi düzenlenmelidir. Bu sayede yurdundan uzakta yaşayan Türklerin ülkelerine olan bağları tamamen kopmamış olur.

Yurt dışına giden birinci kuşak olarak nitelendirdiğimiz kuşak yerleşme amacı taşımamaktadır. Daha çok para biriktirip tekrar geri dönmek hayalini taşıyan bir göç hareketini oluşturmuşlardır. Bu sebeple dil öğrenmek ya da ülkeye uyum sağlamak gibi bir amaçları yoktur (Tezcan, 2002: 128-129). İkinci kuşak Türkler, birinci kuşağın gittiği ülkede doğan ya da Türkiye'den gelen çocuklarını temsil etmektedirler. İkinci kuşak kendini idare edecek kadar dil öğrenmiş ve yaşadığı ülkeye uyum sağlamaya başlamıştır. Üçüncü kuşak ise ikinci kuşağın göç edilen ülkede doğan ve büyüyen çocuklarını temsil etmektedir. Üçüncü kuşak kendi dilini ve kültürünü unutarak yaşadığı ülkeye uyum sağlama çabası gösterme yolunu seçmiştir (Tezcan, 2002: 129-131). Dördüncü kuşak Türkler de şu an okul çağı dönemindedirler. Bizim çalışmalarımız dördüncü kuşak üzerinde ana dili edinimi ve ikinci bir dil öğreniminin olumlu bir şekilde sürmesi içindir. Türk çocuğuna ana dilinde düşünmeyi ve konuşmayı tam olarak öğretmeden ikinci bir dil öğretmeye çalışmak fayda değil zarar getirir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının okul eğitimi dil edinimi ve kültür aktarımı açısından oldukça önemlidir. Düzenli ve bilinçli bir eğitim sayesinde ana diline ve kültürüne bağlı bireyler yetiştirmek mümkündür. Ama bu eğitimi düzenlerken bu çocukların artık iki dilli konumunda olduğu unutulmamalıdır.

İki dillilik, insanın çeşitli sebeplerle ve farklı şartlar altında birden fazla dil öğrenmesi veya ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde kullanması olarak söylenebilir (Aksan, 2007: 26). İki dillilik ana dilinden başka içinde yaşadığı toplumun dilinin de bilinmesi, kullanılması demektir.

Yurt dışına gitmiş ve orada kalmış vatandaşlarımızın çocuklarının eğitiminden Türkiye Cumhuriyeti sorumludur. 1739 sayılı Milli Eğitim Genel Kanunu'nun 59. Maddesi yurt dışında yaşayan Türklerin eğitim öğretim faaliyetlerinden Milli Eğitim Bakanlığı'nı sorumlu tutmaktadır. 59. Maddede şunlar yer almaktadır:

"Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim öğretim ve ihtisas görmeleri ile ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesinden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur."

Türkiye yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının eğitim sorununa çözüm bulmak amacıyla 1965'te öğretmenler görevlendirmiştir. Görevlendirilen öğretmenler yeterli olmamıştır. Bir düzene ihtiyaç duyulmuştur. Türk çocuklarının Türkçeyi öğrenmesi ve Türk kültürünü unutmaması için Türkçe ve Türk kültürü dersleri verilmeye başlanmıştır. Türkçe ve Türk kültürü dersleri 1980 yılından beri program dahilin de yürütülmektedir. Bugüne kadar uygulanmış altı program vardır. Bu öğretim programlarına kısaca bir göz atalım.

2. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programları

Öğretim programlarının işlevi öğrenimi düzenlemektir. Plansız yapılan eğitimin hedefe ulaşma olasılığı düşüktür. Türk eğitim sisteminde Türkçe derslerine bakıldığında belli bir amacı ve kazanımları vardır. Aynı şekilde yurt dışında okutulan Türkçe ve Türk kültürü dersleri bir öğretim planı dahilinde yürütülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hazırlanmış ilk program 1980 yılındadır: "Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin Çocuklarına Ait Türkçe Sosyal Bilgiler ve Din Bilgisi Programı".

Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin Çocuklarına Ait Türkçe Sosyal Bilgiler ve Din Bilgisi Programları, Yurt Dışı İşçi Çocukları Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü'nün 06.05.1977 gün ve 2067 teklifi üzerine Talim Terbiye Kurulu'nun 23.05.1980 tarih ve 71 sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

İkinci program 1982 yılında yayımlanmıştır: "Yurt Dışındaki Türk İşçilerinin Çocukları İçin Türkçe Dersi Programı". Yurt Dışındaki Türk İşçilerinin Çocukları İçin Türkçe Dersi Programı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 15.06.1981 gün ve 3808 sayılı onayı gereğince hazırlanmış Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 29.12.1981 gün 233 sayılı kurul kararı ile kabul edilmiştir.

3.Üçüncü program 1986 yılında "Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları" adıyla yayınlanmıştır. Program dört bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde yurt dışı işçi çocukları Türkçe ve Türk kültürü öğretimi, 2. bölümde sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi, inkılap tarihi, Atatürkçülük programı, 3. bölümde müzik programı, 4. bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı yer almaktadır.

Dördüncü program 2000 yılında "Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. sınıflar), Türk Kültürü (4-10. sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. sınıfları) Dersleri Öğretim Programları" adıyla yayınlanmıştır. Programlar Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 23.10.2000 tarih ve 388 sayılı kararı ile kabul edilmiştir.

Beşinci program 2006 yılında yayınlanan öğretim programı "Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. sınıflar)"dır. Son olarak

2009 yılında yayınlanan öğretim programı da "Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. sınıflar)" dır.

Biz bu çalışmamızda söz konusu programlardan son ikisini ele alıp, değerlendirmeye gayret edeceğiz. Diğer programlar daha çok yurt içindeki Türkçe dersleri esas alınarak hazırlandığı için yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ihtiyaçlarını gidereememiştir.

2.1. 2006 ve 2009'da Hazırlanmış Programlar (1-10. sınıflar)

Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretimi Programı (1-10. Sınıflar). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14. 09. 2006 tarih ve 360 sayılı kararı ile kabul edilmiştir.

Programda ilk olarak Türk milli eğitiminin genel amaçları verilmiştir. Giriş bölümünde programın öğrencilere ne kazandıracağından bahsedilmiştir. Programın yapısı incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı; "Kazanımlar", "Etkinlik Örnekleri" ve "Açıklamalar"dan oluşmaktadır. Ayrıca "Türk Kültürü" bölümünde "Üniteler" başlığı da yer almaktadır.

Programda ulaşılması beklenilen temel dil becerileri şunlardır: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal katılım. Dilin önemi üzerinde durulduktan sonra temel dil becerilerinden dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerileri verilmiş ve her biri hakkında geniş açıklamalar yapılmıştır.

Yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe derslerinde işlenecek metinlerin seçiminde neye dikkat edilmesi gerektiği hakkında bilgi verilmiştir. İzlenecek/dinlenecek materyalin içerisinde bulunması gereken özellikler maddeler halinde sıralanmıştır.

Türkçe dersine ait amaçlar, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar tablo halinde programın içerisinde bulunmaktadır. 1.10. sınıfa kadar gruplar oluşturulmuştur.

Türk kültürü programına gelindiğinde ilk başta programın uygulanması ile ilgili açıklamalar vardır. Daha sonrasında 14 maddelik bir genel amaç sıralanmıştır. Türk kültürü dersi öğretim programı ünite, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar yer almaktadır. Programın sonunda ders işleniş örneği bulunmaktadır.

Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Hazırlanan Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi (1.10. Sınıflar) Öğretim Programı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 112 sayı

ve 03.08.2009 tarihli kararıyla 2009/2010 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir.

2006 programı ile karşılaştırıldığında ilk fark temel becerilerin hemen altında temel değerlere yer verilmesidir. Programda öğrencilere kazandırılmak istenen değerler şunlardır: Vatanseverlik, hoşgörü, farklılıklara saygı duyma, barış, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, misafirperverlik, dayanışma, sorumluluk, paylaşımcı olmak, dürüstlük, yardımseverlik, estetik duyarlılık.

2006 taslak programının genişletilerek hazırlanmış hali 2009 programıdır. Diğer önemli bir fark ise ölçme ve değerlendirmenin farklı başlıklar halinde verilmesidir. Öz değerlendirme, gözlem formu, performans görevi gibi değerlendirme ölçekleri tavsiye edilmiştir. Programın sonunda öz değerlendirme formu, dinleme/izleme ve okuma becerisi gözlem formu, konuşma ve yazma becerisi gözlem formu, öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirme formu ek olarak verilmiştir.

3. Sonuç ve Öneriler

Genel itibariyle yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanmış programların tanıtımı ve değerlendirilmesi yapıldı özele inildiğinde ise son iki program üzerinde duruldu 2006 programı taslak programdır 2009 programı ise taslak programdan yola çıkılarak hazırlanmış son programdır. Bu iki programa bakıldığından çok büyük farklılıkların olmadığı görülür. En önemli fark ise 2009 programında temel becerilerden sonra değerlere yer verilmesidir. Değer eğitimi yurt dışındaki Türk çocukları içinde önem arz eder fakat sadece açıklamalar bölümünde geçen değerler programın içeriğine de yerleştirilmesi gerekmektedir.

2006 programında okuma metinlerinde bulunması gereken özelliklerden sonra dinleme\izleme metinlerinde bulunması gereken özellikler verilmiştir. Fakat 2009 programında dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özellikler yoktur. Programın içerinde dinleme/izleme kazanımlarına yer verilmiştir. Yeni hazırlanacak programda 2006 programında ayrı ayrı alınan bu iki başlık birleştirilerek tek başlık haline getirilmeli ve ikisi de verilmelidir. Çünkü ayrı başlıklar halinde verildiğin de çok tekrara neden olmuştur. 2009 programında uygula ile ilgili açıklamalar kısmında 2006 programında yer almayan bir madde daha vardır: “ Düzeye uygun metinler yoluyla dikte çalışması yapılır.” Maddeden anlaşıldığı gibi dikte çalışması yapılması istenmiştir. Yazma çalışması sayesinde yazım ve noktalama kurallarına uygun yazma becerisi kazandırılabilir. Ve yazma her seviyede uygulanabilir.

Genel amaçlara bakıldığında 2006'da genel amaçlar dokuz madde olarak sıralanırken 2009 programında bu maddelere bir yeni daha eklenerek on madde olmuştur. Eklenen yeni madde: ” Dilimizin dünya dilleri arasında önemli bir konumda olduğunu fark eder.”

Türk kültürü programına gelindiğinde, sadece programın uygulanması ile ilgili kısma küçük bir ekleme yapılmıştır. 2006 programı on bir maddeden oluşmuştur. 2009 programda ise on iki madde vardır. On ikinci madde: “ Yaşanılan ülkede ve Türkiye'de cereyan eden günlük olaylara da yer verilir.” Bu madde ile dilin canlı bir varlık olduğu ve yaşamın içerisinden beslendiği unutulmamıştır.

Son bölüme gelindiğinde iki programda da farklar olduğu görülür. 2006 programında son bölümde bir metin üzerinden ders işleniş örneği verilmiştir. Programın hazırlandığı dönemde kullanılacak ders materyalinin yok olması sebebiyle öğretmenlere örnek olmuştur. 2009 programında ile son kısımda” Ölçme ve Değerlendirme “ bölümü yer almaktadır. Programın kazanımlarının gerçekleştirilmesinde velilerle işbirliği halinde olmanın önemi vurgulanmıştır.

Programlara genel itibariyle bakıldığında yurt dışındaki Türk çocuklarının yaş düzeyleri hazır bulunuşlukları dikkate alınmadığı görülmektedir. Bunun dışında yurt dışında farklı ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının yaşadıkları ülkelerin şartları düşünülerek farklı programların hazırlanması gerekmektedir. Programların yetersiz kaldığı incelemelerin sonucunda ortaya çıkmıştır. Ana dilini iyi öğrenmiş bir bireyin akademik başarısı da artacaktır. Yurt dışında yaşayan bireylerin ve çocuklarının iki dilli olduğu düşünülerek daha iyi alanına hizmet eden yeni bir program hazırlanmalıdır. Bu programlardan yola çıkılarak her bölgeye ve düzeye uygun materyaller oluşturulmalıdır. Bu konuda yabancılara Türkçe öğretimi örnek alınırsa programın ve ders kitaplarının verimliliği daha yüksek olur.

Türkçe ve Türk kültürü dersleri ana dilin öğrenimi ve kültür aktarımı acısından önemli bir konumda olsa da gerek ilgisiz veliler ve derslere devam etmeyen öğrenciler gerekse Türkçe hakkındaki olumsuz tavırlar yüzünden istenilen başarılar elde edilememiştir. Derslerin verildiği ülkelerde ders saatlerinin az olması ve genelde öğleden sonraya bırakılması, derslerin akademik olarak bir not değerinin olmaması programların başarısızlığının dış etkenlerini oluşturmaktadır. 2009 programında vurgulanan velilerle işbirliği yöntemi uygulanırsa devam sorunu ve ilgisiz velilere çözüm yolunda önemli bir adım atılmış olur. Diğer sorunlar ise sonrasında çoğunlukla birlikte çözülecektir. Öğrencilere ve velilere Türk dilinin ve kültürünün birer parçası oldukları unutturulmamalıdır.

Kaynakça

Aksan, D., (2007), *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, (1963), Ankara, Devlet Planlama Teşkilatı.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu,Dış Ülkelerde Bulunan Türk İşçilerin İlkokul Çağındaki Çocukları İçin Devam Ettikleri Yabancı İlkokullarda, Ayrılabilen Zaman İçinde, Türkiye'den Gönderilen Öğretmenler Tarafından Yapılacak Türkçe, Din Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Dersleri Program Taslağı, (1969), Ankara,

Millî Eğitim Bakanlığı (1980), Dış Ülkelerdeki Türk İşçilerinin Çocuklarına Ait Türkçe Bilgileri ve Din Bilgisi Programları, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (1982), Yurt Dışındaki Türk İşçilerin Çocukları İçin Türkçe Dersi Programı, Ankara, Millî Eğitim Basım Evi.

Millî Eğitim Bakanlığı (2000), Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10. Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları, Ankara.

Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (1986), Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları, Ankara.

Nurlu, Muammer (2011), *Fransa'da Türkçe Öğretimi*, Sarkaç yayınları, Ankara.

Tezcan, M., (2002), Yurt Dışında Çalışan Türkler ve Kültürel Değişme, IV. Milletler Arası Türk Halk Kültürü Kongresi, Yurt Dışında Yaşayan Türkler ve Kültürel Değişim Seksiyon Bildirileri, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi* (Almanya örneği). Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı: Ankara.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10.sınıflar), (2006), MEB Devlet Kitapları Basımevi, Ankara.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı (1-10.sınıflar), (2009), MEB Devlet Kitapları Basımevi, Ankara.

Z. Gökalp, (1981). *Makaleler VIII,* "Millet Nedir?". Ankara

Z. Gökalp, (1982). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Varlık Yayınları

LENİN KÜTÜPHANESİ KAYITLARINDA YER ALAN ESKİ BİR OSMANLI PADİŞAH PORTRELERİ ALBÜMÜ

Prof. Dr. Ömer ÖZKAN[37]

Özet

Bilindiği üzere Osmanlı padişahlarının portrelerini yap(tır)ma geleneği Fatih Sultan Mehmet ile başlar. Fatih'in Avrupalı ve yerli sanatçıları davet ederek kendi portresini yaptırdığı birçok tarihi vesikada geçer. İlk zamanlarda sadece minyatürlerin içinde geçen padişah figürleri, sonraki devirlerde sadece padişah portrelerinin yer aldığı müstakil el yazmaları veya albüm kitaplarında detaylı çizimlerle karşımıza çıkar. Tabiiki bu gelişim çizgisinde Fatih'in sarayına davet ettiği yabancı sanatkârlar dışında Sinan Bey, Şiblizâde Ahmed, sonraki asırlarda Nakkaş Osman, Levnî ve Kostantin Kapıdağlı gibi ustaların önemli katkıları olmuştur.

Biz de bu tebliğimizde, Moskova'daki Rusya Devlet Kütüphanesi/Lenin Kütüphanesi el yazmaları bölümü Poşkov Dom'da yer alan iyi durumdaki eski bir Osmanlı padişahları albümünün tanıtımını yapacağız.

Çalışmamıza konu eser, kütüphane kataloğunda Türetskih Sultanov ismiyle yer alır. Genel tavsifini şöyle yapabiliriz: Kırmızı deri kaplamalı ciltli, sayfalar iyi durumda, yazısız ve listesiz sadece her portrenin bulunduğu sayfanın yanında padişahın Osmanlıca olarak ismi yazılı, 97 sayfa, 32 portre var, sayfaların büyük kısmı boş bırakılmış, cilt ve içerisindeki portreler oldukça iyi durumda, ilk ve son varaklar ebru süslemeli, resimlerde altın yaldız kullanılmış.

Giriş

Osmanlıda padişahın portresini yapma geleneği Fatih Sultan Mehmet devrine kadar uzanır. Fatih'in sarayına Avrupalı ve yerli sanatçıları davet ederek kendi portresini yaptırmasıyla Osmanlı resim veya minyatür sanatında padişah portreciliği geleneği de başlamış olur[38]. Fatih'in sarayına davetle gelerek portreler yapan Constanzo de Ferrera, Gentile Bellini ve Sinan Bey, Şiblizâde Ahmed gibi yerli ve yabancı sanatçılar padişah portreciliğine yön vermeleri açısından önemlidirler.

Aslında ilk zamanlarda minyatürler içerisinde boy gösteren padişah figürleri ilerleyen zamanlarda sadece padişah portrelerinden ibaret elyazmaları veya albüm kitaplarında tam sayfayı kaplayacak detaylı çizimler şeklinde karşımıza çıkacaklardır. Tabi bu gelişimde 16. Yüzyılda Nakkaş Osman ve 18. Yüzyılda Levnî'nin

[37] Gazi Üniversitesi, oozkan@gazi.edu.tr

[38] Detaylı bilgi için bkz. Günsel Renda, Padişah Portreleri Mevlâna Müzesi Albümü, Konya 1999

padişah portresi yapma geleneğini yeni boyutlara taşıması etkili olmuştur. Hatta 19. Yüzyıla gelindiğinde padişah resimleri, yağlı boya tablolarda kendini gösterir.

İçinde sultan portrelerinin bulunduğu ilk tarihi metin, Lokman tarafından yazılan Şemâilnâme'dir. Nakkaş Osman tarafından tarafından resimlenen bu eserde Osman Gazi'den III.Murat'a kadar on iki sultanın portresi bulunur[39]. Nakkaş Osman'la başlayan portre dizisi oluşturma geleneği Nigâri ve başka sanatkarlarca devam ettirilir. Nakkaş Osman'ın eseri aslında bir kıyafetnamedir ve Osmanlı Sultanlarını resmederek aynı zamanda onların karakter özelliklerine dair kısa betimleme ve yorumları da içerir. Osmanlı sultan portreleri Zübdetü't-Tevârih gibi yine Lokman tarafından oluşturulan dünya tarihi kitabı içerisinde de geçer. Burada Şemâilnâmedeki portlere dizisinin aynen kopyalandığı görülür[40].

Bu resimli kitaplar aslında sultanlar, şehzadeler veya saray mensupları gibi dar bir zümre için hazırlanan prestijli eserler kabul edilebilir. Devletin ileri gelenlerine Osmanlı hanedan tarihini öğretici kitaplar olarak hazırlandığı da düşünülebilir.

III. Mehmet devrinde yazılan, Nakkaş Osman'ın Şemâilnâmesindeki portreler dizisinden hareketle yapılmış, Osmanlı sultanlarının portrelerinin madalyon şeklindeki çerçevelere alındığı Silsilenâme adlı eser de dikkate değerdir. Sahipleri belli olmayan iki silsilenâme vardır[41].

Portrelerde kıyafet farklılıklarını ve adeta Osmanlının büyüyüp zenginleşmesini dahi takip etmek mümkündür. Osman Gazi'nin hiçbir hükümdarlık simgesi olmayan alçakgönüllü suretinden başlayarak portre dizisi imparatorluğun zaman içinde artan görkemini yansıtır[42].

Portrelerde padişahların karakteristik özelliklerinin de ön plana çıkarıldığı dikkati çeker.

[39] Padişah Portresi/Tesâvir-i Âl-i Osman, İş Bankası, İstanbul 2000, s.30
[40] A.g.e. s.41
[41] A.g.e. s.43
[42] A.g.e. s.34



Padişah portreciliği için belki de en önemli isim, 18. Yüzyıldaki Kostantin Kapıdağlı'dır. Daha çok portre ressamı olarak bilinen Kapıdağlı, III. Selim'i bir iç mekanda, elinde tesbihi olduğu hâlde resmetmiştir. Padişah kendisinden Osman Gazi'den kendi devrine kadar olan sultanların portrelerini yapmasını istemiş ve o da bu sipariş üzerine 28 Osmanlı padişahının resimlerini bir seri şeklinde portrelemiştir.



III. Selim devrinin Osmanlı resim sanatı ve özellikle padişah portreciliği açısından bir dönüm noktası olduğu söylenir. Bu devirde Avrupa tarzında portreler yapmanın temelleri atılmıştır. III. Selim Avrupalı hükümdarların portrelerini yaptırarak bunları başka hükümdarlara armağan ettiklerini, başka bir deyişle propaganda amacıyla kullandıklarını gören ilk padişahtır. Dolayısıyla sanatçılar tarafından, Avrupalı ve yerli, en çok portresi yapılan padişahlardandır. Günümüze ulaşan yirmiden fazla portre serisinin hemen hepsi III. Selim, II. Mahmud ve Abdülmecid dönemlerinde yapılmıştır[43].

Bu serilerin bazıları albüm biçimindedir ve sultanların isimleriyle saltanat tarihleri dışında başka metin içermezler.

Lenin Kütüphanesi'ndeki Osmanlı Padişahları Albümü

İş Bankası Yayınları arasından 2000 yılında, Padişah Portresi/Tesâvir-i Âl-i Osman adıyla çıkan çalışma padişah portreciliği alanındaki en önemli eserlerdendir. Bu sahadaki en derli toplu ve detaylı çalışmalardan kabul edilebilir. Kitap, İstanbul ve dünyadaki birçok ilgili bilgi ve belge dikkate alınarak ortaya konulmuştur. Bilindiği gibi, Osmanlı Topkapı Sarayı Müzesi'nde ve dünyadaki değişik kütüphane, müze ve koleksiyonlarda bu konuyla ilgili pek çok sayıda eser yer alır. Çalışmada, bu eserlerden yararlanılmış ve kitap sonunda da bunlar liste halinde verilmiştir.

Bizim tebliğimizin konusu padişah portreleri albümü ise daha önce herhangi bir çalışmaya konu olmayan, yukarıda izah ettiğimiz geleneğin uzantısı niteliğinde bir eserdir.

Albümdeki son portre Abdülmecid'e ait olduğundan eserin bu sultan devrinde yapıldığı düşünülmektedir.

[43] Günsel Renda, Padişah Portreleri Mevlâna Müzesi Albümü, Konya 1999, s.442, 444

"Sultan Abdülmecid Han"



Albüm, Lenin Kütüphanesi/Pashkov Dom F.N.186 numaralı yazma eserler listesinde, 4. Sırada, Turetski Sultanov ismiyle kayıtlıdır.

Genel tavsifi şöyledir: Kırmızı deri ciltli, sayfalar iyi durumda, yazısız ve listesiz sadece her portrenin bulunduğu sayfanın yanında padişahın Osmanlıca olarak ismi yazılı, 97 sayfa, 32 portre var, sayfaların büyük kısmı boş bırakılmış, cilt ve içerisindeki portreler oldukça iyi durumda, ilk ve son varaklar ebru süslemeli, resimler altın yaldızlı.

Albümde “Cedîd-i Elbîse Sultan Mahmud Han” ifadesiyle portresi yer alan Sultan Mahmud Han:



“Genç Sultan Osman Han” ifadesiyle geçen Genç Osman:



Örneklerde de görüleceği gibi adı geçen Padişahlar Albümü’nde sultanlar oldukça canlı şekilde, tarih kitaplarında da okuduğumuz, öne çıkan vasıflarıyla tasvir edilmişlerdir. Eser halihazırda oldukça iyi durumdadır.

Sonuç

Sonuç olarak, büyük şair Yahya Kemal'in "Resimsizlik ve Nesirsizlik" yazısında da isabetle belirttiği üzere, resim kültürel değerlerimizi ve ecdadın geçmiş yaşantılarına dair birçok hususu canlı şekilde görüp tanımaya yardımcı olan, muhayyileyi işletip geliştiren önemli bir sanat dalı. Bizde Batıdaki kadar güçlü bir resim geleneği yok. Ancak yine de minyatür çizgisi üzerinden devam edip gelen, farklı türlere ayrılan ve nihayetinde albüm oluşturma safhasına kadar uzanan bir birikim mevcut.

Bu kısa tebliğle tanıtımını yaptığımız eserin de yine bu birikim ve geleneğin ürünü olarak kıymetli olduğunu ve bilim âlemiyle bu eseri tanıştırmanın faydalı olacağını düşündük.

KAYNAKÇA

Günsel Renda, Padişah Portreleri Mevlana Müzesi Albümü, Konya 1999

Padişah Portresi/Tesâvir-i Âl-i Osman, İş Bankası, İstanbul 2000

TÜRKİYE'DE GÖÇMEN GRUPLAR VE BÜTÜNLEŞME MALİYETLERİ

Abdürreşit C. KARLUK[44]

Öz:

Anadolu coğrafyası tarihin bilinmeyen çağlarından beri sürekli olarak nüfus hareketliliğine sahne olmuş dünyanın ender bölgelerinden biridir. Türklerin bu coğrafyaya egemen olmasından sonra Türkistan-Kafkasya güzergâhından gelen göçler neredeyse daimî olduğu Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti tarihinden malumdur. Aynı zamanda özellikle Osmanlının son dönemi ile Cumhuriyet döneminde Ortadoğu ve Balkanlardan milyonlarca insanlar göç etmiştir. Bu göç hareketleri Türkiye Cumhuriyeti'nin demografik yapısını hatta etno-dinsel yapısını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu süreç Körfez savaşı ve Suriye savaşları ile devam etmiştir. Günümüz Türkiye'sinde mutlak çoğunluğunu Ortadoğulu göçmen-sığınmacıların oluşturduğu yaklaşık 5 milyon göçmenlerin yaşıyor olması, onların sosyal ve kültürel yapıya uyumu, bütünleşme maliyetleri üzerinde düşünülmesi, ciddi araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu çalışma işbu kaygı ile ele alınmış, farklı göçmen grupların Türkiye Türk toplumuna uyum ve bütünleşme maliyetleri üzerine bir deneme niteliği taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Göç, Göçmenler, Sosyal- Kültürel Bütünleşme, Maliyet.

Giriş

Göç insanlık tarihinin başlangıcından beri var olan asla tükenmeyen bir hareketliliktir. Geleneksel olarak insanlar doğdukları yerlerden doğal afetler, hastalık, savaş veya baskı-zulümden dolayı genellikle daha güvenlikli bölgelere daha iyi yaşam beklentisi içinde göç ederler. İnsanların mekân değiştirmedeki işbu tarzı binlerce yıldır hiç değişmeden günümüze dek devam etmektedir.

Günümüzdeki göç hareketlerindeki en önemli değişmelerden biri, kapitalist üretim ilişkilerine bağlı olarak özellikler Batı'ya yönelen beyin göçleri olduğu söylenebilir. Küreselleşme çağında yukarıda bahsi geçen şartların herhangi biri olmaksızın, bazı eğitimli insanlar kendi istekleri doğrultusunda, rekabetin daha adil yürüdüğü, liyakatin

[44] Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğretim Üyesi.

daha iyi değerlendirildiği Batılı ülkelere göç etmektedirler. Bu tarz göç, genellikle Doğu'dan Batı'ya yöneldiği söylenebilir. Aynı şekilde işbu göçün Güney'den Kuzey'e de yöneldiğini unutmamak gerekir. Beyin göçü veren ilgili ülkelerin sömürge geçmişi olduğu veya baskın eğitim modellerinin Batı dilleri ile Batı tarzında verilen eğitim modeli olduğu; kültür ve değerler politikasında Batı yanlısı veya Batılı değerleri üstün tutulma veya kabul etme gerçeği ile aydın tabakasındaki self oryantalist unsurlar da göz önünde bulundurulması gereken önemli etkenlerdir.

Müslüman dünyası, 20. Yüzyılı yenilmişlik, ezilmişlik ile tamamlarken 21. Yüzyıla yine kan ve göz yaşı ile girmiştir. Son iki asırda en çok soykırım, ölüm dolayısıyla acılı göçler özellikle Türk ve İslam coğrafyasında cereyan etmiştir. Son on yıl içinde Türkiye'ye sığınan Suriyeliler, Iraklılar, Afganistanlılar, Türkistanlılar, Kafkasyalılar ülkelerinde yaşanan işgaller, suni savaşlar, devlet terörleri ve insanlık dramlarından dolayı doğdukları ana yurtlarından ayrılmak zorunda kalan insanlardır. Onlar, Türkiye'yi kendilerine yakın ve öz gördükleri, daha güvende hissedeceklerini düşündükleri için seçmişlerdir. İnsanlar mekân değiştirirken sadece coğrafi manada bir mekân değiştirmiyor, aynı zamanda aradığı huzuru bulabileceği psiko-kültürel yakınlığı bulunan ülke ve toplumların içlerine göç ederler.

İşbu çalışmamızda göçmenlerin göç ettikleri bölgelerdeki uyum ve sosyal katılımını etkileyen önemli faktörler arasında olan kültürel mesafe konusuna değinilecektir. Yani, göçmenlerin göç ettikleri toplumlara bütünleşmesinde kültürel mesafenin rolü nedir? Kültürel mesafe göçmenlerin ilgili ülkeye getirdiği maliyeti nasıl etkiler gibi sorulara cevap arayacaktır.

1. Sosyal ve Kültürel Bütünleşme Olgusu

Dünya tarihine genel olarak baktığımızda özellikle sabit mekânda yazılı kültürü ile devlet kurmuş, özgün medeniyet yaratmış çoğu milletlerin içinde ve çevresinde yaşayan farklılıklara yönelik çeşitli uygulama, siyasetleri güderek kendi değerlerini, dilini, örf ve adetlerini çeşitli düzeylerde yayma eğiliminde oldukları gözlemlenebilecektir. Bahsi geçen (medeniyet kurmuş) halk veya milletler içinde kendi değerlerini ötekilere dayatan, sınırları içinde tek dil ve tek kültür uygulamalarında ısrarcı olan, hatta bu tarz uygulamalarını günümüze kadar sürekli kılabilen yegâne örnek Çin veya Çinliler olmalıdır[45]. Konfüçyüs öncülüğünde geliştirilen eğitim ve kültürel kodlar ile farklılıkları ortadan kaldırma uygulaması, Çin'de 2000 yıllık birleşik devlet anlayışını, tek bir yazı dili ile eğitim yapma ve bürokraside sınav sistemini ortaya çıkartmış. Bunun neticesinde Çin toplumunda sosyal ve kültürel bütünlüğün sağlanması temin edilmiş, geniş coğrafyada

[45] Çinlilerin millet düşüncesi veya farklılara yönelik tutumları için bakınız: Karluk, Abdürreşit C. "Çin'in Millet Anlayışının Kökenleri ve Ötekilere Bakışı", **Doğu Asya Araştırmaları**, 2018/1, Sayfa: 31-54; DİKÖTTER, Frank (1999). Yakın Çağ Çin'in Irk Anlayışı 近代中国 之种族观念, Jiangsu Halk Yayınevi/江苏人民出版社; FRİEND, John. M., and THAYER, Bradley. A. (2017),The Rise of Han-Centrism and What It Means for International Politics. Studies in Ethnicity and Nationalism, Sayı: 1, Cilt 17, Sayfa: 91– 114. doi: 10.1111/sena.12223.

kalabalık fakat birleşik nispeten homojen bir toplum olarak günümüze ulaşmasını temin etmiştir. Küreselleşmenin hızlandığı, teknolojik olarak iletişim ve ulaşımın insanlığa büyük kolaylıklar sağladığı günümüz dünyasında, çoğulculuk ve çok kültürlülük üstün insani ve medeni değerler olarak kabul edilirken, Çin'in kendi sınırları içindeki Çinli olmayan milletlerin bölgelerinde özellikle Doğu Türkistan, İç Moğolistan ve Tibet özerk bölgelerinde (mevcut) kendi anayasası ve ilgili yerel yasaları rafa kaldırarak milli, etnik, dini ve kültürel farklılıkları silme, yok etme politikalarını ısrarla icra etmektedir. Bu ısrar esasında Çin uygarlığında var olan "*Feiwo Zulei Qixin Biyi*-非我族类其心必异—Benden olmayanın niyeti kötüdür"[46] felsefi anlayışına dayanmaktaydı. Nihai amaç, kendi milliyetinden olmayan, farklı köken, dil, din ve kültür sahibi grupları "tehdit" olarak algılamak ve mevcut farklılıkların tamamen ortadan kaldırılması, tek dilli, tek kültürlü aynı kaygı ve değerleri paylaşan Çinliler toplumunu yaratmaktır. Bu süreç genellikle acılı, sancılı olarak gerçekleşir. Farklılıkların izi tamamen silinir. Sosyal ve kültürel bütünleşme süreci bağımlı konumda olan, özellikle askerî açıdan bağımsızlığını tamamen kaybetmiş toplulukların Çinlileşmesi ile son bulur. Bağımlı konuma düşen toplum veya topluluk kültürel zenginlik ve uygarlık açısından ne kadar yüksek olurlarsa sonuç değişmeyecektir. Bu tarz devri-daimîlik 2000 yıldır Çin'in hegemonya kurduğu coğrafyada cereyan etmiştir ve etmektedir.

Coğrafi keşifler ile birlikte dünyaya açılan, çeşitli reform, ıslahatları gerçekleştiren ve daha sonra sömürgecilik ile sanayileşmesini tamamlayan Batılı ülkeler önce kendi sınırları içindeki, daha sonra işgal ettikleri ülkelerdeki farklılıkları yönetmek için birbirinden farklı uygulama veya stratejileri geliştirmiştir. Bu bağlamda, Batı'daki sosyal bilimlerde yapılan çalışmalara baktığımızda, ülkeleri sınırları içinde ve dışında yönettikleri toplumlarda bulunan etnik, dini ve sosyo-kültürel farklılıkların egemen toplum ekseninde bütünleşmeleri sürecini yönetmek için asimilasyon, adaptasyon, entegrasyon gibi uygulamalara başvurduğu görülmüştür. Esasında işbu uygulamalar farklılıkların egemen topluma tam uyumunu sağlayarak sosyo-kültürel ve sosyo-politik aitlik hissini arttırmayı hedeflemiştir. Günümüzde en çok göçmen alan Avusturalya ve Kanada örneğindeki bazı Batılı ülkeler, sınırları içindeki farklılıkların belirli bir süre bir arada yaşamasına imkân tanıyan Çok kültürlülük uygulamalarını icra ettikleri de bilinmektedir.

Batı'da gelişen devlet modelleri ve yönetim modellerinin artık dünyamızda daha yaygın olduğu bilinen bir gerçektir. Bundan dolayı modernleşme sürecine girmiş ülkelerde sosyal ve kültürel bütünlüğü gerçekleştirmek ve korumak öncelikli konular olmuştur. Batı'da gayet doğal olan veya az maliyetli olan işbu bütünleşme sürecinin Batı dışı toplumlarda çok maliyetli olduğu, hatta çözülemez sorunlara gebe oldukları ise ayrı bir inceleme konusudur.

[46] İşbu deyimin doğrudan tercümesi: *Benim türümden/milletimden olmayanın, niyeti kesinlikle başkadır/kötüdür*. Açıklamalar için bakınız: Karluk, 2018.

Batılı ülkeler veya Batı tarzı yönetimi benimseyen Batı dışı ülkelerin sınırları içinde bulunan farklılıkların yönetilmesi ve ilgili sorunların çözülmesi sürecinde yukarıda tanımlanan kavramlar ekseninde asimilasyon, adaptasyon ve entegrasyon uygulamalarını sırasıyla veya karışık bir şekilde uyguladığı görülmektedir. Buna paralel olarak ilgili sosyal bilimlerde de bu tarz uygulamalara yönelik bilimsel üretimlerin olduğu anlaşılmaktadır. ABD örneğinde olduğu gibi 1960'lı yıllara kadar ülkelerin etnik ve dinsel yapısına ilişkin geliştirilen teorilerde başat olan *Anglo- Uyum* (Anglo-Conformity) ve *Eritme Potası* (Melting Pot) gibi farklı tezahürlere sahip olan ve bu eksende şekillenen asimilasyon teorileri olmuştur (Gordon, 1964: 85). Günümüzde ise bu tartışmaların giderek kenarda kaldığı, daha çok etnik çeşitliliği onaylayan çoğulcu-çokkültürlü ve çok dilli Amerikan imajı ağırlığını koymaya başladığı görülmektedir. Kanada ve Avusturalya'da ise daha ileri seviyede çokkültürcü devlet politikası resmen uygulamaya başlanmıştır. İşbu uygulamaların eskiye göre daha insani ve medeni olduğu söylenebilir.

Doğu'da özellikle Çin özelinde kurumsallaşan sosyo-kültürel bütünleştirme süreci ile Batı'da ortaya çıkan yukarıda bahsi geçen uygulamalar zincirine Türk kültürü ve uygarlığı açısından baktığımızda, bizim ölçütler ve yönetim tarzımıza pek uymayacağı hatta garip geleceği muhakkaktır. Çünkü Türk kültürü ve uygarlık anlayışı çoğulculuğu, çok kültürlülüğü ve çok inançlılığı yadırgamaz, dışlamaz. Fakat Doğu ve Batı'nın sömürgecilik dönemi ile başlayan gerileme ve çöküşler; Batı'dan öğrenme veya etkilenme sürecinin taklide dönüşmesi; Batı'dan iktibas edilen kurumlar, yasalar ve değerlerin toplumun yapısına uydurulmaya uydurulmaya çalışılması sonucunda çok yönlü "sorunlar" ortaya çıktı. Özellikle, redd-i mirasçı self oryantalist zihniyet, aşağılık kompleksi güçlü diplomalıları yetiştirirken, milletin derin kültüründen beslenen halk kitlesinin gururunun incinmesi, yıpranması sürecini hızlandırmıştır. Bunun çıktılarından biri olarak, Batılı kurumlara uygun tasarlanmaya çalışılan cumhuriyet ve onun icracı bürokratları kendi sınırları içindeki farklılıkların yönetiminde ne tam Batı tarzı asimilasyon, adaptasyonda ısrarcı olabilmiş, ne de entegrasyoncu uygulamaları başarıyla icra edebilmiştir. Deyim yerindeyse, sürekli zikzak çizmelerle günümüze ulaşmıştır. Mevcut eğitim ve kültür politikaları ile siyaset kurumunda baskın olan zihniyet ve gelenek devam ettiği süreç içinde Cumhuriyetin ulus-devlet modelinin dolayısıyla sınırları içindeki sorunların çözümü için daha kalıcı, çözüm stratejilerinin geliştirilemeyeceği de aşikârdır.

Bu arada Batı sosyolojisinde kavramsallaştırılan ve ülkemiz sosyal bilimlerinde ve dilimizde hala uygun yerli kavramlar ile karşılık bulamamış olan "adaptasyon" ve "entegrasyon" kavramlarından adaptasyon için "*Alışma*", entegrasyon için "*Bütünleşme*" denmesinin hem kavramın üretildiği sosyolojik mekânda cereyan eden sürece, hem de dilimizde ve yerel sosyolojik kontekstimize uygun olacağı kanaatindeyiz.

2. Uyum ve Ait Hissetme

Dilimizde son yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlanan "Uyum" kavramı, esasında daha çok sosyal ve kültürel yaşama aktif katılmayı, değişik bir deyişle sosyal ve kültürel olarak egemen toplumla bütünleşme durumuna gönderme yapan bir kavramdır. Çünkü kentleşme ve küreselleşmeye paralel olarak farklılıkların bir arada yaşaması, sonradan gelen farklı birey ya da grupların egemen grup ya da toplum içinde varlığını sürdürebilmesi için "uyumlu" olması beklenir. Bunun için topluma sonradan katılan birey kendinde var olan davranış kalıplarında, kültüründe belirli seviyede "ayarlama" yapması ya da geldiği toplumun yaygın davranış örüntülerini, kültürünü öğrenmesi gerekir.

Türk Dil Kurumunun ağ sayfasında bulunan Güncel Türkçe Sözlükte "Uyum" sözcüğü şu şekilde açıklanmıştır[47]:

1. *Bir bütünün parçaları arasında bulunan uygunluk, ahenk.*
2. *Toplumsal çevreye veya bir duruma uyma, uyum sağlama, intibak, entegrasyon.*
3. *Biyoloji Bir cismin görüntüsünü tam ağ tabaka üzerine düşürebilmek için göz merceğinin dışbükeylik derecesini çoğaltıp azaltması olayı, mutabakat.*
4. *Dil bilimi Ortak özellikleri açısından sesler arasındaki uygunluk, harmoni.*

Aynı ağ sayfada bulunan Büyük Türkçe Sözlük bünyesinde bulunan Eğitim Terimler *Sözlüğü*nde ise "Uyum" şu şekilde açıklanmıştır[48]:

1. *Bireyin, çevresel koşullara ya da değerlere ruhsal bakımdan kendini uydurması süreci.*
2. *Organizmanın, varlığını sürdürebilmesi için gerekli değişmelerle kendini çevre koşullarına göre ayarlaması.*

Yine aynı sayfa da bulunan *Biyoloji Terimleri Sözlüğü*'nde ise "Uyum" şöyle açıklanmıştır:

Uyum İng. adaptation, accomodation; *Kademe kademe farklılaşan çevre şartlarına uyabilmek için canlıların gösterdikleri kapasite; organizmanın çevresine uyumu ile oluşan bir evrim olayı. Adaptasyon.*

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere "*Uyum*" bütün içinde var olan parçalar arasında beklenen *ahenk, uygunluk;* bireyin yaşadığı çevrenin koşullarına, değerlerine kendini *uydurma* sürecidir. Hatta bu süreci tamamlamak için kendinde belirli bir *kapasite*yi geliştirmesidir. **Özetle,** *"Uyum"* genellikle farklı parçaların bir mekanizmada buluşması esnasında; farklı insan gruplarının *bir arada yaşama zorunluluğu* ortaya çıktığında söz konusu olmaktadır. Özellikle, nüfus hareketliliğinin yaşandığı

[47]Güncel Türkçe Sözlük, http://tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b3b163113fd19.81061890, Erişim: 22.01.2018.

[48] Büyük Türkçe Sözlük, http://tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b3b173d855333.75381066, Erişim: 22.01.2018.

bölgelerde daha belirgin olarak ortaya çıkacaktır. Çünkü göçmen grubun göç ettiği toplumda yaşam alanı bulabilmek için egemen toplumun sistemine, egemen halkın *diline, dinine, kültürüne ve örf-âdetine* uyum sağlama, alışma veya kabullenme sürecini tamamlaması beklenir.

Göçmen gruplarda (ister iç göç ile ortaya çıkan, ister dış göç ile oluşan) yaşadığı toplum ve sosyalleştiği ortamlardan dolayı belirli seviyede olgunlaşmış "aidiyet"i yani mensubiyetleri muhakkak ki vardır. İşbu aidiyetten dolayı şekillenmiş "*ait olma*" hissi ve durumu, göçmen grupların göç ettikleri yerlerdeki topluma yönelik uyum sürecini doğrudan etkileyecektir. Zaten göçmen gruplar göçe karar verirken, gideceği muhtemel hedef bölgeleri **seçme şansları olduğunda**, yukarıda bahsi geçen "aitlik hissi" yani mensubiyetine en yakın, en uygun bölgeleri, grupların bulunduğu mahalleleri seçecektir. Başlangıçta seçme şansı bulunmayanlar ise canlarını ve mallarını kurtardıktan sonra kendine daha yakın gördükleri bölgeye veya grupların yanlarına göç ederler. Bu kuramsal açıklamalara örnek olabilecek zengin malzeme Cumhuriyetimizin erken dönemlerinden günümüze kadar olan süreçteki iç göçlerde olduğu gibi dışarıdan Türkiye'ye yapılan göçlerde de yaygın olarak bulunmaktadır. İşte burada üzerinde durulan "aitlik hissi" veya "mensubiyet"te bireyin anadili, inancı, kültürel yaşantısı, hafızası ve bunların temelinde şekillendirmiş olduğu değerler sistemi, normlar vs. belirleyici olmaktadır.

3. Bütünleşme Maliyetleri

Göçmenlerin göç ettikleri toplumlara uyumu ve bütünleşmesi bahsi geçen durumlara bağlı olarak süre itibariyle değişiklik arz ederken, göçmenin egemen toplumla tam bütünleşmesinin maliyetleri de farklı olacaktır. Bundan dolayı bazı ülkeler göçmen veya sığınmacı kabul ederken rastgele kabul etmemektedir. Kimi gruplara açık kapı politikası uygularken, kimi gruplara ise kapıyı tamamen kapatmakta veya çok seçici davranmaktadır. Avusturalya, Yeni Zelanda ülkeleri kendi aralarında vatandaşlarının ülke değiştirmesine pek fazla engel çıkartmazken, İngiliz, Anglo-Amerikan vatandaşlarının ülkelerine yerleşmesine neredeyse açık kapı politikası izlemektedir. Aynı ülkeler denizden komşuları olan Müslüman ülkelerden gelen göçmenlere ise olabildiğince sıkı kontroller uygulamakta, hatta denizlerde aç ve susuz kalmasına, hatta boğulmalarına seyirci kalabilmektedir[49]. Bir diğer örnek ise, son yıllarda Arakan, Doğu Türkistan, Afganistan, Yemen, Suriye, Irak gibi bölgelerden canlarını kurtarmak için sığınmacı konumuna düşen kitlelerin ülkeler sınırlarında uğradıkları gayri insani muamelelerdir ki bunu da yukarıda bahsi geçen bağlamda değerlendirmek mümkündür.

[49] Mike Steketee, We can't afford to rescue refugees, but we can afford to send them away, https://www.abc.net.au/news/2015-06-04/steketee-languishing-at-sea/6522340. Erişim: 20.12.2018; Ayrıca bakınız: Caroline Overington, Muslim migration to Australia: the big slowdown, https://www.theaustralian.com.au/news/inquirer/muslim-migration-to-australia-the-big-slowdown/news-story/6be73d718d50476f940e30281d885b99. Erişim: 21.12.2018.

Göçmenlerin göç ettikleri topluma uyum ve bütünleşme (entegrasyon) sürecinin sosyolojik, psikolojik ve iktisadi maliyeti göz önünde bulundurulduğunda üç çeşit göçmen grubu karşımıza çıkacaktır. Bunlar, *yüksek maliyetli göçmenler, az maliyetli göçmenler ve sıfır maliyetli göçmenler*dir. Bunları sırası ile şu şekilde tanımlamak veya açıklamak mümkündür:

- ***Yüksek maliyetli göçmenler***, göç ettikleri toplum ile sosyal ve kültürel açıdan neredeyse tamamen farklı olan ya da kendi sosyal ve kültürel dokusunu koruma refleksi güçlü olan gruplardır. Böyle gruplar egemen toplumun kültürel yapısına uyum sağlamayarak sadece sistemle bütünleşerek kendi gettosunu veya mahallelerini kurarak varlıklarını sürdürebilirler. Bu tarz gruplar için belki en bariz örnek Çinli göçmenlerdir. Çinli göçmenler genellikle sistem entegrasyonu[50] sağlayarak bulundukları ülkelerde kurdukları Çin mahallelerinde sosyal, kültürel ve ekonomik olarak varlıklarını sürdürürler. Bir diğer uç örnek Hintliler ve Çingene topluluklarıdır. Çingenelerin marjinalleşme uğruna kendi yaşam tarzını devam ettirme de ısrarcı olduğu bilinen bir gerçektir.
- ***Az maliyetli göçmenler***, genellikle aynı medeniyet ve inanç sistemlerine tabi veya geçmişte aynı çatı altında yönetilmiş ortak geçmişi olan göçmenlerdir. Örneğin, ABD'ye göç eden Avrupalı beyaz göçmenler; Türkiye'ye göç eden Balkan göçmenleri, Rusya'ya göç eden Hristiyan kökenli eski SSCB uyruklu göçmenler vd.
- ***Sıfır maliyetli göçmenler***, farklı coğrafyalara yayılmış aynı köken ve inançtan olan akraba halklardan gelen göçmenlerdir. Bu tip göçmenlerde ortak köken ve ortak dil, kültür bağı olmakla birlikte göç ettiği topluma yönelik çok fazla sosyal, kültürel ve her şeyden önemlisi psikolojik bariyer genellikle bulunmaz, dahası geldiği kardeş toplumun bütün kurumlarına uyum sağlamada çok eğilimli ve meyilli olma durumu vardır.

4. Türkiye'de Göçmen Gruplar ve Bütünleşme Maliyetleri

Türkiye cumhuriyeti Osmanlı bakiyesi olmasından ötürü kaybedilen topraklardan gelen çok sayıda muhacir-göçmenlere ev sahipliği yapmıştır. Ayrıca, esas jeokültür sahası olan Türkistan ve Kafkasya'dan da azımsanmayacak göç kitleleri Anadolu'ya gelmiştir. Günümüz Türkiye'sinin demografik yapısı işte Selçuklu-Osmanlı'dan beri Anadolu'da yaşayan esas nüfus ile birlikte kaybedilen Osmanlı topraklarından ve Türkistan-

[50] Sistem entegrasyonu, kavramdan da anlaşılacağı üzere göç alan toplumun kendi sistemi ile sorunsuz yaşayabilecek göçmenleri kabul etmesine gönderme yapmaktadır. Yani ev sahibi toplumun üyeleriyle gerilimden uzak, dengeli bir ilişki içerisinde olan göçmen grupları içine kabul etmesi durumudur. Buna göre, kabul edilen göçmenlerin genellikle üretim ve işçi sektörü gibi çeşitli sektörlerde çalıştırılan kimseler olması dikkat çekicidir. Örneğin, iş bulma ve çalışma, vergi ödeme, oturum hakkı elde etme gibi ev sahibi toplumu benimsemeyi gerektirmeyen özellikler içermektedir. Bu nedenle bir göçmen yaşadığı toplumun dilini bilmeden de sisteme bütünleşmiş olmuş olabilir (Şahin, 2008: 230).

Kafkasya'dan gelen göçlerden oluşmuştur. Bu durumun Cumhuriyetten günümüze kadar olan süreçte de zaman zaman kafileler halinde veya münferit şekillerde devam etmiştir.

Körfez savaşı ile birlikte başlayan Türkiye'nin güney sınırlarında cereyan eden insanlık dramları karşısında, Türkiye cumhuriyeti devleti asla kayıtsız kalmayarak bu bölgeden kaçan insanlara neredeyse açık kapı politikası uygulamıştır. Fakat, ata yurtlarında, özellikle Doğu Türkistan'da 1994 yılında başlayan ve 2017 yılında zirve yapan tarihinin hiçbir döneminde yaşanmamış fiziki, biyolojik ve kültürel soykırımlara daha çok seyirci kalmayı tercih etmiş, hatta sınırlarına çeşitli yollardan ulaşan sığınmacı Uygur Türklerini günlerce bekletmiştir[51]. Türkiye, 6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu çerçevesinde Suriyelileri geçici korumaya alarak çeşitli haklardan yararlanmasını sağlamıştır. Fakat işbu uygulamaya Türkistan, Kafkasya, Afganistan ve Irak'tan savaş, zulüm ve baskılardan kaçarak Türkiye'ye gelen göçmenler dâhil edilmemiştir[52]. Nisan 2018 tarihinde resmi makamlarca açıklanan verilere göre Suriyeli sığınmacılar için harcanan paranın miktarı 31 milyar Avroyu geçmiştir[53]. Oysa Suriyelilerin Türkiye'nin sosyal, kültürel, psikolojik yapısı ile çevresel ortamına getirdiği maliyeti ile ekonomik maliyeti bir arada toplandığında tahmini zor bir hesap çıkacağı kesindir. Siyasetçi-yöneticilerin Suriyeli göçmenlerin maliyetini sadece ekonomik rakamlar ile dile getirerek diğer önemli alanlardaki yükü dillendirmemesi muhakkak ki ayrı bir tartışma konusu olmakla birlikte çok düşündürücüdür.

Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü (UNHCR) Türkiye ofisinin resmi verilerine göre[54] Türkiye, 2016 yılı sonunda art arda dördüncü yıl, dünyada en fazla sayıda mülteciye ev sahipliği yapan ülke olma unvanını elinde bulundurmuştur. Buna göre, Türkiye, 3,6 milyondan fazla kayıtlı Suriyeli mültecinin yanı sıra 365.000'den fazla diğer uyruklardan UNHCR'nin ilgi alanına giren kişiye de ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye'de bulunan sığınmacı, mülteci veya göçmen sayısının resmi ve kayıtlı verilerin çok daha üstünde olduğu bilinen bir gerçektir. Çünkü Doğu Türkistan ve Afganistan örneklerinde olduğu gibi hala geçerli ikamet belgesi alamamış çok sayıda insanların Türkiye'de yaşadığı biliniyor. Burada her şeyden önemli olan ve sorgulanması gereken soru ise Türkiye'nin neden bu kadar kalabalık nüfus tarafından tercih edildiğidir? Sosyolojik açıdan hadiseye

---

[51] Uygur Türkleri 18 gündür havalimanında bekliyor, https://www.sabah.com.tr/yasam/2014/04/12/uygur-turkleri-18-gundur-havalimaninda-bekliyor, erişim: 01.07.2018. bu tarz haberlere sık sık rastlanmaktadır. Hatta Çin baskısı ve Türkiye'deki etkin Çin lobisinin girişimleriyle İstanbul'da tutuklanan bazı Uygur Türklerinin Çin'e iade edileceği haberleri çeşitli kanallardan yayılmaktadır. Bakınız: http://www.turksam.org/tr/haberin-yorumu-detay/1382-turkiye-21-uygur-turkunu-cin-e-iade-edecek-mi-son-durumun-analizi , 21 Doğu Türkistan Türk'ü sınır dışı ediliyor, http://www.yenicaggazetesi.com.tr/21-dogu-turkistan-turku-sinir-disi-ediliyor-163075h.htm, erişim: 01.07.2018.

[52] Bu konu ayrı bir inceleme konusu olduğundan bunun üzerinde burada durulmayacaktır.

[53] **Recep Akdağ: Suriyelilere 31 milyar euro harcadık, https://www.cnnturk.com/dunya/recep-akdag-suriyelilere-31-milyar-dolar-harcadik, Erişim: 22.12.2018.**

[54] Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar, https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar, Erişim: 06.12.2018.

yaklaştığımızda, Türkiye'nin tarihsel geçmişi ve ülkesinde barındırmış olduğu Müslüman coğrafyanın her köşesinden, farklı kökenlere tabi insan gruplarının yaşıyor olması, dolayısıyla bu ülkeye yönelen göçmen grupların farklı açılardan ve farklı mesafelerde kendilerine ait veya yakın bir "bağ"ı bulması veya kurmasıdır. Diğer taraftan, Türk siyasetinde ve dış politikasında bulunan muğlak ve tutarsız söylemlerin de önemli etkisinin olduğu ilave edilebilir.

Türkiye'de bulunan mevcut sığınmacı, göçmenleri etno-sosyal özellikleri ve coğrafi mekânları itibari ile (genel olarak kategorileştirilirse) üç ana gruba ayrıldığı söylenebilir. Bunlar sırası ile,

- Türkistan[55] ve Kafkasyalı göçmenler,
- Ortadoğulu göçmenler
- Balkan göçmenleri

En az bin yıllık tarihi süreçte Anadolu ve Rumeli'nin İslamlaşmasında, bilhassa Anadolu'nun günümüze kadar Türk-İslam yurdu olarak tescillenmesi ve tapusunun Türklere geçmesinde Türkistan ve Kafkasya'dan akın akın gelen Türk ve Türki[56] nüfus ile birlikte Türkistan Türk kültürü ve medeniyeti belirleyici olmuştur. Bundan dolayı Türkistan ve Kafkasyalılar Türkiye'yi her açıdan öz görme eğilimindedirler. Ayrıca ister Osmanlı döneminde olsun ister Cumhuriyet döneminde olsun Anadolu'da Türkistan ve Kafkasya'nın bütün bölgeleri ile çeşitli düzeylerde ilişkileri sıcak tutan veya tutmaya çalışan devlet adamları, siyasetçiler, çeşitli gruplar, şahıslar daima var olmuştur. Günümüzde ister bağımsız ister bağımlı konumda olan Türkistan ve Kafkasyalılar Türkiye ile çeşitli ilişkilerini eşgüdümsüz olarak sürdürmektedirler. Sıkışan, darda kalan, zulüm ve soykırıma maruz kalan Türkistan ve Kafkasyalıların ilk sığındıkları ülke de Türkiye olmuştur. Rus ve Çin işgalleri sürecinde Türkiye'ye sığınan çok sayıda Türkistan ve Kafkasyalılar olduğu gibi günümüzde de işbu müstevlilerin mezalimlerden kaçanların sığındıkları ilk ülke yine de Türkiye olmaktadır.

Günümüzde, sayıları tam olarak bilinemeyen Türkistan ve Kafkasyalı göçmenler Türkiye'nin çeşitli illerinde yaşamlarını sürdürmektedirler. Onların önemli bir bölümünün en temel hakkı olan ikamet izinlerinin hala verilmemiş olması ise dikkat çekicidir. Fakat, işbu grubun Türk toplumuna uyum ve bütünleşme maliyetleri diğer

---

[55] **Türkistan coğrafyası, günümüz Türkiye Türkçesi ve diğer dillerde sıklıkla kullanılan Orta Asya coğrafyasını kapsamakla birlikte günümüzde Afganistan sınırları içinde bulunan Güney Türkistan bölgesini de kapsar. Bu konudaki fikri tartışmalarımız için bakınız: Karluk, Abdürreşit C. (2018) Türklüğü İlgilendiren Bazı Kavramların Sosyolojik Analizi ve Öneriler, *Türk Yurdu Dergisi*, Temmuz sayısı, Yıl 107, Sayı 371.**

[56] Türk ve Türki kavramlarının sosyolojik açıklaması üzerinde duran sosyolog Mehmet Cihat Özönder şu şekilde tanımlamıştır: "*Türk*" kavramı, etnik köken olarak Türk olmakla birlikte sadece Türkçe konuşan ve Türk kültürü ile yaşayan bütün insanları, "*Türki*" ile ise etnik olarak Türk olmayan fakat Türk kültürü ile iç-içe geçmiş, Türkler ile kültürel geçişliliği olan yakın komşu ve akraba toplulukları tanımlamak için kullanılır". Bakınız: Aksoy&Karluk, 2017: 414.

göçmen gruplara nazaran neredeyse sıfırdır. Çünkü onlar ortak dil ve kültürel geleneklerden dolayı çok hızlı bir şekilde Türkiye Türkçesini öğrenebilmekte, sosyal ve kültürel yapı ile hızla bütünleşebilirlerken, devlete yük olmadan kendi ihtiyaçlarını zorda olsa kendileri gidermektedirler. Bugün Türkiye'deki hayvancılığın ağır yüklerini Türkistanlıların üstlendiği bilinen bir gerçektir.

Ortadoğulu göçmenler, Türkiye'deki mevcut göçmen veya sığınmacı statüsünde bulunanlar içinde en kalabalık kitledir. Özellikle onların mutlak çoğunluğu Irak ve Suriye savaşı sonucunda sığınmışlardır. Selçuklu ve Osmanlı geçmişi Anadolu Türkleri ile Ortadoğulu halklar arasında kopması zor bir bağı oluşturmuştur. Neredeyse 1000 yıllık Türk hakimiyeti içinde ortak dini inanç temelinde inşa edilmiş olan tarihsel hafıza ve kardeşlik hukuku sömürgecilik ve ulus devlet sürecinde ekilmeye çalışılan suni düşmanlıkların üstesinden gelmiştir. Bölücü terör ve ayrılıkçı propagandalara rağmen karışık evlilik aynı oranda devam ederken iç-içe yaşama her alanda yaygınlaşmaktadır. Türkiye Ortadoğu kökenli sığınmacı ve göçmenler için daima sığınak olmuş ve olmaya devam etmiştir. PKK propagandası temelinde inşa edilmiş Türk düşmanlığı Kürt kökenli aşiretlerin Türkiye'ye sığınmasını, BAAS zihniyeti ve İngiliz tasarımlı Arap milliyetçi ideolojisi Arap aşiretlerinin Türkiye'ye olan sempatisini, sığınışını engelleyememiştir.

Türkiye'de bulunan Ortadoğulu göçmenler veya sığınmacıların Türk toplumuna uyum ve bütünleşme maliyetinin Türkistan ve Kafkasyalılara nazaran çok daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü, Ortadoğu kökenli göçmenlerin dil-kültür bağlamında Türk toplumundan farklıdır. Ayrıca Ortadoğulu göçmenlerdeki psikolojik bariyerler diğer göçmen gruplara nazaran daha fazladır. Toplumun dini inanç bağlamında geliştirdikleri bazı anlayışlar, örneğin İslamiyet'ten dolayı Araplara tanınan ayrıcalık ve Osmanlı döneminden kalma Millet-i necip anlayışı işbu grubun toplumla bütünleşme gayretlerinin hızlanamamasına, hatta Türk toplumunda kendi sosyal ve kültürel dokusuna uygun *adacıklar* oluşturmasına da imkân verecektir. Diğer bir husus ise hala çözülmemiş aşiret yapıların da bahsi geçen "*adacıklaşma*" sürecini destekleyeceği gerçeğidir. Buna ek olarak bu kitlenin eğitimli ve varlıklı insanlarının Türkiye'de kalmak yerine Batı'yı tercih ettikleri de göz önünde bulundurulması gereken etkenlerdir.

Balkan Göçmenleri, kimilerine göre *Evlad-i Fatihan*'dır, kimilerine göre ise *muhacirler*dir. Devlet-i Aliye'nin çöküş sürecine bağlı olarak Balkanlarda yükselen yerel milliyetçilik ve Panslavizm, Türk düşmanlığı üzerine kendi söylemlerini geliştirmiştir. Asırlardır Balkan topraklarında iç-içe yaşayan ve bu bölgeye huzur getiren Türkler, bu süreçte birden düşman tahtasına oturtularak sayısız kıyımları gerçekleştirmiştir. Osmanlı devletinin ilgili bölgelerden yenilerek veya antlaşmalara bağlı olarak çekilmesi sonucunda, soykırımlardan, zulüm ve baskıdan canlarını kurtarmak isteyen yüzbinler Anadolu ve Trakya yollarını tutmuşlardır. Balkanlar'dan Anadolu'ya yönelen göçlerin nicelik olarak değişiklik arz etmekle birlikte günümüze kadar devam ettiği söylenebilir.

Türkiye'de yaşayan Balkan göçmenlerinin Anadolu Türk toplumuna uyum ve bütünleşme maliyeti Türkistan ve Kafkasyalı göçmenler ile Ortadoğulu göçmenlerin

arasında olduğu söylenebilir. Yani daha çok az maliyetli göçmenlerdir. Çünkü, Balkan göçmenlerinin mutlak çoğunluğu Türk kökenli olmakla birlikte Müslüman kimliğindedirler. Ayrıca, ortak Osmanlı kimliğinin bulunması onların topluma uyumunu kolaylaştırmıştır.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye cumhuriyetinin bulunduğu coğrafya tarihten beri insan hareketliliğinin daimi olduğu, güçlülerin daha uzun süre devlet, imparatorluk kurarak var olduğu bir coğrafyadır. Türkler, bu coğrafyada nispeten kalıcı kültür ve medeniyet inşa etmiş bir millettir. Türklerin tabiatında var olan farklılıklar ile güçlü olma, farklı kavimlerinin iç işine karışama kültürü ve adalet anlayışı, onların bu topraklarda daimi olarak kalabilmesinde önemli ahlaki erdemlerdir.

Türk hâkimiyetinin yükselen Batı karşısında tutunamayarak sürekli küçülmesi ve nihayetinde misak-i milli içine hapsolması, hatta misak-i milli sınırlarına dahi tamamen egemen olamayışı durumunu, kurucu ve koruyucu unsur olan Türklerin sürekli olarak tarihinden ders çıkartması ve çevreyi iyi okumasını zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk hala geçerlidir. Türkiye'nin bulunduğu coğrafyada küresel güçler çeşitli senaryoları yazmakta ve yine bu sahanın kiralık oyuncuları ile işbu senaryoların kanlı sinemalarını oynatmaktadır. Artık dünya eski dünya olmadığı gibi Türkler de eski Türkler değildir. Fakat hafızaları, değer yargılarının mutlak çoğunluğu henüz eskisinden tamamen kopmuş değildir. Küresel düzen yeniden inşa edilirken, Türkiye'nin tekrar küçülmesi veya haritadan silinmesi tahammül edilmesi imkânsız bir durumdur. Bunun için başta Türk aydınları olmak üzere, toplumun kanaat önderleri ve memlekete sevdası olan herkesin ülke mevcudiyetini ve küresel gidişatı doğru analiz ederek ne pahasına olursa olsun daha akılcı, daha kalıcı siyaset ve stratejiler geliştirme zorunlulukları vardır.

Bu bağlamda, ülkemizde bulunan göçmen veya sığınmacı grupların akıbetleri sosyo-kültürel bütünlük ve etno-demografik yapının selameti açısından ciddi bir şekilde masaya yatırılması gerekecektir. Çünkü coğrafyamızda senaryo üreten küresel güçlerin kullanımına müsait yapılar sınırlarımız içinde olmaması gerekir. Bunun için ilgili birimler sınırlarımız içinde bulunan sığınmacı ve göçmen gruplar üzerinde uzmanlaşmış kadrolarını bulundurmalı, ülkemizin geleceğini riske atacak oluşum ve yapıları erkenden keşfetmelidir. Özellikle, ülkemizin demografik yapısını bozmayacak, sosyal ve kültürel yapıya uyum ve bütünleşme maliyeti düşük olan sığınmacı veya göçmenlere öncelik tanınmalı, onların iskânlı göçmen olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya veya boşalmış köy, kasabalara yerleştirilmelidir. Hatta kendi yurtlarında tutunma ihtimali kalmamış, asimile ve soykırıma maruz kalan Türk ve Türki toplulukların Anadolu'ya göç ettirilmesi için girişimlerde bulunulmalıdır. Suriye ve Irak'tan gelen göçmenlerin bir an evvel kendi topraklarına dönmesi için yerel, bölgesel ve uluslararası girişimlere hız verilmelidir. Sınırlarımız içinde kaldıkları sürede onların eğitimine özellikle Türkçe öğrenimine özel önem verilmelidir.

Kaynakça

AKSOY, E, KARLUK, Abdürreşit C. (2017). *Mehmet Cihat Özönder*, **Türk Sosyologları**, Lisans Yayıncılık, Sayfa: 397-416.

AKSOY, Z. (2012). *Uluslararası Göç ve Kültürler Arası İletişim*, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Cilt 5, Sayı 20, 292-303

DEMİRTEPE, M. Turgut ve Bozbey, İzzet Ahmet (2012) *Accommodation or Assimilation? Chinese Government Policies Toward Uyghur Minority*, **USAK Yearbook of Politics and International Relations**, Sayı: 5, Sayfa: 151-174;

DİKÖTTER, Frank (1999). **Yakın Çağ Çin'in Irk Anlayışı /近代中国 之种族观念,** Jiangsu Halk Yayınevi/江苏人民出版社

ESSER, Hartmut (2000) "*Integration and Ethnic Stratification*", **Towards Emerging Ethnic Classes in Europe?** Weinheim, Freudenberg-Stiftung. Sayfa: 49-84.

FRİEND, John. M., and THAYER, Bradley. A. (2017),*The Rise of Han-Centrism and What It Means for International Politics*, **Studies in Ethnicity and Nationalism**, Sayı: 1, Cilt 17, Sayfa: 91– 114. doi: 10.1111/sena.12223.

GORDON, M. (1964) **Assimilation in American Life: The Role Of Race, Religion And National Origins**, Oxford University Press, New York.

HEBERER, Thomas (1989). **China and Its National Minorities: Autonomy or Assimilation**, First published 1989 by M.E. Sharpe. Reissued 2018 by Routledge.

KARLUK, Abdürreşit C. "*Çin'in Millet Anlayışının Kökenleri ve Ötekilere Bakışı*", **Doğu Asya Araştırmaları,** 2018/1, Sayfa: 31-54.

KARLUK, Abdürreşit C. (2018) *Türkluğu¨İlgilendiren Bazı Kavramların Sosyolojik Analizi ve Öneriler*, **Türk Yurdu Dergisi**, Temmuz sayısı, Yıl 107, Sayı 371.

ŞAHİN, Birsen, (2008). *Almanya'daki Türk Göçmenlerin Sosyal Entegrasyonunun Kuşaklararası Karşılaştırması: Kimlik ve Ait Hissetme*, **Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları** (HÜTAD), Sayı,8; Sayfa: 227 – 252.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

Uygur Türkleri 18 gündür havalimanında bekliyor, https://www.sabah.com.tr/yasam/2014/04/12/uygur-turkleri-18-gundur-havalimaninda-bekliyor, erişim: 01.07.2018.

21 Uygur Türkünü Çin'e iade edecek mi? http://www.turksam.org/tr/haberin-yorumu-detay/1382-turkiye-21-uygur-turkunu-cin-e-iade-edecek-mi-son-durumun-analizi , erişim: 01.07.2018.

21 Doğu Türkistan Türk'ü sınır dışı ediliyor, http://www.yenicaggazetesi.com.tr/21-dogu-turkistan-turku-sinir-disi-ediliyor-163075h.htm, erişim: 01.07.2018.

Güncel Türkçe Sözlük, http://tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b3b163113fd19.81061890, Erişim: 22.01.2018.

Büyük Türkçe Sözlük, http://tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b3b173d855333.75381066, Erişim: 22.01.2018.

Türkiye'deki Mülteciler ve Sığınmacılar, https://www.unhcr.org/tr/turkiyedeki-multeciler-ve-siginmacilar, Erişim: 06.12.2018.

Recep Akdağ: Suriyelilere 31 milyar euro harcadık, https://www.cnnturk.com/dunya/recep-akdag-suriyelilere-31-milyar-dolar-harcadik, Erişim: 22.12.2018.

Mike Steketee, We can't afford to rescue refugees, but we can afford to send them away, https://www.abc.net.au/news/2015-06-04/steketee-languishing-at-sea/6522340. Erişim: 20.12.2018;

Carolıne Overıngton, Muslim migration to Australia: the big slowdown, https://www.theaustralian.com.au/news/inquirer/muslim-migration-to-australia-the-big-slowdown/news-story/6be73d718d50476f940e30281d885b99. Erişim: 21.12.2018.

MİHNET-KEŞAN'DA TARİHÎ, EDEBÎ VE DİNÎ KİŞİLİKLER*

HİSTORİCAL, LİTERARY AND RELİGİOUS PERSONS İN MİHNET-KESHAN

Doç. Dr. Murat ÖZTÜRK

Özet

Divan şiirinin kaynakları arasında başta İslam dini, ayetler, hadisler, peygamberler tarihi ve tasavvuf olmak üzere Arap, Fars ve Türk tarihinin meşhur isimleri, Şehname'de anılan tarihi-mitolojik kahramanlar ve edebiyat tarihinde iz bırakmış güçlü şairler yer alır. Bu edebiyatta dinî, edebî ve tarihî kahramanlara yapılan göndermeler yüzyıllarca devam etmiştir. Zamanın akışı içinde ortaya çıkan ve meşhur olan kişi ve eser isimleri de bu anımsatmacı anlayış içinde edebi eserlerde yer bulmuştur.

Divan edebiyatı geleneğinin son dönem temsilcilerinden biri de Keçecizade İzzet Molla'dır. Onun kendi yolculuk macerasını anlattığı Mihnet-Keşan; seyahatname, sergüzeştname, otobiyografi ve anı türlerine dair özellikler taşır. Bu eserde ayrıca divan şiirine kaynaklık eden kişilikler de türlü ilişkiler içinde sıklıkla anılır. Bu isimler içinde anılan Türk, Moğol, Arap, Fars ve Yunan milletlerine mensup hükümdarlar, devlet adamları, şairler, din ve tasavvuf ululari, filozoflar ve mitolojik kahramanların her biri şiir geleneği içinde zengin çağrışımlar oluşturur. Bu çalışmada, divan şiirinin ömrünü tamamlamak üzere olduğu on dokuzuncu asırda yazılan *Mihnet-Keşan*'da, farklı yüzyıllarda yaşayıp asırlar boyunca başta kasideler olmak üzere edebi metinlerde telmih ve benzetme unsuru olan kişiliklerin kimler olduğu, hangi özellikler ve ilişkiler çerçevesinde anıldığı üzerinde durulacaktır. Ayrıca modern dönemlere girilirken dinî, mitolojik ve tarihi kişiliklerin telmih unsuru olarak ele alınmasında yenilikler olup olmadığı incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Mihnet-Keşan, Keçecizade İzzet Molla, Edebi kişilikler.

Abstract

Among the sources of the poetry poem are the famous names of Arabic, Persian and Turkish history, especially the Islamic religion, verses, hadiths, history of the prophets and mysticism, historical-mythological heroes mentioned in Shehname, powerful poets take place. In this literature, references to religious, literary and historical heroes have continued for centuries. The names of the people and works that emerged in the course of time and which are famous are also found in literary works within this reminding concept.

*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü. muratozturk8@gmail.com

One of the recent representatives of divan literature tradition is Kechecizade İzzet Molla. Mihnat-Keshan, who told of his own journey adventure; travel name, admission, autobiography and memoir types. In this work, also the personalities that are the source of divan poetry are frequently mentioned in various relations. The rulers, statesmen, poets, religions and mystic subjects, philosophers and mythological heroes belonging to the Turkish, Mongolian, Arabic, Persian and Greek nations which are mentioned in these names constitute rich associations in the poetry tradition. In this work, it will be emphasized in Mihnet-Keshan, written in the nineteenth century, that the divan poetry is about to complete the life of the divan poetry, who are the characteristics of literary and metaphorical elements in the literary texts, In addition, it will be examined whether there are innovations in dealing with religious, mythological and historical personalities as a tangible element while entering modern times.

Keywords: Mihnet-Keshan, Kechejizade Izzet Molla, literary personalities.

Giriş

Aslen Konyalı Keçecizadeler ailesinin bir ferdi olarak 1786 yılında İstanbul'da dünyaya gelen İzzet Molla'nın babası Salih Efendi de kendisi gibi sürgün yaşamış ve daha sonra da Anadolu ve Rumeli kazaskerlikleri yaptıktan sonra vefat etmiştir. On üç yaşında yetim kalan İzzet Molla yokluk ve sıkıntı içinde büyümüştür. Bu sebeple içkiye mübtela olmuş ve intihara teşebbüs etmiştir. Sonraları II. Mahmut'a yakın isimlerden Halet Efendi'nin himayesine giren İzzet Molla, kısa sürede devlet işlerinde kendisini yetiştirmiş ve 1809 yılında Bursa müftüsü olarak atanmıştır. 1814'te evlenmiş 1822 yılında Galata Mevleviyetine tayin olunmuştur. Halet Efendi'nin 1822 senesinde idamından sonra velinimetine olan vefasını göstermek üzere ona bir mersiye yazmış ve yeni sadrazam aleyhine sözler sarfetmiştir. Bunun üzerine düşmanlarının etkisiyle 1823 yılında Keşan'a sürgün edilmiştir. Mihnet Keşan bu sürgün macerasının anlatıldığı eserdir. İzzet Molla, Keşan sürgününün onuncu ayındayken sadrazamlığa atanan Said Galib Paşa'ya yazdığı kasideyle affını istemiş ve isteği yerine geldikten sonra İstanbul'a dönmüştür. Daha sonra yeniden padişahın takdirini kazanmış ve farklı görevlere getirilmiştir. 1828 yılında Mora isyanı ve Rus tecavüzleri neticesinde savaş meclisi tertip edilmiş ve İzzet Molla ordunun içinde bulunduğu durumdan dolayı savaşın kazanılamayacağını öngörüp savaşa karşı çıkmıştır. Bunun üzerine Sivas'a sürgün edilmiştir. Sivas sürgününü yaşadığı zaman Osmanlı Devleti, savaşı kaybetmiş ve Molla'nın haklı olduğu ortaya çıkmıştır. Af fermanı kendisine ulaştırılmadan (Ağustos 1829) iki saat önce Sivas'ta vefat etmiş ve af fermanı koynuna konarak defnedilmiştir (Bülbül 1989: 6-16).

Keçecizade İzzet Mollayı edebiyat tarihimizde farklı ve dikkat çekici bir şair olarak temayüz ettiren husus geçiş dönemi şairi olması ve yeni edebiyatın ayak seslerini duyurmasıdır. Hacimli bir divanı ve dördü manzum dördü de mensur sekiz eseri olan şair, esasen klasik şiirin temsilcisidir. Yaşadığı devir mahallileşmeyle beraber söyleyiş ve hayalde bazı yeniliklerin, aynı zamanda yozlaşmaların da yaşandığı dönemdir. Pek çok şairin argo ifadeleri şiire taşıdığı, yeni mazmun ve hayal peşinde koşarken şiir diliyle bağdaşmayacak kelime seçimine başvurduğu, sadeleşme adı altında sokak dilinin kullanıldığı bu dönemde Keçecizade İzzet Molla özellikle Mihnet-Keşan'daki üslubu, mizahı ve anlatım teknikleriyle oldukça orijinal buluşlarıyla dikkat çekmeyi başarmıştır. Onun Keşan'a giderken arabanın aynasında kendi suretini görüp

konuşması kurgu ve realite bakımından yenidir. Hatta kendisinden kısa bir zaman sonra yaşayan Ziya Paşa onun aynadaki aksiyle konuşmasındaki orijinaliteye dikkat kesilmiştir:

İzzet Molla o rind güftâr

Olmaz hele Mihnet-Keşân'ı

Âyineler ile hasbihali

Tahsîn ana yâ nasıl bulunmaz (Kolcu 2009: 57)

Keçecizade İzzet Molla bu mesnevide klasik mesnevi tarzının dışına çıkar ve eserine bazı orijinallikler katar. Aynada kendi suretiyle konuşması bunlardan biriydi. Molla, tasvirlerinde tanıştığı kişilerin ve karşılaştığı mekânların tasvirinde de yer yer klasik üslubun dışına çıkarak realiste yakın sayılacak bir anlatım sergiler. Mizahi öğelerin yer aldığı bölümlerde bu realite ve orijinalliğin daha da arttığı söylenebilir. Şairin eserine kattığı bir başka orijinalite ise hizmetçisi ile bir Rum kadın arasında yaşandığı iddia veya kurgu edilen aşk hadisesidir. Bu aşk hadisesinde evli bir Rum kadın hizmetkâr Muhammed'e âşık olup onunla vuslat ve evlilik ister. Bu hadisenin, klasik aşklardan hayli farklı ve ideal dünyanın dışında, avamın başından geçen bir aşk hadisesi olarak nakli de ayrı bir yeniliktir.

Molla'nın bu eserinden başka diğer eserlerinin isimlendirilmeleri bile orijinaldir. Molla'nın Mihnet-Keşan'ında klasik mesnevilerden farklı olarak gazel dışında vakʾanın nakledildiği bölümlerde kaside ve tarihlere de yer verilmesi de şekilsel olarak yenidir. Şairin kendisi (ben) eserin ve vakʿanın doğrudan ve gerçekçi anlatımlar ve tasvirlerle içindedir. Eser, bu yönleriyle gerçek anlamda bir geçiş dönemi ürünü sayılır.

Keçecizade İzzet Molla'nın bu mesnevisinde dikkati çeken hususlardan biri de klasik Türk edebiyatı metinlerinde adları anılan pek çok tarihi, dini ve edebi kişiliğin farklı bağlamlarda benzetme ve telmih unsuru olarak anılmasıdır. Klasik Türk şiirinin kaynakları arasında zengin çağrışımlara imkân veren ve hemen her biri belirgin özellikleri ve yaşadıkları ve hafızalarda iz bırakıcı hayat serüvenleriyle okuyucu zihninde yer tutan şahsiyetler de mevcuttur. Şairler şiir dünyasında konulara bağlı olarak farklı bağlamlarda bu şahsiyetleri de zikrederler. Bu şahsiyetler arasında peygamberler, İran tarih ve mitolojisinden ve İslam tarihinden kişiler, antik Yunan'dan filozoflar, tabipler yer alır. Klasik şiirde şairler, bir memduhu överken genellikle onun meziyetlerini ifade etmek üzere İran mitolojisinden kişilerle mukayeseye girişip, onları daha küçük görür ve şiirlerinde zikrederler. Şairler kendilerini överken de şiir tarihindeki güçlü şairlere gönderme yapar ve kendilerini onlarla karşılaştırırlar. Şiirlerine konu ettikleri kişi, atmosfer ve halet-i ruhiyeye göre bu kişiliklerle hayal, anlam ve anlatım bakımından mukayeselerde bulunurlar.

Mihnet Keşan hakkında yapılmış üç lisansüstü teze rastladık (Korkmaz 1988, Özyıldırım 2002 ve Tüzin 2008). Bu üç tez de Yeni Türk edebiyatı alanı ilgisinde yapılmıştır. Bu çalışmalarda Mihnet Keşan'da adları anılan kişilikler üzerine herhangi bir bölüm mevcut değildir. Bu sebeple esasen klasik şiirin bir temsilcisi olup klasik şiir içinde yeniye kapı aralayan İzzet Molla'nın bu eserinde klasik bir unsurun-tarihi, dini ve edebi kişiliklerin şair tarafından hangi bağlamlarda ele alındığı hangi kişiliklere yer verdiği üzerinde durulacaktır.

Çalışmada Ali Emre Özyıldırım tarafından hazırlanan mesnevi metni esas alınmıştır Özyıldırım: www.ekitapkulturturizm.gov.tr)

Mihnet Keşan'da Dini, Tarihi Ve Edebi Kişilikler

I. Peygamberler ve İlgili Kişilikler:

Mihnet Keşan'ın farklı bölümlerinde türlü ilgiler dahilinde isimleri zikredilen peygamberler şunlardır: Hz. Âdem, Hz. Nuh, Hz.Yusuf, Hz. Muhammet, Hz. Süleyman, Hz. Sare, Hz. Musa, Hz. İsa, Karun.

Hz. Muhammet: Mesnevide adı en çok anılan peygamber Hz. Muhammet'tir. İzzet Molla Hz. Muhammet hakkında bir naat yazmıştır. Klasik mesnevi tertibine göre yazılan mesnevinin giriş bölümünde besmele şerhi, tevhid, ve münacattan sonra bir naat yer alır (49-66. beyitler). Bu bölüm Farsça-Türkçedir. Şair Hz. Muhammed'i son peygamber, evliyalar serveri, Allah'ın habibi, günahkarların sığınağı, ümmetin şefaatçisi olması gibi özellikleriyle över ve ondan medet ister.

İlâhî İlâhî İlâhî meded
Be-hüsn-i Muhammed be-aşk-ı Ahad (47)

Gam-ı âl-i Ahmed içindir sirişk
Hüseyn-i Muhammed içindir sirişk (3300)

Hz. Nuh: Hz. Nuh iki beyitte zikredilir. Bu beyitlerde Hz. Nuh'a tufan ve uzun ömründen ötürü telmihte bulunulur. Şair, gözyaşlarını Nuh tufanıyla kıyaslar. Ayrıca hakkında methiye yazdığı II. Mahmut'un ömrünün Hz. Nuh gibi uzun olması için dua eder:

Tûfân-ı Nûhu nevha ile şermsâr kıl
Yâd eyledikçe nûr-ı dü-çeşm-i risâleti (3370)

Zamîme ola ömrüne ömr-i Nûh
Ola nâmı bu arsada bü'l-fütûh (4086)

Hz. Adem: Mesnevinin giriş bölümünde Tevhid ve hikmete dair konunun işlendiği beyitlerde Hz. Âdem'in cennetten çıkarılışına telmih yapılır:

Cinândan odur Âdem'i bezdiren
Odur Nûh'a deryâları gezdiren (17)

Sare: Sare, Hz. İbrahim'in ilk eşidir. Mesnevide İzzet Molla İstanbul'dan, ailesinden ayrılırken çocukları ve eşi için dua eder. Şair, eşinin günahlarının Hz. Sare hakkı için bağışlanmasını diler:

Meded eyle yâ Rab o bî-çâreye
Bağışla günâhın anın Sâre'ye (234)

Hz. Yusuf: kıssaların en güzeli (ahsenü' -l-Kasas) olarak vasfedilen ve Kur' an-ı Kerim'de hakkında geniş bilgi verilen Hz Yusuf, Mihnet-Keşân'da köle olarak satılması ve Hz. Yakub'un Yusuf'un gömleğini yüzüne sürmesinden sonra

gözlerinin açılması ve kuyuya atılması gibi hadiseler sebebiyle anılmıştır. Hz. Yusuf'un satılması bağlamında Allah'ın hikmetleri konu edilirken (b. 19), gömleğinin kokusuna, Talat'ın mektubunun gelmesi sebebiyle telmih yapılır. Ramazan ayında kötü sesiyle def çalıp halkı uyandıran bekçiyi hicveden şair, uykusunu Yusuf'un atıldığı kuyuya benzetir:

Veren Yûsuf'u hem alan kendidir
Hırîdârı kendi satan kendidir (19)

Çi nâme k'âyed ez-û bûy-ı câme-i Yûsuf
Çi nâme k'âmed ez-û rûşenî-i dîde-i târ (1029)

Harâm etdi zâlim bana uykuyu
Gözüm Yûsuf-ı h˘âba oldu kuyu (1596)

Hz. Musa: Hz. Musa bir beyitte anılır. Bu beyitte Hz. Musa'nın yed-i beyza (elini koynuna koyup çıkarınca bembeyaz bir nura dönüşmesi) ve Hz. Musa'nın asasının yılan olup büyücülerin yılanlarını yutması mucizelerine telmih yapılmıştır. Beyitte şairlerin kalemle mucizevî sözler söylemeye çalışmasına rağmen herkesin Musa (usta şair) olamayacağı ifade edilir:

Hâmesi gâhî asâ geh ejdehâlık etse de
Kim ki Musâyım diye sâhib-yed-i beyzâ mıdır (3985)

Karun: Karun, Hz. Musa devrinde yaşamış oldukça zengin biridir. Şair, yolculuk esnasında hayallere dalar ve hayali bir saray inşa eder. Bu sarayı yaptırırken Karun'un malını harcamış ve sarayın harcını da cevherlerle karmıştır:

Olup mâl-i Kârûn esâsında harc
Kılınmış türâbı cevâhirle mezc (336)

Lokman: Bir peygamber mi yoksa bir hikmet sahibi mi olduğuna dair farklı ravayetler olan Lokman bir beyitte, hekimliği itibariyle söz konusu edilir:

Şifâsında dermânde dermânlar
Bu derd ile dil-haste Lokmânlar

Hz. Süleyman: Mesnevide Hz. Muhammet'ten sonra ismi en çok zikredilen peygamber Hz. Süleyman'dır. Hz. Süleyman saltanatı, zenginliği, seferlere çıkması, karıncalarla ilişkisi, Hüdhüd'le olan münasebeti gibi hususlar bakımından zikredilir. Aşağıdaki beyitlerde Sultan II. Mahmut övülürken Hz. Süleyman'a teşbih edilir:

İnâyetde bezmi Süleymân gibi
Şecâatde rezmi Nerîmân gibi (98)

Süleymân-ı asrın gelip hüdhüdi
Başında fakat sorgucu yoğ idi (180)

Süleymân gibi geh sefer-ber olup
Gehî mûrlar ile ber-â-ber olup (146)

İzzet Molla münacatında Hz. Süleyman ve karınca tezadına yer verip, Allah nezdinde ikisinin bir olduğuna işaret eder:

Müsâvî katında Süleymân u mûr
Ber-â-ber cünûduna nezdîk ü dûr (656)

Süleyman'la ilgili diğer beyitler için bkz. B. 1263, b. 3229.

Hz. İsa: Bir beyitte zikredilir. İzzet Molla'nın kaldığı bir handaki gencin tasviri yapılırken onun Hz. İsa dinine mensup olmadığı ifade edilir:

Nedir dîni ol gamze-i sâhirin
Mesîhâ'ya îmânı yok kâfirin (401)

Hz. Yunus: Hz. Yunus bir beyitte balığın karnında bir süre kalması sebebiyle söz konusu edilir:

Be-mâhî-i nûneş nihân Yûnisest
Ez-ân nokta-i vahdeteş mûnisest (9)

II. Çar-Yar-ı Güzin (Dört Halife)

İzzet Molla dört halife ve Hz. Hasan ve Hüseyin için de eserinde telmihte bulunmuştur. Eserin 67-85. beyitleri dört halife övgüsüne ayrılmıştır. Bu kısımda her halife dört-beş beyitle övülmüştür. Hz. Ebubekir'in sıddıklığı, Hz. Ömer'in yiğitliği, Hz. Osman'ın Kurʾan okuyuculuğu ve Kurʾan okurken şehit edilişi, Hz. Ali'nin de peygambere damat edilişi ve ehl-i beytin serveri oluşuna telmih yapılmıştır:

Mesnevide Hz. Ali "Gazel der-naʾt-ı Şâh-ı velâyet" başlıklı altı beyitlik bir gazelle de övülmüştür. İzzet Molla, Hz. Ali'nin ikinci Halil olduğunu, eşsiz olduğunu, ilk müminlerden olduğunu ve Onun razı olmadığının peygamber eşiğinden de kovulacağını ifade edip ondan şefaat ister:

Dense Halîl-i sâni-i Hak'dır sezâ Alî
Zîrâ kim etdi necl-i azîmin fedâ Alî
Hakk'a iki demiş olur inkâr eden anı
Birdir dedi cenâb-ı nebî Mustafâ Alî
Îmân getirdi cümleden akdem Muhammed'e
Evvel dedi hitâb-ı eleste "belâ" Alî
Matrûd-ı hanedân-ı nübüvvet degil midir
Bâbından etse her kimi redd ü cüdâ Alî
Haddim degil şefâatini eylemek taleb
Kanber kulun yeter bana ukbâda yâ Alî
İzzet Hudâ kıla nefes-i vâ-pesînimi
Yâ Mustafâ Muhammed ü yâ Murtazâ Alî

Eserin 3320-3383. beyitleri arasında Hz. Hasan ve Hüseyin için mersiye yazılmıştır. Mersiye'de Kerbela vak'ası üzerinde durulmuş, Yezid'e lanetler yağdırılmıştır. Şair yaklaşık altmış üç beyit boyunca Hz. Muhammet, Hz. Ali, Hz. Fatma, Hz. Hasan ve Hz. Hüseyin hakkında övgüde bulunmuş, ehl-i beytin masumiyetine ve mazlumiyetine vurgu yapmıştır:

III. İranî Kişilikler

Klasik Türk şiirinde isimleri sıklıkla zikredilen şahıslar içinde İranî kişilikler başta gelir. Özellikle padişahlara ve diğer devlet adamlarına yazılan kasidelerde bu şahsiyetler birer mukayese ve teşbih unsuru olarak kullanılırlar. Şehname kahramanları olarak da bilinen bu kişilikler, çoğu zaman dünyanın geçiciliğini vurgulamak, bu debdebeli hayata sahip şahların bile dünyadan göçüp gittiğini vurgulamak, Osmanlı sultanlarının bu kişiliklerden daha üstün olduğunu ve onların güçleri karşısında İranî şahsiyetlerin çok sıradan kaldıklarını ifade etmek üzere konu edilirler (Tökel 2000: 109-113).

İzzet Molla'nın adını andığı mitolojik ve tarihi İran kahramanları şunlardır: *Behzâd, Cem, Dârâ, Efrâsiyâb, Ferâmuz, Feridun, Gâve, İrec, İsfendiyar, Kahraman, Mani, Minuçehr, Nerimân, Peşeng, Rüstem, Sâm, Siyavuş, Tehemten (Rüstem), Tûrec, Zâl*. Bu şahısların Mihnet-Keşan'da nasıl anıldığına dair şair tarafından konunun akışı içinde art arda bir kıyas mevcut ise ayrı başlıklar açılmamıştır.

Bihzâd: Bihzâd (Behzâd) meşhur ressamdır. Şair Keşan'a giderken kaldığı bir handaki güzel yüzlü çocuğu tasvir ederken onun yaradılışındaki güzelliği Behzad'ın resimlerine benzetir:

Hezârân sipâs ola Bihzâd'ına

O tasvîr-i bî-mislin üstadına (421)

Behzad bir başka beyitte de Sultan II. Mahmut'un tuğrası vasfedilirken telmih edilir:

Hurdesinde gizli nûnu görse ger Behzâd der
Nokta-i mevhûme mi yâ hod fem-i havrâ mıdır (3980)

Câmâsb: İran mitolojisinde ve divan şiirinde bilgeliğin sembollerinden olan Câmâsb (Yıldırm 2008: 194), Mihnet-Keşan'da bir beyitte ve baştabipliğe atanan Behçet Efendi'yi övmek amacıyla benzetme unsuru olar anılır:

Alıp fenn-i hikmetde Câmâseb'i
Yanında eder kûdek-i mektebi (b.2334)

Cem: Cem şarabın mucidi olarak bilinir. Şiirlerde genellikle eğlence ortamlarını ifade etmek üzere telmih konusu yapılır. İzzet Molla bu eserde Cem adını olumsuz anlamda zikreder. İzzet Molla günahlarının çokluğunu ifade edip Hz. Muhammet'ten medet isterken kalbinin Cem gibi meyhane meclisine kurulup günah işlediğini ifade eder:

Kararmışdı kalbim cehennem gibi
Kurulmuşdu mey-hânede Cem gibi (63)

Dârâ: Hakkında İskender veya kendi hizmetkarları tarafından öldürüldüğüne dair rivayetler olan Dârâ, bir beyitte anılır:

Edip nefse dürlü müdârâları
Kul etmiş idim ana Dârâları (197)

Efrâsiyâb: Türk kahramanı Alp Er Tunga'nın İran mitolojisindeki adıdır. İzzet Molla kendisine hiciv yollu mektup gönderen Talat'ı Efrasiyab'a teşbih ederken (b. 1006), başka bir beyitte de şairlik meydanını savaş meydanına benzetir ve Talat Efendi'nin kendisini Efrasiyab'a benzettiğini ifade eder (1173). Bir başka beyitte de kendisini Efrasiyab'a benzetir (1183):

Bu kıtayla gönderdik ana cevâb
Göreydik geleydi o Efrâsiyâb (1006)

Buyurmuşsunuz etmeyip pîç-tâb
Men ü gürz ü meydân u Efrâsyâb (1173)

Anın varsa Efrâsyâb'ı benim

Odur taht-ı şevketde Rûyîn-ten'im (1183)

Kahraman: İran esatirinde devler tarafından kaçırılarak yetiştirilen ve kahramanlığıyla bilinen Kahraman, iki beyitte geçer. İlk beyitte II. Mahmut'un benzetileni olarak anılır. Diğer beyitte ise İzzet Molla kendi şairliğini Kahraman'a benzetir:

Odur Hân Mahmûd-ı gîtî-sitân
Odur Kahramân-rezm ü sâhib-kırân (89)

Benim şimdi sâhib-kırân-ı suhan
Demir pehlevân Kahramân-ı suhan (1176)

Nerimân: Efsanevî Zal'in dedesidir. Yiğitliği ve savaşçılığıyla bilinir. Bir beyitte II. Mahmut övgüsü yapılırken şecaati yönüyle II. Mahmut'un benzetileni olarak zikredilir:

İnâyetde bezmi Süleymân gibi
Şecâatde rezmi Nerîmân gibi (98)

Rüstem: Şehname'de adı en çok geçen kahramanlardan biri olan Rüstem, peşpeşe benzetme ve mukayeselerin yapıldığı bölümler haricinde de birkaç beyitte anılır. Bu beyitlerin birinde II. Mahmut'un benzetileni olarak anılırken (b. 96), bir diğerinde Ergene müftüsünün tasviri yapılır ve mizahi bir dille müftünün akılda Eflatun ve Aristo'ya; yiğitlikte de Rüstem'e benzediği ifade edilir (b. 1613). Bir başka beyitte de Keşan'da hizmetçisi Muhammed'e âşık olan Rum kadının annesinin ağzından anılmıştır. Buna göre anne, kızını kendisine âşık ettiğini düşündüğü Muhammet'i Rüstem'e ve Zal'a teşbih etmiştir (3083):

Felâtûn-hıred şâh-ı Ristû-pesend
Tehemten-zafer Rüstem-i dîv-bend (96)

Miyânında seyf-i adû-iltikâm
Verir Rüstem-i Dâstândan peyâm (1613)

Ne Rüstem'dir ol merd-i Zâl-iştihâr
Senin gibi câdûyu etmiş şikâr (3083)

Zal: Mihnet-Keşan'da diğer İranî şahsiyetlerle anıldığı bölümler haricinde iki beyitte daha ismi geçer. Buna göre Zaman Zal'a teşbih edilir. Zira Zal doğarken beyaz saçlı olarak doğmuş ve çok uzun süre yaşamıştır. Bir başka beyitte de Keşan'da Molla'nın hizmetçisi Muhammed'e âşık olan Rum kadının annesinin ağzından anılmıştır. Buna göre anne, kızını kendisine âşık ettiğini düşündüğü Muhammet'i Rüstem'e ve Zal'a teşbih etmiştir:

Edip çille-i aşk kaddin kemân
Kemân kaşını yasdı Zâl-i zamân (3168)

Ne Rüstem'dir ol merd-i Zâl-iştihâr
Senin gibi câdûyu etmiş şikâr (3083)

Diğer İranî Şahsiyetler: İzzet Molla, Talat Efendi'nin Keşan'a gelmesi münasebetiyle yazdığı kudumiyede bir vesileyle sözü II. Mahmut'un övgüsüne getirir ve onu İran esatirindeki kahramanlarla kıyaslar. Bu vesileyle kendisini de padişahı övdüğü için başta Firdevsî olmak üzere Gazneli Mahmud'un etrafındaki şairlerle kıyas edip fahriye yapar. İzzet Molla İran'ın bu şahlarını ve savaşçı kahramanlarını II. Mahmut'un yanında oldukça sıradan, ehliyetsiz ve basit bulur. Bütün bu basitleştirmeler II. Mahmut'un yüceliğini ve övgüye değer olduğunu vurgulamak içindir. İzzet Molla Gazne sultanı Mahmut'un da II. Mahmut'un yanında ancak Ayaz değerinde bir yeri olduğunu vurgular:

Benim şimdi **Firdevsî**-i rûzgâr
Cihân pehlevânım şeh-i nâmdâr
Benim pâdişâhım gibi kahramân
Dahi görmedi sandalî-i zamân
Anın varsa **Efrâsyâb**'ı benim
Odur taht-ı şevketde **Rûyîn-ten**'im
Benim pâdişâhım anın **Zâl**i var
Anın **Zâl**inin yüz bin emsâli var
Benim **Zâl**imin misli olmak muhâl
Ki derler ana sâye-i Lâ-yezâl
Nerîmân nedir kim nazîri ola
Siyâvûş kimdir vezîri ola
Ferîdûn'unu **Gâve**dir şâh eden
Anı Hakdır el-hak şehenşâh eden
Tabîat görüp igrenir **İrec**'i
Tükürmek verir ağzıma **Tûrec**'i
Eğer **Rüstem**i varsa sâhib-kırân
O sâhib-kırân hem de sâhib-zamân
Eğer bâd-ı kahrı olursa vezân
Atar benzi **Sâm**ın bekâda hemân
İki **Şâh Mahmûd**u var âlemin
Fakat revnakı tahtgâh-ı **Cem**in
Biri Gaznevî şâh-ı sâhib-**Ayaz**
Birisi o hâkân-ı çâker-nüvâz
Olaydı cihânda eğer **Gaznevî**

Görüp şâh-ı âlemdeki pertevi
Geçeydi derinde niyâzı eğer
Olurdu o şâhın **Ayaz**ı diğer (1181-1194)

İzzet Molla, Keşan yakınlarındaki Rüstem Baba dergâhını ziyarete gider. Burası hakkında bilgi verirken bir alp derviş olan Rüstem Baba'nın kâfir eline esir düşmesini ve sonra da ölmesini konu edinirken dünyanın gelip geçiciliğini, herkesin ecele teslim olacağını anlatmak üzere İran'ın esatirik kahramanlarından, bu kişilerin de bütün debdebe ve saltanatlarına rağmen öldüklerinden bahseder ve bunlara gönderme yapar:

Eder bir gün elbet ecel der-kemend
Olursan da **Tehmûres**-i dîv-bend

Nic'oldu aceb **Rüstem**-i nâmdâr
Peşeng ü **Ferâmürz** ü **İsfendiyâr**
Tehemten ol istersen **Efrâsyâb**
Bulur bir kolayın ecel yab yab
Niçe pehlevânlar yıkar çerh-i dîv
Kanı **Zâl** u **Sâm** u **Minûçehr** ü **Gîv**
Budur dehre gelmekden ancak merâm
Gide kendisi ede ibkâ-yı nâm
Salup dâstânı ile iştihâr
Bu **Rüstem** dahi olmamış pâydâr (b. 2077-2082)

İzzet Molla Sultan II. Mahmut'a methiye yazdığı başka bir bölümde padişahı Şehname'de adları geçen İran'ın tarihi ve mitolojik şahsiyetlerine teşbih ederken kendisini de Firdevsî ile kıyaslar ve Firdevsî'yi kendi yanında; övdüklerini de Sultan II. Mahmut'un yanında sıradan bulur:

Pehlevânsız var mı bir sâhib-kırân **Şeh-nâme**'de
Yanlarında **Kahramân** ya **Rüstem**-i Destânı var
Kesdi başlı başına **Mahmûd Hân** bin dîv u gûl
Heft-h˘ân-ı kahrının ne hadd ü ne pâyânı var
Erlik etdi niçe **Ercâseb**leri makhûr edip
Dahi niçe feth ü nasra ahdinin meydânı var
Cümle-i âsârım ol **İsfendiyâr**ın vasfıdır
Bende gel seyr eyle anın defter ü dîvânı var
Rüstemi vasf eylemem bî-çâre **Firdevsî** gibi
Hamdülillâh hâmemin memdûh-ı şevket-şânı var (2382-2386)

Şair İzzet Molla, eserinin sonunda padişah tarafından yaptırılan bir nişangahı vasfedip, padişah II. Mahmut'u överken tekrar onu İran esatirinin kahramanlarıyla kıyaslar. II. Mahmut'un biniciliği Hz. Ali'ye, atı Rüstem'in atı Destan'a, okçuluğu Zal'a benzetilirken Neriman ve İskender'in onun yanında korkak ve basit olduğunu ifade eder. Ayrıca padişah slatanatıyla İsfendiyar'a, adaletiyle Nuşirevan'a teşbih edilirken şair, kalemini de Rüstem'e benzetir. Burada telmihler ve kişiler tamamen klasik şiir anlayışı içinde konu edilmiştir.

Eserin bazı bölümlerinde var olan "yeni" ye yönelik üslup ve kurgu bu bölümde görülmez:

Turup yek-süvâra o Haydar-tüvân
Hevâcı idi **Rüstem**-i Dâstân
(….)
Bu menzilgâh kim İsfendiyâr-ı husrevân dikdi
Kıyâs etme adîlin âleme bir pehlevân dikdi

(…)
Şehenşâh-ı zamâna kaldı ol peymâne-i leb-rîz
Cihânda câm-ı adli sanma kim **Nûşirevân** dikdi

Bu manzûme Şeh-nâme'ye pûrdur

Kalem **Rüstem**'im derse mazurdur (4052-4077)

IV. Yunanî Kişilikler

Yûnânî kişilikler klasik Türk şiirinde genel olarak bilgeliğin, bilimin, bazen hikmetin ve aklın temsilcileri olarak, benzetme, hayal veya telmih unsuru olarak yer alırlar. Hipokrat ise çok defa İbn-i Sina ve Lokman Hekim'le beraber anılır. İzzet Molla'nın bu kişileri anması da klasik şiirin bu genel eğiliminden çok farklı değildir. Eserde farklı bölümlerde ama bir diğerine benzer ilgilerle söz konusu kişiliklerin anıldığı görülür. Mihnet Keşan'da adları anılan bu şahsiyetler *Sokrat, Eflatun, Aristo, Hipokrat ve Saklinus*'tur. *İskender ve Herakl* ise saltanatlarından dolayı anılırlar.

Aristo: Klasik Türk şiirinde bilgeliğin, aklın ve ferasetin sembolü olarak anılan Aristo, bu sebeplerle akıllı devlet adamı danışmanının ve vezirlerin benzetileni olarak zikredilir. Mihnet Keşan'da da bu sıfatlarıyla konu edilir. İzzet Molla bir beyitte (b. 96) II. Mahmut'u överken onu akıllılığı itibariyle Eflatun ve Aristo'yla ilişkilendirir. Başka bir beyitte de sadrazam olan Sait Galip Paşa Aristo'ya teşbih edilir (b.3628):

Felâtûn-hıred şâh-ı Ristû-pesend
Tehemten-zafer Rüstem-i dîv-bend

Eyâ vezîr-i Aristo-nazîr-i râz-şinâs
Degil cenâbına mahfî sürâdıkât-ı zamîr

Eflâtun: Klasik Türk şiirinde adı Sokrat ve Aristo'yla beraber en çok anılan Yunanî şahsiyettir. Aklın, hikmetin ve bilgeliğin sembolüdür. Mihnet-Keşân'da da hikmet, teşbih ve mukayese unsurlarını içeren ve art arda pek çok şahsın beraber anıldığı beyitlerin dışında birkaç beyitte daha zikredilir. Bu beyitlerin birinde Sultan II. Mahmut övülür (b. 96). Eflatun'a telmih yapılan diğer beyitlerde İzzet Molla'nın hizmetkarı Muhammet'e âşık olan Rum kadının hikayesi nakledilirken rastlanır. İzzet Molla bu beyitlerde aşk halinin akıl dışında ve gönülle gerçekleştiğini bu hale Lokman Hekim'in çare bulamayacağını, aşkın Eflatun ve Aristo'nun akıllarıyla halledemeyeceği bir durum olduğunu ifade eder:

Şifâsında dermânde dermânlar
Bu derd ile dil-haste *Lokmânl*ar

*Felâtun*ların bildigi şey degil
Hum-ı akl u fikre sıgar mey degil (2964-2965)

*Felâtûn*lara salmasın pençe aşk
Alıp akl u fikrin verir rence aşk
Ne yapsın bu derde zen-i bî-hıred
Aristo ararken bu gamdan meded (3049-3050).

İskender: Divan şiirinde adları, faaliyetleri ve kimlikleri birbirine karıştırılan ve çoğu zaman her ikisi de İskender adıyla anılan iki şahsiyetten bahsedilir. Bunlardan biri Kur'an'da adı geçen Zülkarneyn, diğeri de Makedonyalı iskender'dir. Mihnet Keşan'da söz konusu edilen İskender, sıradanlaştırılan Makedonyalı İskender'dir. Bu beyitlerde şair, hayalinde kurduğu sarayın vasıflarını anlatırken İskender bu sarayın kapısında fakir bir gariban olarak hayal edilir (b. 349). Diğer beyitlerde de onun askerlerinin (367) ve hazinesinin çokluğuna (376) telmih yapılarak hayali saray tasvir edilir:

Cebîn-i şehân anda nakş-ı hasîr
Sikender der-i hâricinde fakîr (349)

Degil hân o da başkaca bir cihân
Eder cünd-i İskenderi mîhmân (367)

Değer vaslı yüz bin zer-i rûmiyi
Ne zer genc-i İskender-i rûmiyi (376)

Herakl: İzzet Molla, Keşan'a giderken gördüğü Rodoscuk ve Marmara Ereğlisi hakkında bilgi verirken buraların bir zamanlar Hz. Muhammet'ten mektup alan Bizans kayseri Heraklius'un tahtgahı olduğunu dile getirir:

Radoscuk ki deryâ kenârındadır
Herakl'in derûn-ı diyârındadır
Herakl'a Eregli idi tahtgâh
Eğer oysa meşhûr olan pâdişâh
Ana nâme yazmışdı şâh-ı rüsül
Hudâvendgâr-ı sipâh-ı rüsül
Resûl-i nebîye edip ihtirâm
Kemâl-i huşû ile kılmış kıyâm (594-597)

Diğer Yunanî Şahsiyetler: İzzet Molla, baştabipliğe atanan Behçet Efendi'ye kendisini sürgünden kurtarabileceği ümidiyle-bu ümit boşa çıkar- methiye yazar (b. 2322-2341). Bu methiyede hem Doğu'nun hem de Yunan'ın hekimleri ve bilgeleri birlikte anılır ve Behçet Efendi'nin yanında bu kişilikler sıradan bulunur:

Hekîmbaşı etmiş yeniden meğer
Aristo'sun İskender-i dâdger

Fekâhetde zâtı **Şüreyh**-i zamân
Siyâsetde tedbîri emn-i cihân

Deme asrının **İbni Sînâ**'sıdır
İpokrât tilmîz-i ednâsıdır
Uzak sohbeti ile beyn-i Şifâ
Bunun her sözü nâsa ayn-ı şifâ
Kıyâs etme allâme-i **Tûs** ile
Felâtûn yâhod **Felâtûs** ile
Felâtûn'a aklen olur mu mesîl
Bu her fende allâme-i bî-adîl
Alıp fenn-i hikmetde **Câmâseb**'i
Yanında eder kûdek-i mektebi (2319-2334)

İzzet Molla, Karlı köyüne giderken karşılaştığı tabiblerden birini hiciv diliyle tenkit ve tasvir ederken; tabibi alaya almak için onu Yunan bilgeleri ve tabipleriyle tezat yoluyla ilişkilendirir: Buna göre bu tabip esasen hikmette Ebu Cehil'in dengiyken kendisini, Sokrat, Hipokrat, Eflatun ve Aristo'ya denk görür:

Sıfat-ı tabîb

Getirdi biri bir hekîm-i leîm
Ebû-cehl- hikmet utüll ü zenîm
Tabâbetde zumunca **Sokrât**'a denk
Ne Talyan ne Latin ne Rûm u Firenk

İpokrât-ı illet-ne-dân-ı zamân
Ber-ârende-i menzil-i pest-i cân
Felâtûn-ı bî-deryet ü bî-hıred
Aristo'yu aklınca etmekde red (2715-2718)

İzzet Molla Sait Galip Paşa'nın sadrazam olduğu haberini öğrenince üzülür (b. 3562-3603). Zira Said Galib Paşa, İzzet Molla'nın hamilerinden Halet Efendi'nin düşmanıdır (Bülbül 1989: 11). Bu münasebetle bundan sonra daha uzak bir yere sürülme ihtimalini bile düşünürken, dünyanın akıl ve nefisle dönmediğini en akıllı

kişiler olarak bilinen Aristo, Eflatun ve Sokrat'ın bile öldüğünü, insanların şifa umudu olan Hipokrat, Lokman Hekim ve İbn-i sina'nın da öldüklerini ifade eder ve söz konusu kişililiklere telmih yapar:

Ananı **Aristo** mu düzdü senin
Hıredle ber-â-ber mi togdu tenin

Ne buldun edip akla pey-revligi
Bırak aklı kıl nakle pey-revligi
Eğer akl ile dönse kâr-ı cihân
Aristosuz etmezdi devr âsuman
İpokrat kanda **Aristo** kanı
Niçin öldüler bir alay küştenî
Çürük akla **Sokrat** edip itinâ
Niçin bulmadı sağlıga bir devâ
Şifâ etmedi **İbni Sînâ**'ya kâr
Ecel bozdu Kânûn'unu şervâr

(…)

Mezârı degil âkilânın diğer

Felâtun u **Kays**ı felek bir gömer (3583-3594)

710

V. **Padişahlar**

İzzet Molla, Osmanlı Devleti'nin ve onun padişahlarının yüceliğini anlatmak üzere İran'ın tarihi hanedanlıklarını anıp Osmanlı'yla kıyaslar ve bu hanedanları hayli sıradan ve şahlarını da türlü özellikleri itibariyle Osmanlı padişahlarına nazaran basit bulur:

Pîşdâdîler fakat bir dâd ile meşhûrdur
Âl-i Osmânın cihânda dâdı hem ihsânı var
Bir midir ankâ-yı kâf-ı madeletle mâgiyân
Anatolu'da **Keyânîler** gibi dihkânı var
Ağlasın **Eşkâniyân** kim devletin anlar gibi
Niçe amâ sâile ihsân-ı bî-pâyânı var
Gelseler **Sâsâniyân** devletde sâis olamaz
Anlara etbâ-ı mîr-âhûrunun rüchânı var
Nahl-i bâğ-ı madeletle hîç bir mi çûb-ı huşk
Çölde **Abbâsîler**in ancak kuru unvânı var
Ben Beşiktaşın degişmem bir ruhâm-ı sâfına
Gerçi çok âyîne-i **İskender**in hayrânı var
Meclis-i âlemde yok **Cemşîd**i bir yâd eyleyen
Der-be-der mülk-i harâbâtın biraz mestânı var (2371-2377)

Gazneli Mahmut ve Ayaz: Gazneli Mahmut klasik şiir dünyasında başta Firdevsî olmak üzere şairlerle ilgisi ve veziri Ayaz sebebiyle meşhurdur. İzzet Molla Gazne sultanı Mahmut'un da II. Mahmut'un yanında ancak Ayaz değerinde bir yeri olduğunu vurgular:

İki **Şâh Mahmûd**'u var âlemin
Fakat revnakı tahtgâh-ı **Cem**in
Biri **Gaznevî** şâh-ı sâhib-**Ayaz**
Birisi o hâkân-ı çâker-nüvâz
Olaydı cihânda eğer Gaznevî
Görüp şâh-ı âlemdeki pertevi
Geçeydi derinde niyâzı eğer
Olurdu o şâhın Ayaz'ı diğer (1191-1194)

Murad (II.): II. Murat da yaptırdığı köprüden dolayı anılır. Bu yönüyle sadece bir tarihi bilgi aktarımında anılır:

Denilmez o köprüye gerdûn-misâl
Anın altı semdir bununki zülâl
Geçermiş bu yoldan ederken sefer
İkinci Murâd ol şeh-i dâdger
Binâ etmiş anı o cennet-mekân
Ola râm ana nehr-i sûy-ı cinân
Geçip anı gerdûne ile seher

Sanırdım ki etdim sipihri güzer (3748-3751)

Kanunî Sultan Süleyman: Kanuni Sultan Süleyman, Büyükçekmece'de yaptırdığı bir köprüden dolayı anılırken başka bir beyitte de şairliğiyle anılır:

Binâ etmiş anı Süleymân Hân
Görüp olsa hayrân nola ins ü cân (440)

Dahı Han Süleymân-ı sâhib-kırân
Eğer olmasa şâir-i hoş-beyân (1692)

Mahmud (II): Mihnet Keşan'da izzet Molla birkaç bölümde türlü vesilelerle II. Mahmut'a methiyeler yazıp ondan af talep eder. Klasik mesnevi tertibinde var olduğu üzere şair, dini türlerden sonra II. Mahmut'a "*Kasîde der-menkabet-i melâzü'l-müslimîn Sultân Mahmûd Hân medda'llâhu ömrehu*" başlıklı bir methiye yazar (b. 86-104). Eserin başka bir bölümünde kaside nazım şekliyle yazılmış başka bir methiye vardır (b. 2370-2406). Bu beyitlerde şair çalışmanın da konusu olan dini, mitolojik şahsiyetlere gönderme yapıp II. Mahmut'u överken aynı zamanda af ümitlerini ifade eder. Bir de eserin son bölümünde II. Mahmut tarafından yaptırılması istenen nişangâhla ilgili kısımlarda da Sultan II. Mahmut'a methiye yazar. Bu bölümde bir de tarih düşürür (4066-4077):

Nola İzzet güherle vezn olunsa seng-i târîhi
Nişânı yek-süvâra kahramân Mahmûd Hân dikdi (4077)

VI. Tarihi Kişilikler

Şâh Sultan Ali-Rüstem Baba-Süleyman Paşa: Horasan erenlerinden Rüstem Baba ve onunla beraber cenk eden Süleyman Paşa ve Dimetoka şeyhi Şah Sultan Ali, İzzet Molla'nın ziyaret ettiği Rüstem Baba dergahı münasebetiyle şiirde tarihi bilgi aktarmak üzere söz konusu edilirler:

Sekiz yüz hudûdunda **Rüstem Baba**
Kudûm eylemiş Rûma behr-i gazâ
Horâsân ilinden çihil-yâr ile
Gelip niyyet-i kahr-ı küffâr ile
(…)
Süleymân Paşa ile azm edip
Berâber o sultân ile rezm edip
Dimetoka'da **Şâh Sultân Alî**
Kızıl-iştihâr ol veliyy-i celî
Olup sâye-güster velâyet ile
Makâm eylemişler kerâmet ile
Uyarmış dahi her biri tekyegâh
Arâzî kerem eylemiş pâdişâh
Bu Rüstem Alî seyyid-i muhterem
Magâzî-şiyem şâh-ı sâhib-hıdem (2062-2070)

Koca Ragıp Paşa: İzzet Molla sadrazamlığa getirilen Said Galib Paşa için yazdığı methiyede onu Osmanlı'nın meşhur vezirlerinden Koca Ragıp Paşa'ya benzetir:

Bulup pâdişeh sâni-i Râgıb'ı
Meğer kim vezîr eylemiş Gâlibi (3564)

VII. Dinî kişilikler

İbrahim Gülşeni: İzzet Molla, aynadaki aksiyle konuşurken aynayı kişileştirdiği "mirat" redifli gazelinde aynanın İbrahim Gülşenî gibi vahdet sırrını anlattığını ifade eder. Aynanın konuşturulması ve aynadaki akisle sohbet edebiyatımız için oldukça yeni olmakla beraber ayna ve vahdet metaforu klasik şiirde yaygındır:

Açıp ebhâs şeyh-i Gülşenîveş sırr-ı vahdetden
Meâl-i "külli şeyun hâlik"i tefsîr eder mirât (292)

Hoca Nasreddin: İzzet Molla Keşan'daki evine sıklıkla gelip gitmeye başlayan Muhammet Efendi namındaki kişiyi tasvir ederken onun halini Nasreddin Hoca fıkrasıyla ilişkilendirir.

Kısa aklı dahi sakalı gibi
Velî H˘âce Nasr'ın misâli gibi
Edip kendine hânedânım penâh
Gelip gitmege başladı gâh u gâh (736-737)

Mevlânâ: Mevleviliğe ilgisi hayli fazla olan ve hatta bu tarikata intisap eden İzzet Molla Gülşen-i Aşk mesnevisini de Şeyh Galib'in Hüsn ü Aşk'ına nazire olarak yazmıştır (Bülbül 1989: 38). Mihnet-Keşan'ın da

pek çok bölümünde ve beytinde Mevlana'yı anar. Eserde Mevlana, daima saygı ve övgü kastıyla anılır. Şair eserin Farsça bölümlerinde de Mevlana ve sohbet arkadaşlarını anıp onların yolunda olduğunu ifade eder:

Der-tarîkat matbah-ı Monlâ makâm-ı sâlikest
Fehm kerdem men ki û-râ nîst sebk-i hıdmetet
İştiyâkem ez-Hüsâmüʾl-hak şinev meylî kunîd
Hem çü Şemsüʾd-dîn Mevlânâ be-sûy-ı izzetet *(1011-1012)*

Husûsâ ki Monlâ'ya mensûb olam
İdâd-ı segânıyla mahsûb olam (1205)

(ayrıca bkz. 1102, 1345, 2463)

İzzet Molla eserinin sonunda da "**Hitâm-ı mesnevî bâ-evsâf-ı pâk-i cenâb-ı Mevlevî"** başlığıyla mesnevisini onun himmetiyle bitirdiğini ifade ederek methiyeyle Mevlana'yı anar:

Yetip himmet-i hazret-i Mevlevî
Tamâm oldu manzûme-i mesnevî

Nola zikrim olduysa leyl ü nehâr
Hudâvendgâr u Hudâvendgâr
Efendim penâhım zahîrimdir ol
Düşersem ne gam dest-gîrimdir ol (4145-4162)

(…)

Şems-i Tebrizi : İzzet Molla Mevlevîliğe ilgisinden dolayı Mevlânâ ve Mevlevîlikle ilgili bazı kişileri birkaç yerde anar. Bu kişiler arasında Mevlânâ'nın yakın dostları, Şems-i Tebrîzi ve Hüsamettin Çelebi vardır:

Tulû etdi mânende-i şems-i dîn
Görüp anı bu bende-i Şems-i dîn (1103)

Hüsamettin Çelebi: İzzet Molla Mevlânâ'nın dostlarından Hüsamettin Çelebî'yi de Şems'le beraber anar:

İştiyâkem ez-Hüsâmüʾl-hak şinev meylî kunîd
Hem çü Şemsüʾd-dîn Mevlânâ be-sûy-ı izzetet (1012)

Hacı Bektaş: İzzet Molla Hacı Bektaşî Velî'yi de iki beyitte anar. Bu beyitlerde Hacı Bektaş ve müritlerinin hizmetleri söz konusu edilir. Bektaşî dergahı olan Rüstem Baba Tekkesinde Bektaşî müritlerle sohbet eder ve Hacı Bektaş Velî'yi yad eder:

Düşündüm o dem cürm ü isyânımı
Revân eyledim eşk-i çeşmânımı
Der-i Hâcı Bektaş'a etdim niyâz
Dedim ey ser-efrâz-ı her ser-firâz (2036-2037)

VIII: Bilginler

Ali Kuşçu: Ali Kuşçu bir beyitte mühendisliği ve matematikçiliği ile anılmıştır. Bu beyitte şair, Keşan'da kaldığı bir ev hakkında mizhi ve hiciv içerikli tasvir yaparken Ali Kuşçu'yu anar:

Alî Kuşî etse gelip ihtimâm
Ne mümkin bula bir murabba tamâm (710)

Hocendî ve Merendî: İzzet Molla Keşan'da tanıştığı Talat Efendi hakkında bilgi verirken onu kemal bakımından ismini de hatırlatarak 14. Asır sufi şairlerinden Kemal Hocendî'ye (Hucendî); tılsımatını da 13. asır Selçuklu mimarlarından Merendî'ye teşbîh eder:

Kemâlâtı pîr-i Hocendî gibi
Tılısmâtı genc-i Merendî gibi (1113)

Kemâlin eğer görse pîr-i Hocend
Bu az yaşda tahsîlin eyler pesend (1917)

İzzet Molla, Talat'a yazdığı mektupta bazı bilgin ve şairlerin adlarını anar. Bu kişiler arasında **Müstakîm, Kirâmî, Yazıcıoğlu**, ve **Mevlânâ** vardır. Şair bu kişileri mektup ve Farsça sebebiyle konu eder:

Müstakîm ile Kirâmî'den biraz ahz eyledik
Sen de anlar gibi hakk-ı muhlisîde gayret et
Nâme-i ruhsat al İbni Yazıcı'dan gül gibi
Gel şu yazı bendene reşk-i bahâr-ı cennet et
Kıl hazer ta'n etmege hünkâr-ı ehlu' llâhdan
Çâker-i Mollâ-yı Rûm'un nâmesidir hurmet et (1014-1016)

VIII. **Şairler**

İzzet Molla, özellikle İranlı şairlerin adlarını zikrettiği bölümlerde kendi şairliğini övmek ve fahriyesine benzetme ve mukayese unsuru olması için İranlı şairlerden bahseder. Talat Efendi'nin kendisini ziyaret kastıyla Keşan'a geldiğinde onun için bir kudumiye-bahariye yazar ve ardından Talat Efendi'nin gelişiyle yaradılışındaki şairliğin depreştiğini, kaleminin de şiirin canına can kattığını ifade edip fahriyeye koyulur:

O rütbe kudûmunla şâd oldu kim
Gül-i tabı öyle güşâd oldu kim
Ruh-ı nazma kilki verip perveriş
Bu yüzden sana eyledi gösteriş
Olup cevher-i nazmına rişte-keş
Nola etse fahriyye yok ana eş
Herât-ı suhande ben ol nâzımım
Degil Rûm'a Afgân'a da lâzımım (1154-1157)

İzzet Molla klasik fahriye üslubunda İranlı şairlerle mukayesede bulunurken esasen bir yandan onların büyüklüğünü tasdik eder, diğer yandan bu şairleri kendi şairliği yanında küçük görür. İzzet Molla'nın bu bölümde adlarını zikrettiği İranlı şairler şunlardır: **Enverî, Firdevsî, Girâmî, Hâkânî, Kasımî, Kemâl Hocendî, Mirzâ bî-dil, Muhteşem-i kaşânî, Nizâmî, Örfî, Rudegî, Ümîdî, Şevket-i Buhârî ve Tâlib-i Amûlî ve**

Unsûrî'dir. (1158-1182. Beyitler). Bu şairlerin fahriyede zikredilmelerine örnek olarak birkaç beyit veriyoruz:

Kemâlim işitse eğer Rûdekî
Olur mekteb-i fazlımın kûdeki
O Hâkâni'yem kim misâlim felek
Dem-i rûz-ı mahşer götürmek gerek
Edersem leyâlîde nazm-âverî
Gelip şemdânım tutar Enverî
Ne dem davi-i hakk-ı nazm eylesem
Eder kilkime rûh-ı Örfî kasem (1158-1161)

Ali Şir Nevâî: Bir beyitte zikredilir. Ali Paşa'nın sadrazam olduğu haberini alan İzzet Molla bu sebeple onu över. İzzet Molla, Ali Paşa'yı Hüseyin Baykara'nın veziri olan Ali Şir Nevaî'yle isim benzerliği sebebiyle ilişkilendirir:

Alî Şîr'in elbet geçer sadrına
Riâyet eder ehl-i dil kadrine (920)

Emrî: İzzet Molla, Hamid Molla Efendi'den aldığı mektup üzerine hayli memnun olur. Onun kalemini ve üslubunu beğenen İzzet Molla, Hamid Molla'yı muamma ustası Emrî'ye benzetir:

Ne îmâlar etmiş o kân-ı hüner
Muammâ-yı Emrî gibi pür-güher (892)

Nef'î: İzzet Molla, Nef'î'yi Mihnet Keşan'ında da iki beyitte zikreder. Bu beyitlerin birinde Edirne şehrini vasfa koyulur. Bunu yaparken Nef'î'nin daha önce bazı şiirlerinde bu şehri vasfettiği de hatırlatılır (b. 3076). Bir diğer beyitte ise Sultan II. Mahmut için yazdığı kasidede onun tuğrasını vasfeder ve padişahın hünerlerini sıralar. İzzet Molla takdir ettiği Nef'î'yi görmesi halinde ona hüner meydanının boş olmadığını ve o meydanda II. Mahmut'un da bulunduğunu ifade eder (3982):

Yazar gerçi Nef' î-i muciz-beyân
Edip vasfını reşk-i bâğ-ı cinân (3737)

Husrevâ bu keyf ile Nefî geçeydi destime
Bildirirdim ana meydân-ı hüner tenhâ mıdır (3982)

Nergisî ve Veysî: İzzet Molla Talat Efendi'den aldığı mektuba çok sevinir ve mektubun üslubunu ve değerini ifade etmek için Nergîsî'ye telmihte bulunur:

Gel ey hâme-i Nergisiyyü'l-beyân
Gül-i nesrin iki gözüm kıl ayân (1074)

İzzet Molla, Keşan'dayken başta Bahâ ve Rüşdi olmak üzere İstanbul'daki dostlarından gramer kaideleri ve inşa üslubuna uymayan bir mektup alır. İzzet Molla bu vesileyle eserinin pek çok bölümünde yaptığı gibi mizaha başvurur. Yazılan mektubun dilinden ötürü Veysî ve Nergisî'yi tezat ve mizah yoluyla akla getirir:

Kimi Nergisî'den verip bir varak

Ne dikkatler etmiş o hıbr-ı edak (1739)

Zihî nâme-i Nergisiyyü'l-beyân
Zihî münşi-i vakt-i Veysî-zebân
Zihî münşi-i nev-zuhûr-ı halef
Zihî münşi-i köhne-tarz-ı selef (1783-1784)

Seyyid Vehbî: İzzet Molla Seyyid Vehbî'yi Manisa'da naib olarak görev yaptığı esnada başına gelen bir hadiseden dolayı uydurma hikâye anlatıyor diye kınarken; inanmadığı hikâyenin başına geldiğini, kınadığını yaşadığını anlatarak Seyyid Vehbî'yi zikreder. Buna göre Keşan'da kendisini ziyaret eden imamın şair olduğunu duyduğu İzzet Molla'dan saz çalıp türkü söylemesini istediğini ifade eder:

Hikâyet eder idi Vehbî-i pîr
Yalan gerçek ol şâir-i bî-nazîr
Olup nâib-i belde-i Magnisa
Kudûmuyla Aydın imiş rûşenâ (1624-1625)

Nizâmî ve Ümîdî: İzzet Molla, Talat Efendi'den aldığı mektupla sevinir ve onu üslubu ve söz ustalığından ötürü Girâmî, Ümîdî ve Nizâmî'ye teşbih eder:

Eyâ Talat ey mihr-i burc-ı suhan
Zi-şevk-i peyâmet be-der şud mihen

Suhan-ûstâd-ı Girâmî tuyî
Ümîdî tuyî vü Nizâmî tuyî (1070-1071)

Fıtnat Hanım: İzzet Molla şairlerin bahtsızlığından, değerlerinin bilinmezliğinden bahsederken Fıtnat Hanım'ı örnek verir. Zira Fıtnat Hanım, söylentilere göre kendisinden yaşça hayli büyük, sanat ve incelikten anlamayan Derviş Efendi namındaki kişiyle evlendirilmiştir:

Felekdir felek şâire hasm-ı cân
Ne yapdı aceb şâirân-ı zamân
Ki Dervîş Efendi gibi bir harı
Felek eyledi Fıtnat'ın şevheri
Eder anı gerdûn denen pîre-zen
Revâ mı ola Fıtnat ol pîre zen (1714-1716)

İzzet Molla, Keşan'dayken başta Bahâ ve Rüşdi olmak üzere İstanbul'daki dostlarından gramer kaideleri ve inşa üslubuna uymayan bir mektup alır. İzzet Molla bu vesileyle eserinin pek çok bölümünde yaptığı gibi mizaha başvurur. Yazılan mektubun dilinden ötürü Veysî ve Nergisî'yi tezat yoluyla akla getirir:

Hafız-ı Şirâzî, Câhiz: İzzet Molla, Keşan'dayken başta Bahâ ve Rüşdi olmak üzere İstanbul'daki dostlarından gramer kaideleri ve inşa üslubuna uymayan bir mektup alır. İzzet Molla bu vesileyle eserinin pek çok bölümünde yaptığı gibi mizaha başvurur. Buna göre dostları mektup yazmak için Hafız'ın Divanı'na, Arap hikâyeci Cahiz'in hikâyelerine göz atarlar:

Kimi köhne Dîvân-ı Hâfız verip
Kimisi hikâyât-ı Câhiz verip
Kimisi verip münşeât-ı selef
Demiş etme Mollâ Efendi telef (1738-1740)

IX. İslam Tarihinden Kişilikler

Ebû Cehil:İzzet Molla, Keşan'a vardıktan sonra zor atlattığını ifade ettiği hastalığını kişileştirir ve bu illeti İslam tarihinde adları hiç de iyi anılmayan Ebû Cehil'e ve Haccac'a benzetir:

Teşahhus edip oturur yanıma
Alâ zumihi cân katar cânıma
Olup aklı üzre leâlî-feşân
Olur mahzen-i dür diyâr-ı Keşan
Cehâletde Bû-cehl ile hem-sebak
Mezâlimde Haccâc ile yek-nesak (774-776)

Yezîd: Mihnet-Keşân'da Yezid, Hz. Hüseyin'e yazılan mersiye sebebiyle çok defa anılır (b. 3311-3398). Kaside nazım şekliyle yazılan mersiyede Hz. Hüseyin'in nasıl susuz bırakılıp şehit edildiği ve Yezid'in bu cinayetteki rolü aktarılırken Yezid adeta lanetle anılır:

Nehy etdiler tecerru-ı nehr-i Fırat'dan
Lalîn-dehân-ı gonçe-i bâğ-ı siyâdeti
Bir katre âb etmeyiz işrâb dediler
Tasdîk olunmadıkca Yezîd'in hilâfeti
Ol kim ede mutâbaat-i seyyidü'l-enâm
Mümkin midir Yezîd-i pelîd ile bîati

(…)

Bildir Yezîd'e kendini ihvân u âlini
Yâd eyle bir bir etdigi küfrân-ı nimeti (3340-3358)

Harun Reşid ve Haccac: Keşan'da sürgün günleri yaşayan İzzet Molla'ya Sultan Abdulmecid'in doğum haberi gelir. İzzet Molla bunun üzerine Abdulmecid'in doğumuna tarih düşürür. Bu şiirde Sultan II. Mahmut, Harun Reşit'ten daha bahtlı bulunur:

Ferkadân-ı evc-i şevket oldugun kıldı beyân
Dîgerin etdikde şimdi tesmiye Abdülmecîd
Bâreka' llâh husrevâ tab-ı maânî-nebine
Şöyle bir şey bulmadı ömründe Hârûnü'r-Reşîd (1487-1488)

Hâtem-i Tâî ve Cafer-i Bermekî: Keşan'da Sait Galib Paşa'nın sadrazam olduğu haberini alan İzzet Molla, sadrazama kaside nazım şekliyle ve af ümidiyle methiye yazarken onu cömertlikte ünlü Arap zengini Hâtem-i Tâî ve idarecilikte Abbasîlerin vezir ailesi Bermekîlerin meşhur veziri Câfer'den daha üstün bulduğunu ifade eder:

Dü çeşm-i Hâtem-i Tâyî ki iki halkasıdır

Cebîn-i Cafer-i Bermek o derde nakş-ı hasîr (3654)

X. Âşıklar

Mihnet Keşan'ın pek çok bölümünde âşık kahramanlar, türlü ilgiler dâhilinde anılırlar. Genellikle benzetme veya telmih unsuru olarak söz konusu edilen bu âşık kahramanlar, özellikle İzzet Molla'nın hizmetkârı Muhammet ile Rum kadın arasında yaşanan aşk hadisesinin nakli esnasında zikredilirler. Şair bazen kendisini bu kahramanlara benzetir. Genel olarak benzetme ilgileri birbirlerine hayli yakın olduğundan ilgili beyitlere dair bir iki örnek verilip, diğer beyitlerin ise numaraları verilecektir. Bu kahramanlar klasik şiirin dünyasında en geniş şöhrete sahip, Leyla-Mecnun; Ferhat-Şirin-Hüsrev ve Vamık ile Azra'dır.

Ferhâd ile Şirin:

Niçe deşte Mecnûn-ı nâ-şâd idim
Hemân gördügüm kûha Ferhâd idim (1360)

Nolur olsa Ferhâd-ı bî-meskenin
Baban yurdu mu Kasr-ı Şîrîn senin (2012)

Diğer beyitler için bkz. 2969, 3394, 3197.

Hüsrev:

O Şîrîn'e Husrev olan mübtelâ
Edip niçe Ferhâd'ı cândan cüdâ (2969)

Leylâ ve Mecnûn:

Niçe deşte Mecnûn-ı nâ-şâd idim
Hemân gördügüm kûha Ferhâd idim (1360)

Ser-i rehde Leylâ-yı hevdec-nişîn
Ederdi o bîmâra âh u enîn (3171)

Budur âdet-i Leylî-i baht-ı pest
Eder Kays-ı zârın çanağın şikest (1509)

Diğer beyitler için bkz. 1508, 2011 2658, 2775, 2925, 3192, 3170, 3195, 3393

Vâmık ve Azrâ:

Ne buldun telef eyleyip Vâmıkı
Degil miydi Azrâ'sının lâyıkı (2010)

O şûhun dahi vardı bir âşıkı
O Azrâ-izârın imiş Vâmıkı (2541)

Diğer beyitler için bkz.: 2776, 3744, 3712.

Sonuç

Keçecizade İzzet Molla esasen klasik şiirin temsilcilerindendir; ancak edebiyat tarihimizde yenileşme devrine girerken eserlerinde vücuda getirdiği orijinal tasvir ve kurgularla geçiş dönemi şairlerinden, hatta en güçlülerinden biri olarak kabul edilir. Mihnet Keşan bu orijinalliklerin en çok görüldüğü ve bu sebeple yazıldığı devirden itibaren edebiyat incelemecilerinin ve tarihçilerinin dikkatini de çeken eseridir. İzzet Molla'nın Mihnet Keşan'ında farklı sebeplerle adları anılan onlarca dinî, edebî, tarihî ve mitolojik kişilik de mevcuttur. Şairin bu kişilikleri telmih, mukayese veya teşbih unsuru olarak ele aldığı beyitlerde yenileşme döneminin izlerine pek rastlanmaz. Bu isimlere gönderme yapılırken klasik şiirin bilinen abartıları veya anımsatmaları dikkat çeker. Bilhassa methiyelerde adları anılan kişilerin olumlu veya olumsuz sıfatları dikkatlere sunulurken mukayese ya da teşbih unsuru olarak abartıyla söz konusu edildikleri görülür. Yine şairin Mevleviliğe mensubiyeti sebebiyle Mevlevîlik veya din ve hikmet konuları etrafında anılan dinî şahsiyetlerin de genellikle klasik şiirdeki saygı çerçevesinde adları geçmektedir. Eserde birkaç bölümde hiciv kastıyla yapılan tezat yollu benzetme ve mukayeselerde klasik üsluptan nispeten farklı değerlendirme ve kullanım görülür. Neticede Mihnet Keşan'da edebî, tarihî, mitolojik ve dinî şahsiyetler, yenileşme ve değişim rüzgârlarının esmeye başladığı bu devirde İzzet Molla tarafından klasik bir anlayış çerçevesinde konu edilmiş, kişilikler özelinde realist tasvir ve mukayeselere pek yer verilmemiştir.

KAYNAKLAR

BÜLBÜL, İbrahim (1989). Keçecizâde İzzet Molla, Kültür Bakanlığı Yayınları: 1048, Ankara.

CEYLAN, Ömür-YILMAZ, Ozan (2005). Hazâna Sürgün Bahâr Keçecizade İzzet Molla ve Dîvân-ı Bahâr-ı Efkâr, Kitap Sarayı Yayınları, İstanbul.

KOLCU, Ali İhsan (2009). Ziya Paşa'nın Poetikası, Salkımsöğüt Yayınları, Erzurum.

KORKMAZ, Ramazan (1988), Keçecizade İzzet Molla ve Mihnet Keşan Üzerine Bir Araştırma, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

ÖZGÜL, M, Kayahan (2006). Divan Yolu'ndan Pera'ya Selâmetle Modern Türk Şiirine Doğru. Hece yayınları, Ankara.

ÖZYILDIRIM, Ali Emre (2002). Keçecizade İzzet Molla'nın Mihnet-Keşan'ı ve Tahlili, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

ÖZYILDIRIM, Ali Emre. Mihnet Keşan www.ekitapkulturturizm.gov.tr.

TÖKEL, Dursun Ali (2000). Divan Şiirinde Mitolojik Unsurlar, Şahıslar Mitolojisi, Akçağ yayınları, Ankara.

TÜZİN, Derya (2008), Sürgün Yolunda Bir yenileşme serüveni: Mihnet-Keşan, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

YILDIRIM, Nimet (2006). Fars Mitolojisi Sözlüğü, Kabalcı Yayınları, İstanbul.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARINDA YER ALAN ÖĞRETMENLİK UYGULAMALARINA KARŞILAŞTIRILMALI BİR BAKIŞ: TÜRKİYE VE OECD ÜLKELERİ ÖRNEĞİ

COMPARISON OF PROFESSIONAL PRACTICE STUDIES IN THE TEACHER TRAINING SYSTEMS OF THE SUCCESSFUL COUNTRIES ACCORDING TO THE PISA RESULTS WITH OUR COUNTRY

M. Arif SÖZER[57] Hamdi KARAKAŞ[58]

Özet

Bu çalışmanın amacı, PISA sonuçlarına göre başarılı ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerindeki mesleki uygulama çalışmalarını ülkemizle karşılaştırmaktır. İncelenen ülke öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde okul deneyimi, öğretmenlik uygulamaları ve stajyerlik/adaylık uygulamaları irdelenmiştir. Araştırmada ilk olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve PISA sonuçlarına göre OECD ortalama puanları üzerinde olan ülkeler örnekleme dahil edilmiştir. Daha sonra ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 OECD ülkesinin öğretmen yetiştirme sisteminde yer alan mesleki uygulama çalışmaları incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum çalışma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; PISA sonuçlarına göre başarılı olan OECD ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemleri içerisinde ülkemize göre gözlem uygulamalarının daha erken dönemlerde yer aldığı, öğretmenlik

[57] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi. akif@gazi.edu.tr
[58] Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. hamdikarakas58@yahoo.com.tr

uygulamalarının ise daha fazla deneyime dayalı olduğu görülmüştür. Bazı ülkelerde adaylara mesleğe başlamadan önce staj imkânı sağlanarak öğretmenlik mesleğine hazırlandıkları tespit edilmiştir. Ülkemizde YÖK tarafından hazırlanan öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden düzenlenmiş ve 2018 güz döneminden itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu düzenleme ile öğretmen adayları "Okul Deneyimi I ve II" dersleri ile lisans eğitimlerinin sadece son sınıflarında okullarda gözlem ve uygulama yapabilecekler ve OECD ülkelerine göre daha geç ve daha az okul deneyimi yaşayabileceklerdir. Uygulama yapmaya dönük fırsatlar tanıyan bir öğretmen yetiştirme anlayışı nitelikli öğretmeni yetiştirmeyi ve sonrasındaki nitelikli öğretimi etkileyebilecektir. Bu çabalar sonucu başarılı olarak nitelendirilen sistemin temelleri atılabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, mesleki uygulamalar, okul deneyimi, öğretmen eğitimi, öğretmenlik uygulaması

Abstract

The purpose of this study is to examine the professional practice studies in the teacher training systems of the successful countries according to PISA results comparatively with our country. School experience, teaching practices and internship / nomination practices were examined within these country teacher training system. Firstly, criterion sampling method was used in the research and the countries that above the OECD average scores according to PISA results is sampled. Later, professional practice studies in the teacher training system of 10 OECD countries identified by the accessible sampling method were examined. The research was conducted in accordance with the holistic multiple case study design from qualitative research methods. In the analysis of the data, document review was used and the data were analyzed by means of descriptive analysis. As a result of the research; in the teacher training systems of OECD countries which are successful according to PISA results; it has been determined that teacher candidates are directed to schools for observation purposes from the first years and teaching practices were based on more experience. In some countries, it was determined that the candidates were prepared for the teaching profession by providing internship opportunities before starting the profession. Teacher training Bachelor's

degree programs prepared by YÖK have been rearranged in our country, and these programs began to be implemented from the fall 2018 season. By this arrangement, teacher candidates will be able to observe and practice in schools only in the last classes with "School Experience I and II" courses, and they will be able to experience school experience later and less often than OECD countries. A teacher training understanding that provides opportunities for practice can influence the development of qualified teachers and subsequent qualified teaching. As a result of these efforts, the foundations of the system, which are considered successful, can be laid.

Key Words: Comparative education, professional practices, school experience, teaching practice, teacher training

GİRİŞ

Toplumların ilerlemesi ve refah seviyelerinin artması, vatandaşlarına verilen eğitimin kalitesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu durum eğitimi verecek olan öğretmen niteliklerinin arttırılması ile sağlanabilir (Aras ve Sözen, 2012). Çünkü çağa ayak uydurmada, gelişmiş ülkeleri yakalamada, demokrasi ve insan hakları gibi evrensel değerleri topluma kazandırmada, bireyleri eleştirel düşünmeye yönlendirmede gelecek nesli yetiştirecek öğretmenlere önemli görevler düşmektedir (Aykaç, vd., 2013). Bu önemli görevi yüklenecek öğretmenlerin mesleki bilgi, dil becerisi, gelişen teknolojiye uyum sağlayıp onu kullanabilme, iletişim kurabilme gibi becerilere sahip olmaları gerekir (Abazaoğlu, 2014). Öğretmenlerin bu becerileri kazanabilmesi için planlı, düzgün ve sistematik bir şekilde işleyen öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde yetişmeleri önemli görülür (Gül, 2016).

Öğretmen adaylarının uygun programlara seçilmesi, burada aldıkları eğitimin kalitesi ve bu eğitimin mesleki olarak gelişimlerine katkıda bulunması gibi unsurlar öğretmen yetiştirme eğitiminde istenen sonuçlara ulaşmayı etkileyebilecek faktörlerdir (Kabaran ve Görgen, 2016). Öğretmen yetiştirme sistemlerinde temel olarak üç ana boyut olan meslek bilgisi, alan bilgisi ve

genel kültür bilgisi ön plana çıkmakta ve bu alanlar doğrultusunda öğretmen adayları yetiştirilmeye çalışılır. Öğretmen adaylarının tüm gelişim alanlarında istenen düzeye gelebilmeleri, ileride yetiştirecekleri öğrencilerine ve ülkelerine yararlı birer birey olabilmeleri, düşünen, tartışan ve bağımsız fikir üretmeye sahip olabilmeleri bu yetiştirme eğitiminin kalitesinde ve öğretmen yeterliliğinde odak noktayı oluşturur (Aras ve Sözen, 2012).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevi Yüksek Öğretim Kanunu'nda yapılan değişiklik ile Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) devredilmiş ve nitelikli öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere bırakılmıştır (YÖK, 2007). Bu tarihten itibaren Eğitim Enstitüleri ve Eğitim Fakülteleri ön plana çıkmış, nitelikli öğretmen yetiştirilmesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çalışmalardan en dikkat çekeni ve eğitim fakültelerinin ileride yeniden düzenlenmesini sağlayacak olan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi hayata geçirilmiştir. Daha kaliteli, nitelikli bir öğretmen profilinin oluşturulması için gereken koşullar bu projenin temel noktalarından birisidir. Öğretmen adaylarının alan bilgisi yönünden yeterli ve istenen seviyede oldukları ancak öğretmenlik deneyimi ile ilgili becerilerde eksik oldukları bu kapsamda tartışılmıştır (Harmandar, vd., 2000; YÖK/Dünya Bankası, 2008). Proje sonrasında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması ön plana çıkmış ve fakülte – okul işbirliği zorunlu hale getirilmiştir (Bilgin - Aksu, 2004). Bu kapsamda öğretmen eğitimi programlarına "Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi" dersleri yerleştirilerek Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullarda öğretmen adaylarının uygulama yapma fırsatı sağlanmıştır (MEB, 1998; YÖK, 1998). MEB ve YÖK arasında imzalanan bir protokolle okul uygulama çalışmaları milli eğitim müdürlükleri, uygulama okulları ve fakülteler arasında işbirliği ile yürütülmeye çalışılmıştır.

Okul Deneyimi gözlem ağırlıklı bir ders olarak öğretmen yetiştirme programlarına yerleştirilmiştir. Bu etkinlik ile öğretmen adaylarından gerçek okul ortamlarında bulunarak deneyimlemeleri, burayı gözlemlemeleri ve öğrenme-öğretme süreçlerine karşı öngörü sağlamaları çalışılır (Dursun ve Kuzu, 2008). Böylece ileride görev yapacakları okul ve sınıf ortamını daha iyi tanırlar ve okul yapısını kavrayabilirler. Bu etkinlikler ile öğretmen adaylarına gerekli olan bilgi ve beceriyi kazandırma, onların gerek duyacakları mesleki yeterlikleri oluşturma ve meslek hayatına daha organize edilmiş bir şekilde başlayabilmesi amaçlanmaktadır (Ergüneş, 2005, Yapıcı ve Yapıcı, 2005). 1997 yılındaki düzenlemeyle Okul Deneyimi I ve II dersi dört yıllık öğretmen yetiştirme

programlarında ikinci ve yedinci akademik dönemlere, beş yıllık öğretmen yetiştirme programların ise sekizinci ve dokuzuncu akademik dönemlere yerleştirilmiştir. 2006 yılında eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesiyle okul deneyimi dersi tek dönemlik bir ders haline gelmiş, program türlerine göre üçüncü veya dördüncü sınıflara yerleştirilmiştir (Sezer, 2010; YÖK, 2007).

Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adaylarına sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran, derslere planlı ve hazırlıklı bir şekilde gitmeyi sağlayan, öğretim çalışmaları ile deneyim kazandıran bir derstir (Özenç, 2014). Bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarına teorik olarak kazandıkları bilgi, beceri ve tutumlar okul ortamında etkili ve verimli kullanma fırsatı verilir, böylece onların bireysel ve mesleki gelişimleri tamamlanmaya çalışılır (Özay, 2015). Öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamında yaparak-yaşayarak öğrenme temelinde uygulama fırsatı bulduğu Öğretmenlik Uygulamaları, 1997 ve 2006 yıllarındaki düzenlemeler ile öğretmen yetiştirme programlarının türlerine göre son iki veya son akademik dönemlerine yerleştirilmiştir (Avcı ve İbret, 2016).

Ülkemiz öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde yer alan uygulamalarından bir tanesi de tezsiz yüksek lisans ve pedagojik formasyon uygulamasıdır. YÖK, ortaöğretim alan öğretmenliği için o dönem için uygulanan öğretmenlik sertifika programlarını içerik ve süre açısından yetersiz görmüş ve tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmen yetiştirmek için kullanılmasına karar vermiştir (Yapıcı ve Yapıcı, 2013). Tezsiz yüksek lisans programları Fen-Edebiyat Fakültesi mezunları için 4+1,5 yıl olacak şekilde yürütülmüştür (YÖK, 2007). Ancak YÖK genel kurulunun 2010 yılında almış olduğu kararla tezsiz yüksek lisans programları öğretmen eğitimi için kullanılması uygulaması kaldırılmış onun yerine pedagojik formasyon eğitimi uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama ile gerekli koşulları sağlayan tüm fakültelerin ve tüm bölümlerin öğrencilerinin ya da mezunlarının pedagojik formasyon eğitimi alabilmeleri sağlanmıştır (Eraslan ve Çakıcı, 2011; Kartal ve Afacan, 2012). Bu uygulama ile öğretmen olmak isteyen adaylar mesleğe ilişkin kuramsal ve uygulamaları yoğunlaştırılmış bir program eşliğinde bir yılda alabilmekte ve mesleği yapabilme şartını sağlayabilmektedirler.

Öğretmenlik mesleği çağın değerlerine göre sürekli gelişime ve yenilenmeye ihtiyaç duyar. Dolayısıyla öğretmen eğitimi veren kurumların da öğretmenlik mesleğindeki eğitim araştırmalarına bağlı olarak müfredatlarını geliştirmeleri gerekir (Buchberger, vd., 2000). Bu amaçla YÖK (2018) öğretmen yetiştirme programlarında düzenlemeye giderek meslek, genel kültür ve alan bilgisine yönelik dersler, bu derslerin içerikleri ile kredileri belirlemiş ve 2018-2019 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulamaya geçilmiştir. Bu değişikliklerden bir tanesi Okul Deneyimi derslerinin Öğretmenlik Uygulamaları I ve II dersleri ile birleştirilerek kaldırılması ve tüm öğretmen yetiştirme programlarında Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinin yedinci ve sekizinci akademik dönemlerinde yer almasıdır.

Okul Deneyimi derslerinin YÖK tarafından yapılan düzenleme ile kaldırılması sonucu öğretmen adayları, Öğretmenlik Uygulamaları ile gelecekte yapacakları mesleklerine yönelik gözlem ve uygulamalarını bir arada sadece son sınıflarında deneyimleyebileceklerdir. Bu dersler meslek ve alan bilgisi noktasında teori ve uygulamayı birleştirmekte ve öğretmenlik mesleği hakkında bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmektir. Lyhty ve Kaikkonen (2014) nitelikli bir öğretmen olabilmenin en iyi yolunun bireyin kendi deneyimi ile ilgili olduğunu savunmaktadır. Bu süreçte öğretmen adayları kuvvetli yanlarını pekiştirmekte ve eksik yanlarını görüp geliştirme eğilimine gitmektedir (Acheson ve Gall, 1980). Bu noktadan hareketle uluslararası sınavlarla (PISA, TIMMS, vb.) başarılı olarak kabul edilen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde yer alan mesleki uygulama çalışmalarını incelemek ve ülkemizle karşılaştırmak araştırmacılarca önemli görülmüştür. Çünkü geleceğin nesillerini yetiştirmekle yükümlü olan öğretmenlerin eğitiminde dünyadaki diğer örneklerinin bilinmesi, gerek yetişen insan kalitesinin yükseltilmesinde gerekse öğretim kalitesinin niteliğinin yükseltilmesinde değerli görülmektedir (Aktaş, vd., 2013).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmak için yapılan çalışmalardır (Karabaran ve Görgen, 2016). Eğitim sistemleri bazen bütünüyle bazen de birkaç farklı yönden karşılaştırmak, ortak ve faydalı yönlerini tespit etmek, eğitimin bir politika olarak belirlenmesinde, eğitimin planlamasında ve yenilik çalışmalarında kullanılabilir (Demirel, 2012). Farklı ülkelerin kendi sosyal, kültürel ve ekonomik şartları göz önünde bulundurularak yapılan bu karşılaştırmalı analizler, sistemleri geliştirme veya mevcutları revize edilmesi süreçlerine katkı

sağlar (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016). Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ile ülkede yaşanılan sorunların çözümünde, diğer ülke eğitim sistemlerini incelemek yararlı olabilir.

Araştırmacıların uluslararası sınavlarla başarılı olarak kabul edilen farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme uygulamalarını ülkemizle kıyaslarken, bir ülkenin öğretmen yetiştirme sistemini taklit etme veya hazır, var olan bir modeli önermek çabasında değillerdir. Çünkü her ülkenin eğitim yapısı bir sistem dâhilinde, kendi ideolojisine uygun bir yapıdadır ve bu ideoloji eğitim sistemine doğrudan etkiler (Çeltilci, 2013). Bunun aksine farklı ülke sistemlerini inceleyerek ülkemize has kültür çerçevesinde bir öngörü geliştirmek, diğer ülke sistemlerindeki uygulamalardan yarar sağlayabilmektir (Erbilgin ve Boz, 2013). Yani bu karşılaştırma çalışması ile öğretmen yetiştirme sistemlerini eğitim bilimsel olarak anlamaya ve açıklamaya çalışmaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, PISA sonuçlarına göre başarılı ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerindeki mesleki uygulama çalışmalarını ülkemizle karşılaştırmaktır. İncelenen ülke öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde okul deneyimi, öğretmenlik uygulamaları ve stajyerlik/adaylık uygulamaları irdelenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır?

1- İncelenen öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmen adayları okul deneyimi etkinliklerine hangi dönem/dönemlerde, nasıl katılmaktadırlar?
2- İncelen öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması etkinliklerine hangi dönem/dönemlerde, nasıl katılmaktadırlar?
3- İncelen öğretmen yetiştirme sistemlerinde stajyerlik/aday öğretmenlik uygulamaları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum çalışma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışmalarında araştırmacı çoklu kaynakları içeren gözlem, görüşme, doküman, vb. veri toplama araçları kullanarak var olan durumu derinlemesine inceler ve duruma bağlı temalar tanımlanır (Creswell, 2013). Bütüncül çoklu durum deseninde her var olan durum kendi içinde bütüncül olarak incelenir ve daha sonra durumlar birbirleriyle karşılaştırılarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada incelenen çoklu durum, PISA sonuçlarına göre başarılı ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerinde yer alan mesleki uygulama çalışmalarının incelenmesi ve bu uygulamaların ülkemizle karşılaştırılıp yorumlanmasıdır.

Örneklem

Araştırma örneklem seçimi iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılarca önceden belirlenmiş ölçütlere göre durumların incelenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla öğretmen yetiştirme sistemlerini incelemede belirlenen ölçüt; ülkelerin PISA sonuçlarına göre İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD) ülkeleri ortalama puanları üzerinde olmaları şeklinde belirlenmiştir. Çünkü PISA sınavları uluslararası geçerli bir sınav olarak kabul edilmekte ve OECD teşkilatına üye olan 36 ülkenin ortalama puanları bu sınav için başarı değerlendirmesini ortaya koymaktadır (MEB, 2016). Daha sonra ise OECD ortalama puanı üzerinde olan ve ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen 10 OECD ülkesinin (Japonya, Finlandiya, İngiltere, Almanya, Hollanda, İsviçre, K. İrlanda, Belçika, Fransa, ABD) öğretmen yetiştirme sisteminde yer alan mesleki uygulama çalışmaları incelenmiştir. Örnekleme alınan 10 OECD ülkesinin ve ülkemizin PISA puanları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Örnekleme Alınan Ülkelerin PISA Puan Sonuçları

Ülkeler	PISA Puanları		
	Fen (Bilim)	Matematik	Okuma
Japonya	538	532	516
Finlandiya	531	511	526
Hollanda	509	512	513
İrlanda	503	504	521
Almanya	509	506	509
İsviçre	506	521	492
İngiltere	509	492	498
Belçika	502	507	499
Fransa	495	493	499
ABD	496	470*	497
Türkiye	425*	420*	428*
OECD Ülkeler Ortalaması	**493**	**490**	**493**

* OECD ortalama puanı altındadır.

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme alınan OECD ülkelerinin PISA puanları her üç alanda da (fen, matematik ve okuma) 36 OECD ülkesi ortalama puanlarının üstünde olduğu, ülkemiz PISA puanlarının ise ortalama puanlarının altında olduğu görülebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. Bu yöntemde araştırmanın amacına ilişkilin yazılı ve görsel materyaller derinlemesine incelenir ve resmi belgeler, yazılı kural ve yönergeler, gazete, dergi, kitaplar, basın açıklamaları ve benzerleri aracılığıyla veriler toplanabilir (Seydi, 2014; Turgut, 2012). Çalışmanın amacı doğrultusunda araştırmacı yayımlanmış kitap, kitap bölümü, tez, makale, bildiri vb. kaynaklara ulaşmış ve bir belge havuzu

oluşturmuştur. Daha sonra 10 OECD ülkesinin öğretmen yetiştirme sisteminde yer alan mesleki uygulama çalışmaları irdelenmiş ve araştırma alt problemlerine göre düzenlenerek ülkemizle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz verilerin olduğu gibi ortaya konulduğu, betimlendiği, anlatıldığı ve resmedildiği bir analiz şeklidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Elde edilen veriler doğrultusunda 10 OECD ülkesinin öğretmen yetiştirme sisteminde yer alan bilgiler okunmuş, gözleme dayalı okul deneyimi uygulamaları, öğretmenlik uygulamaları ve stajyer/aday öğretmenlik uygulamaları açısından kategorilere ayrılmış ve araştırma alt problemlerine uygun olarak tablolar şeklinde sunulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma alt amaçlarına uygun olarak incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme uygulamalarına ilişkin bulgular sırasıyla verilmiş, tablolar eşliğinde sunulmuş ve gerekli açıklama eşliğinde ülkemizle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

1- İncelenen Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinde Öğretmen Adayları Okul Deneyimi Etkinliklerine Hangi Dönem/Dönemlerde, Nasıl Katılmaktadırlar?

Okul deneyimi etkinlikleri, haftanın belirli günlerinde öğretmen adaylarının okula gittiği ve okul ortamını (öğretmen, öğrenci, öğrenme-öğretme durumları, idari iş ve işlemler, vb.) gözlemlendiği uygulamalardır. Bu uygulamalar ile öğretmen adayları okuldaki iş ve işlemler hakkında bilgi sahibi olur aynı zamanda gözlem yaparak gelecek yapacağı mesleğe yönelik deneyim kazanır (Ören, vd.,2009; YÖK, 2007). İncelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmen adaylarının okul deneyimi etkinliklerine yönlendirilmesi öğretmenlik branş alanı ve öğretmen yetiştirme modeline göre değişebilmektedir. Genel anlamda gözlem ve deneyim kazanma ağırlıklı olan okul deneyimine öğretmen adaylarının hangi dönem/dönemlerde, nasıl katıldıklarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Etkinliklerine Hangi Dönem/Dönemlerde, Nasıl Katıldıklarına İlişkin Bilgiler

Ülkeler	**Okul Deneyimi Uygulamaları**
Finlandiya	İlk üç yıl, her dönem için dört haftalık uygulama okullarında gözlem yapmaları (Çetinkaya, vd., 2013; Malaty, 2006; Şahinkaya, 2008).
Hollanda	İlk 4 dönem boyunca haftanın bir günü okullarda gözlem yapmaları (Snoek, 2011).
Almanya	2. ve 3. yarıyıllarda haftanın bir günü okullarda gözlem yapılması (Gül, 2015)
İsviçre	1. sınıfta Ocak ve Şubat aylarında toplam 50 saatlik okullarda gözlem, 2. sınıfta haftada bir günlük okullarda gözlem yapılması (Ergün, 2015).
İngiltere	1. ve 2. yarıyıllarda ilk iki ve son iki hafta boyunca okullarda gözlem yapılması (Bayram, 2006; Meriç ve Tezcan, 2005).
Belçika	1. ve 2. yarıyıllarda haftanın bir günü okullarda gözlem yapılması (URL-1).
Fransa	İlk 8 dönemin ilk iki haftası boyunca okullarda gözlem yapılması (Aktaş, vd., 2013).
ABD	3. ve 5. yarıyıllarda haftada bir gün okullarda gözlem yapılması (Külekçi ve Bulut, 2010; Külekçi ve Bulut, 2011).

Tablo 2'de görüldüğü üzere incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin birçoğunda okul deneyimi etkinliklerinin yer aldığı görülmektedir. Bu ülkelerde okul deneyimi etkinlikleri öğretmen adaylarına olabildiğince eğitimlerinin ilk yıllarında verilmekte ve öğretmen adayları haftada bir gün ya da haftanın tüm günü olacak şekilde okullarda gözlem faaliyetlerine başlamaktadırlar. Ülkemizde YÖK tarafından 2018 yılında yenilenen ve uygulamaya konulan öğretmenlik programlarında, gözlem ağırlıklı olan Okul Deneyimi dersinin öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer almadığı görülmüştür (YÖK, 2018). Öğretmen adayının yapması beklenen gözlem faaliyetleri ve bilmesi gereken idari iş ve işlemler, Öğretmenlik Uygulaması dersi

ile birleştirilmiş ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının son senesi olan yedinci ve sekizinci dönemlere Öğretmenlik Uygulaması I – II dersleri yerleştirilmiştir.

2- İncelenen Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinde Öğretmen Adayları Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine Hangi Dönem/Dönemlerde, Nasıl Katılmaktadırlar?

Öğretmenlik Uygulaması etkinlikleri, öğretmen adaylarının haftanın belirli gün/günlerinde teorik olarak öğrendikleri bilgileri okullarda uygulamaya döktükleri ve rehber öğretmenler aracılığıyla bire bir öğrenme-öğretme süreçlerine katıldıkları etkinliklerdir (Demircioğlu, 2010; Paker, 2008). Böylece öğretmen adayı öğrenme-öğretme ortamlarında kuramsal öğrenmelerini alana özgü, özel öğretim yöntem ve tekniklerle uygulama fırsatı yakalar. Aynı zamanda sınıfı yönetme, materyal geliştirebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme gibi öğretmenlik meslek deneyimini geliştirecek uygulamalarda bulunur. Öğretmenlik uygulamalarıyla yakalanan bu fırsat, mesleki gelişimi açısından önemli görülür. İncelenen ülke öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmenlik uygulaması etkinlikleri, branşlara ve öğretmen yetiştirme modellerine göre değişebilmektedir. Adayların öğretmen uygulamalarına hangi dönem/dönemde, nasıl katıldıklarına ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine Hangi Dönem/Dönemde, Nasıl Katıldıklarına İlişkin Bilgiler

Ülkeler	**Öğretmenlik Uygulamaları**
Japonya	4. yılın son döneminde üç-beş haftalık, haftanın her günü yapılan öğretmenlik uygulaması (Erbilgin ve Boz; 2013)
Finlandiya	4. yılın akademik dönemlerinde beş haftalık tüm gün devlet okullarında öğretmenlik uygulaması (Çetinkaya vd., 2013; Erbilgin ve Boz, 2013; Malaty, 2006)
Hollanda	3. yıl haftada bir buçuk gün, 4. yıl ise ya haftada tüm gün, ya da bir yıl boyunca haftada üç gün öğretmenlik uygulaması (Ergun ve Ersoy, 2014; Gül, 2016; Snoek, 2011)
İrlanda	Eş zamanlı eğitim modelinde son iki yıl içerisinde 24-32 hafta, sıralı eğitim modelinde 28-24 hafta okullarda öğretmenlik uygulaması (Alkan, 2012)
Almanya	4. ve 5. yarıyıllarda haftanın bir günü meslek bilgisini derinleştirme uygulamasıyla okullarda öğretmenlik uygulaması (Aktaş vd., 2013; Gül, 2015).
İsviçre	3. sınıfta dönemler boyunca 4 hafta süren haftada iki günlük; 4. sınıf güz döneminde sekiz hafta süren haftada iki gün, bahar döneminde ise yedi hafta süren haftada dört gün öğretmenlik uygulamaları (Ergün, 2015)
İngiltere	Uygulanan modele (Concurrent veya Consecutive) göre son iki yılda haftanın her günü yapılan 24 – 32 haftalık öğretmenlik uygulaması (Alkan, 2012; Bayram, 2006)
Belçika	3. ve 4. yıllarda haftanın bir günü okullarda öğretmenlik uygulaması (URL-1)

Fransa	Son iki yıl haftada bir gün okullarda öğretmenlik uygulamaları (Aykaç, vd., 2014)
ABD	5. dönem gözlem/öğretmenlik uygulaması, 6. dönem öğretmenlik uygulaması, 9. dönem okullarda "yardımcı öğretmenlik" uygulaması (Külekçi ve Bulut, 2011)

Tablo 3'de görüldüğü üzere incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin tamamında öğretmenlik uygulama etkinliklerinin yer aldığı görülmektedir. Bu ülkelerin birçoğunda okul deneyimi uygulamalarının devamı şeklinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin son aşamalarında (yıl/dönem) öğretmenlik uygulama etkinliklerinin yerleştirildiği gözlenebilir (Finlandiya, Hollanda, Almanya, İsviçre, Fransa ve ABD). Bu ülkelerden bazıları öğretmenlik uygulamaları için haftanın tüm gününü ya da birden fazla güne yayılmıştır (Japonya, Finlandiya, Hollanda, İrlanda, İsviçre ve İngiltere). Ülkemizde "Öğretmenlik Uygulaması" YÖK tarafından belirlenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında ve formasyon uygulamalarında yer almaktadır. YÖK tarafından 2018 yılında yenilenen ve uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme lisans programlarında Öğretmenlik Uygulaması dersi meslek bilgisi kapsamında değerlendirilmiş, bu ders mezuniyet aşamasının son bir yılında, iki döneme ayrılmış ve haftada bir gün (6 ders saati) öğretmen adayının okullarda uygulama yapması istenmiştir. Bu uygulama kapsamında öğretmen adaylarından *"alana özgü öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili gözlemler yapma; alana özgü özel öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bireysel ve grupla mikro-öğretim uygulamaları yapma; alana özgü etkinlik ve materyal geliştirme; öğretim ortamlarını hazırlama, sınıfı yönetme, ölçme, değerlendirme ve yansıtma yapma*" görevleri beklenmektedir (YÖK, 2018).

3- İncelenen Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinde Stajyerlik/Aday Öğretmenlik Uygulamaları Nasıldır?

Stajyerlik/Aday öğretmenlik uygulamaları, mesleğe başlamadan önce ya da başladıktan sonra asıl öğretmenliğe hak kazanmadan önceki süreci tanımlamaktadır (MEB, 2015). İncelenen öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmen adaylarının stajyerlik/aday öğretmenlik uygulamaları branşlara, öğretmen yetiştirme modellerine ve ülke içerisindeki bölgelere göre değişebilmektedir. İncelenen ülkelerdeki stajyerlik/aday öğretmenlik uygulamalarına ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 4. Stajyerlik/Aday Öğretmenlik Uygulamaları İlişkin Bilgiler

Ülkeler	Stajyerlik/Aday Öğretmenlik Uygulamaları
Japonya	Mesleğe başlamadan önce yüksek lisans eğitimi ve 6 aylık deneme öğretmenlik uygulaması (Ergün ve Ersoy, 2014; Gül; 2015; Uçar ve Uçar; 2004).
Finlandiya	Mesleğe başlamadan önce yüksek lisans eğitimi ve bu eğitim sonrasında fakülte uygulama okulunda 12 aylık staj eğitimi (Delibaş, 2007; Kazu ve Aşkın, 2010; SETA, 2017).
İrlanda	Mesleğe başladıktan sonra ilkokullarda ilk 3 yıl, ortaokullarda ilk 2 yıl stajyer öğretmenlik uygulaması (URL-2; Saracaloğlu ve Ceylan, 2016).
Almanya	Mesleğe başlamadan önce eyaletlere göre 18-24 ay boyunca öğretmenliğe hazırlık uygulaması (Alkan, 2012; Aykaç, vd. 2014; Gül; 2015).
Fransa	Mesleğe başlamadan önce 1 yıllık öğretmenlik eğitimi (URL-1).
ABD	Mesleğe başladıktan sonra eyaletlere göre ilk 12-24 aylık aday öğretmenlik destek programı uygulaması (SETA, 2017).

Tablo 4'te görüldüğü üzere, incelenen ülkelerin bazılarında mesleğe başlamadan önce adayların öğretmen olabilmeleri için stajyerlik/aday öğretmenlik uygulamalarının yer aldığı görülmektedir (Japonya, Finlandiya, Almanya, Fransa). İrlanda da öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında öğretmen stajyer olarak kabul edilmekte ve bu süreçte sürekli olarak teftişler yapılmakta, gerekli sözel ve yazılı geri bildirimler sunulmaktadır. Teftiş ekibinin konseye sunduğu rapor sonucunda öğretmen adaylarının stajyerliği sonlanmakta ve tam kayıtlı sisteme geçirilmektedir (Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). ABD'de ise mesleğe başlayan öğretmenlere eyaletlerin belirlediği yasalara göre aday öğretmenlik destek programları yapılmakta, mesleğinin ilk yıllarında öğretmenlere koçluk ve mentörlük uygulamaları ile danışmanlık verilmektedir (SETA, 2017). Ayrıca Japonya'da ve Finlandiya'da öğretmen olabilmek için öğretmen adaylarından yüksek lisans mezunu olmaları

istenmektedir. Ülkemizde ise aday/stajyer öğretmenlik uygulamaları, adayların öğretmenlik lisans programlarından veya pedogojik formasyon eğitimlerinden mezun olmaları sonrasında, bir merkezi sınava tabi olarak öğretmen unvanı ile atanmalarıyla beraber MEB tarafından yürütülmektedir. Mesleğe ilk atanan öğretmenler aday öğretmen olarak nitelendirilmekte ve temel olarak aday öğretmenlik; yetiştirme süreci, aday performans süreci ve sınav süreci olarak 3 aşamada gerçekleştirilmektedir. Yetiştirme sürecinde aday öğretmenler faaliyet programlarını yürütürler. Performans sürecinde adayların öğretmenlik süreci danışman öğretmen, okul müdürü ve müfettişler tarafından denetlenir ve bu iki süreç sonunda başarılı olan aday öğretmenler sınav sürecine girmeye hak kazanırlar. Sınav sürecini başarıyla tamamlayan öğretmenlerin adaylıkları kaldırılır (MEB, 2015). Bu süreç ortalama 12-24 ay arasında değişmekte, bu süreçte başarılı olamayan adayların görevlerine son verilmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, PISA sonuçlarına göre başarılı ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemleri içerisinde yer alan mesleki uygulama çalışmaları kapsamındaki okul deneyimi, öğretmenlik uygulamaları ve stajyerlik/aday öğretmenlik uygulamaları irdelenerek ülkemizle karşılaştırılmıştır.

İncelenen ülkelerin birçoğunda okul iş ve işlemleri hakkında ilk deneyimlerin yaşanıldığı, okul ortamının temel anlamda gözlemlendiği okul deneyimi uygulamalarının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu ülkelerin çoğunda okul deneyimi etkinlikleri öğretmen eğitimlerinin olabildiğince ilk yıllarında başlamaktadır. Böylece öğretmen adayları bu programlarda mesleklerine bir yandan kuramsal olarak hazırlanırken bir yandan da öğrenme-öğretme ortamlarında öğretmenlik uygulamalarına başlamadan önce okul deneyimi etkinliklerine katılabilmektedirler. Ülkemizde ise Okul Deneyimi dersi öğretmen yetiştirme lisans programlarının ilk dönemlerine yerleştirilmişken (YÖK, 1998), daha sonraları son dönemlerine yerleştirilmiş (YÖK, 2007) ve en sonunda ise Öğretmenlik Uygulamaları dersi ile birleştirilerek tamamen kaldırılmıştır (YÖK, 2018). PISA sınavına göre başarılı ülkeler okul deneyimi uygulamaları ile öğretmen adaylarının mesleki

gelişimleri açısından gerçek okul ortamlarını gözlemlemesi olabildiğince fırsat tanınırken, ülkemizde bu gözlem etkinlikleri adayların lisans eğitimlerinin son yıllarındaki uygulama etkinlikleriyle birleştirilerek adaylar olabildiğince geç bir dönemde okullara yönlendirilmektedir. Kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılması noktasında Okul Deneyimi dersleri öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan karşılaşabilecekleri durumlarla ilgili fikir sahibi olmalarını sağlayabilmektedir (Ramazan ve Yılmaz, 2017). Yenilmez ve Ata (2012) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen adayları Okul Deneyimi dersini, öğretmenliğin ilk adımı olarak görmüşler, okul yaşamıyla ilk buluştukları, yaşayarak öğrenmelerin sağlandığı ve tecrübe kazandıkları bir ders olarak tanımlamışlardır. Ören, vd. (2009)'nin yapmış olduğu Okul Deneyimi dersine yönelik tutumların ve görüşlerin incelendiği araştırmada bu dersin lisans eğitiminin ilk üç senesine dağıtılması gerektiği önerilmiştir. Özay (2014) çalışmasında, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi derslerine olumlu baktıkları ve bu dersin eğitim fakültelerinde kesinlikle olması gerektiğine inandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Oğuz ve Avcı (2014) ise öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine karşı olumlu bir bakış açısına sahip oldukları ve bu dersin uygulama saatlerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla gözlem etkinliklerinin ön planda olduğu okul deneyimi etkinliklerinin öğretmen yetiştirme sistemlerinden kaldırılması yerine başarılı olarak tanımlanan ülkelerdeki gibi lisans eğitimlerinin ilk yıllardan itibaren yer alması sistemin başarıyı yakalayabilmesinde önemli görülebilir.

İncelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinin tamamında öğretmenlik uygulama etkinliklerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu ülkelerin birçoğunda okul deneyimi uygulamalarının devamı şeklinde öğretmen eğitimlerinin son aşamalarına yerleştirildiği ve bazı ülkelerde bu uygulamaların haftanın tamamına ya da birden fazla gününe yayıldığı görülmüştür. Ülkemizde ise Öğretmenlik Uygulamaları 1998 yılından itibaren fakülte-okul işbirliği ile uygulanmakta ve 2018 yılından itibaren tüm lisans programlarının son iki döneminde adayların haftada bir gün okullarda olabilecekleri şekilde programlara yerleştirilmiştir. Ancak ülkemizde öğretmen adayları ilk kez bu dersle birlikte okullarda uygulamaya yönlendirilecek ve zamanının belirli bir bölümünü gözlem yaparak harcayacaktır. Ayrıca üniversitelerin akademik takvimleri de dikkate alındığında bir öğretmen adayı haftada bir gün ve iki dönem halinde toplamda sadece 28-30 günlük bir uygulama içerisinde bulunabileceklerdir. Oysaki incelenen bazı ülkelerde

(Finlandiya, Hollanda, İrlanda, İngiltere, İsviçre, Fransa, Belçika, ABD) öğretmenlik uygulamalarının daha fazla olduğu ve öğretmen adaylarının okul deneyimi uygulamaları ile birlikte daha fazla uygulama fırsatı yakaladıkları görülebilir. Öğretmenlik uygulamaları ile adaylar bir öğretmen gibi davranarak, onların sorumluluğunu taşıyarak mesleklerini tecrübe etmeye başlarlar (Avcı ve İbret, 2016). Şişman ve Acat (2003) yaptıkları çalışmada, öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik formasyonlarıyla ilgili algılarının anlamlı derecede farklılaştığını tespit etmişlerdir. Topkaya, vd. (2012)'nin araştırmasında öğretmen adayları, öğretmenlik mesleği için Öğretmenlik Uygulaması dersinin tecrübe kazandırıcı nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öksüz ve Coşkun (2012) çalışmasında, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyelerini önemli derecede artırdığını belirlemiştir. Kana (2014) araştırmasında, öğretmen adaylarına tecrübe kazandırması ve onların heyecanlarını yenmeleri noktasında Öğretmenlik Uygulamasının önemli etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmen adaylarına yönelik bu önemli etkileri değerlendirildiğinde, öğretmenlik uygulamalarının incelenen ülke öğretmen yetiştirme programlarındaki gibi süre ve deneyim olarak arttırılması gerekmektedir. Ören, vd. (2009) son sınıfta iki dönem boyunca yapılan Öğretmenlik Uygulamalarının yetersiz olduğu, dersin haftada bir gün olarak sınırlandırılmaması ve diğer günlere de dağıtılması gerektiğini önermişlerdir.

İncelenen ülkelerin bazılarında mesleğe başlamadan önce adayların öğretmen olabilmeleri için stajyerlik/aday öğretmenlik uygulamalarının bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır (Japonya, Finlandiya, Almanya, Fransa). İrlanda'da öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında stajyer öğretmenlik uygulamasının yer aldığı ve ABD ise mesleğe yeni başlayan öğretmenlere aday öğretmenlik destek programlarının uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde ise, merkezi sınavla öğretmen olmaya hak kazananlar mesleğe aday öğretmen olarak nitelendirilmekte ve temel olarak aday öğretmenlik; yetiştirme süreci, aday performans süreci ve sınav süreci olarak 3 aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu süreçleri başarıyla tamamlayanların adaylıkları kaldırılmaktadır. Aday öğretmenlik süreci temel anlamıyla İrlanda ile örtüşmektedir. Ancak unutulmaması gereken, bu sürecin meslek yaşamıyla birlikte devam etmesi ve artık bir öğretmenden beklenen tüm sorumlulukların aday öğretmenden de beklenmesidir. Balcı (2003) öğretmenlik mesleğindeki ilk yılı en kritik ve en güç dönem olarak tanımlamıştır. Bu dönemde öğretmenler gelecekteki

başarılarını şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu dönemi iyi atlatamayan öğretmenlerin ise cesaretlerinin kırılacağından ve mesleklerinden vazgeçebileceklerinden bahseder. Korkmaz, vd. (2004) göre, göreve yeni başlayan öğretmenlerin asıl dünya problemleri bu dönemde karşı karşıya geldiklerini ve ifade etmiştir. Bu yıllarda verilecek rehberlik faaliyetleri ve atılacak sağlam adımlar gelecek yıllarını da yönlendirecek ve öğretmenlerin başarılı olabilmelerini sağlayacaktır (Tümkaya, 2005). Yalçınkaya (2002) yapmış olduğu çalışmasında, göreve yeni başlamanın heyecanı, değişen durum ve şartlar yeni öğretmenin mesleğinin ilk yıllarında geniş çapta rehberliğe ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Garip (2009) yapmış olduğu araştırmasında, mesleğine yeni başlamış öğretmenlerinin meslektaşlarından ve idarecilerden yeterli destek görmedikleri yani mesleki dayanışmadan nispeten yoksun olduklarını tespit etmiştir. Aynı zamanda kıdemli öğretmenlerin idealist yaklaşımlarla alay ettiklerini, böylece motivasyon ve heyecanlarının azalmasına neden olduklarını belirlemiştir. Dolayısıyla bu adaylık döneminin mesleğe başladıktan sonra uygulanması, onların bir yandan hala daha öğretmenliği öğrenmeye çalıştıkları bir yandan da öğretmenliği uyguladıkları bir sisteme bürünmesine yol açmaktadır. Bu durum da mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin başarılarını ve motivasyonlarını etkileyebilecektir. Bunun yanı sıra henüz merkezi sınavdan yeni çıkmış aday öğretmenlerin yeniden bu süreçle sınava tabi olmaları da onları kaygılandırabilecektir. Sezgin ve Duran (2011)'a göre sınav, bireylerin çevreyle iletişimlerini, sosyal ilişkilerini, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımlarını olumsuz yansıdığını ifade ederek stres yaratan en önemli faktör olarak görmüştür. Ören, vd., (2009) öğretmen eğitiminde son yılın ücretli staj olarak düzenlenebileceği ve böylesi bir uygulamanın öğretmen eğitimi açısından daha verimli olabileceğini savunmuşlardır.

Japonya'da ve Finlandiya'da öğretmen olabilmek için öğretmen adaylarından yüksek lisans mezunu olmaları istenmektedir. Ülkemizde ise 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde "Öğretmenlik Mesleği Uzmanlık Programının" hazırlığı yapılmakta, halihazırdaki pedegojik formasyon eğitiminin kaldırılarak, öğretmenlerin ve öğretmenlik programlarından mezun olanların orta vadede yüksek lisans yapmaları öngörülmektedir (MEB, 2018; URL-3; URL-4). Bu çalışmaların da adayların öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları noktasında önemli bir katma değer olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak PISA sonuçlarına göre başarılı ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemleri içerisinde ülkemize göre gözlem uygulamalarının daha erken dönemlerde yer aldığı, öğretmenlik uygulamalarının ise daha fazla deneyime dayalı olduğu görülmüştür. Ülkemizdeki son düzenlemeyle birlikte gözlem ve uygulama deneyimleri azaltılmış ve öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmaları noktasında bir olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir. Ülke eğitim sistemlerinin başarısı nitelikli öğretmenlerin bu sistemi yönetmesiyle sağlanabilir. Uygulama yapmaya dönük fırsatlar tanıyan bir öğretmen yetiştirme anlayışı nitelikli öğretmeni yetiştirmeyi ve sonrasındaki nitelikli öğretimi etkileyebilecektir. Bu çabalar sonucu başarılı olarak nitelendirilen sistemin temelleri atılabilecektir. Bu bağlamda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Başarılı ülkelerde yer aldığı gibi gözleme ve rehberliğe dayalı okul deneyimi uygulamalarının öğretmen yetiştirme programlarının ilk yıllarından itibaren yer alması önerilmektedir.
- Öğretmenlik Uygulamalarının haftanın daha fazla gününe yayılarak adayların deneyim sağlamaları güçlendirilebilir.
- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının fakülte-okul işbirliğine dayalı olması ve paydaşların sürekli etkileşimi sağlanmalıdır.
- Öğretmen adayları için MEB tarafından önerilen yüksek lisans süreci ile aday öğretmenlik süreci birleştirilip, mesleğe başlamadan önce mesleki deneyime dayalı uygulamalar yapılabilir.
- Araştırmacılarca farklı ülkelerin öğretmenlik uygulamaları incelenebilir ve sorunların çözümüne yönelik farklı öneriler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünya'da öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies, 9*(5), 1-46.

Acheson, K. A. ve Gall, M. D. (1980). *Techniques in the clinical supervision of teachers*. London: Longman.

Aktaş, M., Aksu, Ö., Türkmen, L., Solak, K., Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Türkiye ve bazı Avrupa birliği ülkelerindeki hizmetöncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 131-145.

Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Altıntaş, G. ve Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, INOVED Özel Sayı, 225-250.

Aras, S. ve Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi.* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi.

Avcı, E. K. ve İbret, B. Ü. (2016). Öğretmenlik uygulaması-II dersine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(5), 2519-2536.

Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere Ve Türkiye örneği). *Turkish Studies, 9*(3), 279-292.

Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegema Yayıncılık

Bayram, D. (2006). *Comparison of physics teacher training programs in England and Turkey.* International Symposium for Teacher Training'de sunulmuş bildiri, Çanakkale, Türkiye

Buchberger, B., Campos, B., Kallos, D. ve Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe, high quality teacher education for high quality education and training.* Sweeden: Umea Universty

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.

Çeltilçi, O. (2013). Türkiye-Azerbaycan eğitim sistemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Bilim ve Kültür-Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, 2, 40-57.

Çetinkaya, M., Taş, E. ve Ergun, M. (2013). Türkiye ve Finlandiya'daki fen bilgisi öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 113-130.

Demircioğlu, İ. H. (2010). *Etkili öğretmen*, İ. H. Demircioğlu (Ed.) içinde, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması (ss: 1-13). Ankara: Anı Yayıncılık

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dursun, Ö.Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.

Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), 427-438.

Erbilgin, E. ve Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Özel Sayı (1), 156-170.

Ergün, M. (2015). İsviçre ve Türkiye sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 35-54.

Ergüneş, Y. (2005). Okul deneyimi dersi uygulamasının öğrenciler tarafından amacına uygun olarak yapılıp yapılamadığının değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(13), 106-128.

Garip, N. E. (2009). *Okul yöneticilerinin göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerine kullanma düzeylerinin incelenmesi Tekirdağ ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne

Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 68-83.

Gül, A. C. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 63-72.

Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 3-6.

Kabaran, G. G. ve Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 5*(2), 478-495.

Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: Bir durum çalışması. *Tarih Okulu Dergisi,* 17, 745-764.

Kartal, T. ve Afacan, Ö. (2012). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(24), 76-96.

Kazu, H. ve Aşkın, Z. (2010). *Finlandiya ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin karşılaştırılması.* I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Balıkesir, Türkiye

Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 566-277.

Köse, E. Ö. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik öğrenci ve öğretmen- öğretim elemanı tutumları (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22, 1-17.

Külekçi, E. ve Bulut, L. (2011). *Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sınıf öğretmenlerinin yetiştirilme sistemlerinin karşılaştırılması.* Sosyal Bilimler Dergisi, *2*(1), 103-114.

Lyhty, M. R. ve Kaikkonen, P. (2009). The dificulty of change: the ımpact of personal school experience and teacher education on the work of beginning language teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(3), 295-309.

Malaty, G. (2006). What are the reasons behind the success of Finland in PISA? *Gazette des Mathematiciens*, 108, 59-66.

MEB (1998). *Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı arasında öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin koordinasyon ve iş birliği protokolü.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

MEB (2015). Aday öğretmenlik süreci. M*illî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği,* Tarih: 19/1/2016, Sayı: 29598
MEB (2016). *Uluslararası öğrenci değerlendirme raporu PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: M.E.B. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
MEB (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
Meriç, G. ve Tezcan, R. (2005). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri). *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 62-82.
Oğuz, S. ve Avcı, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3*(3), 40-53.
Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (2)*13, 131-155.
Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S. ve Erdoğmuş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15*(58), 217-246.
Özenç, M. (2014). *Temel kavramlar, yasal çerçeve ve sorumluluklar.* V. Aktepe ve E. Yalçınkaya (Ed.) içinde, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması (ss: 2-17), Ankara: Pegem Akademi.
Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 132-139.
Ramazan, O. ve Yılmaz, E. (2017). Okulöncesi öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 332-349.
Saracaloğlu, A. S. ve Ceylan, V. K. (2016). *Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye.* The 4th International Congress on Curriculum and Instruction'da sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye.
SETA (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme raporu.* İstanbul: SETA Yayınları
Snoek, M. (2011). *Teacher education in the Netherlands: Balancing between autonomous ınstitutions and a steering government*. In M. V. Zuljan ve J. Vognic (Eds.), European Dimensions of Teacher Education – Similarities and Differences (pp. 53–83). Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.
Seydi, A. R. (2014). *Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar.* Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31, 267-305.
Sezer, A. (2010) *Okul deneyimi*. İ. H. Demircioğlu (Ed.) içinde, Aday Öğretmenler için Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması (ss: 19-65), Ankara: Anı Yayıncılık.
Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15*(3), 9-22.
Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye-Finlandiya sınıf öğretmenliği matematik öğretimi programları, sınıf öğretmeni adayları ile öğretmenlerinin öz-yetkinlik ve öğrenme-öğretmen süreçleri açısından*

karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 235-250.
Topkaya, Y., Tokcan, H. ve Kara, C. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi hakkında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(7), 663-678.
Turgut, Y. (2012). *Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanası: Nicel ve nitel.* A. Tanrıöğen (Ed) içinde, Bilimsel Araştırma Yöntemleri (ss: 193-247). Ankara: Anı Yayıncılık.
Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
URL-1. *https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/* adlı internet sitesinden 10.09.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
URL-2. *https://www.education.ie/en/The-Education-System/Primary/* adlı internet sitesinden 03.09.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
URL- 3 *https://www.haberturk.com/ogretmenlere-yuksek-lisans-zorunlulugu-geliyor-2201431* adlı siteden 01.11.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
URL-4 *https://www.sabah.com.tr/egitim/2018/10/31/ ogretmenlere-yuksek-lisans-programinin -ayrintilari-belli-oldu* adlı siteden 01.11.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.
Yapıcı M. ve Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. *Turkish Studies, 8*(8), 1421-1429.
Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 3*(2), 54-59.
YÖK (1998). *Uygulamalı dersler*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
YÖK/Dünya Bankası (1998). *Fakülte- okul işbirliği*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
YÖK (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).* Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
YÖK (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları.* Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu.
Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 153-154.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
Yenilmez, K. ve Ata, A. (2012). Matematik öğretmen adaylarının okul deneyimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 55-63.

İRAN'IN YENİDEN YAPILANDIRILMASI TARTIŞILIRKEN GÜNEY AZERBAYCAN TÜRKLERİNİN FEDERAL YÖNETİM İSTEKLERİ

WHİLE DİSCUSSİNG THE RESTRUCTURİNG OF IRAN SOUTH AZERBAİJAN TURKS FEDERAL GOVERMENT DEMANDS

Prof. Dr. Selçuk DUMAN*

ÖZET

1924 yılına kadar Türkler tarafından idare edilen İran'da bugün yaklaşık olarak 40 milyon Türk yaşamakta olup, bu nüfusun 35 milyonu Güney Azerbaycan Türklerinden oluşmaktadır. 230 bin kilometrekare bir alana sahip olan Güney Azerbaycan; Doğu Azerbaycan, Batı Azerbaycan, Erdebil, Zencan ve Kazvin olarak İran yönetimleri tarafından 5 bölgeye ayrılmış durumdadır. Güney Azerbaycan Türkleri kendi vatanlarında bu şekilde coğrafi anlamda parçalandıkları gibi bu coğrafyanın dışında; başta Tahran olmak üzere bazı bölgelerde de yaşamak durumunda bırakılmaktadırlar. Ayrıca İran nüfusunun yaklaşık olarak %40'nı oluşturan Güney Azerbaycan Türkleri, İran parlamentosu ve yönetiminde aynı oranda temsil edilmemekte ve İran yönetimi tarafından onaylanmayan isimleri milletvekili seçmeleri dahi imkânsız hale getirilmiştir. İran, 1924 yılından itibaren uygulamaları ile Güney Azerbaycan Türklerini siyasal hayatta etkisiz hale getirmesinin yanında başta Türk kimliği olmak üzere dili ve kültürünü de bu coğrafyadan silmek için çok ciddi gayretler içerisinde olmuştur. Bu nedenle Güney Azerbaycan Türkleri, İran'ın bugün yeniden yapılandırılması tartışılırken, kendi kimlik ve kültürleri ile insanca yaşamak için iki toplum ve iki devlete dayanan güçlendirilmiş bir federatif sistem içerisinde yaşamak istemektedirler.

* Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü Öğretim Üyesi, Email: selcuk.duman58@gmail.com

İran'ın Yeniden Yapılandırılması Tartışılırken Güney Azerbaycan Türklerinin Federal Yönetim İstekleri

Bizde bu çalışmamızda, geçmişten günümüze Güney Azerbaycan Türklerinin federatif yönetim isteklerini ve ayrıntılarını kaynaklar ölçüsünde değerlendireceğiz.

Anahtar Kelimeler; Güney Azerbaycan, Türkler, İran, Federatif Yönetim

ABSTRUCT

In Iran, which is governed by Turks until 1924, there are about 40 million Turks living today of which 35 million are from the South Azerbaijan Turks. South Azerbaijan has an area of 230000 square kilometers; East Azerbaijan, West Azerbaijan, Erdebil, Zencan and Kazvin are separated. Into five regions by the Administration of Iran. The South Azerbaijan Turks are seperated ınto small regions in same of them have had to settle in other regions, particulary in Tehran. In addiation, South Azerbaijan Turks, which make up about 40% of the Iranian population, are not represented ın the same parlement and administration and it is impossible to select homes that are not approved by the Iranian Goverment. The Iranian Goverments have been making serious efforts to assimilate the language and culture from this geography especially Turkish identity as well as making the South Azerbaijan Turks in effective in political life since 1924. Fort he reason, The South Azerbaijan Turks want to live in a strengthened federative system based on two states to live humanely with their own identities and cultures while Iran being debated for it's restructuring today.

In this work, we will evolvate the demands and details of Federal Goverment of the South Azerbaijan Turks from the past to present.

Keywords; South Azerbaijan, Turks, Iran, Federal Goverment.

Giriş

Kuzey'den Azerbaycan, Ermenistan ve Türkmenistan, Doğu'dan Afganistan ve Pakistan, Güney'den Basra ve Umman körfezleri, Batı'dan Irak ve Türkiye ile çevrili olan İran; Hazar denizine 675 km, Umman körfezine 784 km, Basra Körfezine'de 1259 km uzunluğunda sahili bulunmakta, petrol ve doğal gaz yönünden oldukça zengin bir ülke olmasının yanında, dünya petrol ve doğalgaz tüketiminin yarısına yakınının nakil güzergâhı üzerinde bulunması nedeniyle geçmişten günümüze emperyalist ülkelerin hedefinde yer almıştır.

20. yüzyılın ilk çeyreğinde Ortadoğu'da Türklerin hakimiyetine son verilmesine paralel olarak, İran'da da 1924 yılında 1200 yıllık Türk hakimiyetine sona verilmiş ve Fars kökenli Pehlevi ailesi iktidarı ele geçirmiştir. Pehlevi Ailesi; mutlak monarşiye dayalı yönetim sistemi ile İran'da merkezi yapıyı güçlendirirken, Farsların da İran'da tek belirleyici unsur olmalarını sağlamak için devlet içerisindeki Farslar dışındaki unsurları bir taraftan uzaklaştırmış, diğer taraftan etkin bir farslılaştırma politikası uygulamıştır. 1941 yılına kadar Rıza Şah Pehlevi'nin idaresi, İngiltere'nin himayesi altında devam etmiş ancak II. Dünya savaşı sürecinde Sovyetler Birliği'nin İran'ın Kuzeyi'ni işgal etmesi üzerine, ABD ve İngiltere'de İran'ın Güneyi'ni işgal etmişler ve Rıza Şah Pehlevi'yi iktidardan uzaklaştırarak Muhammet Rıza'yı İran Şahlığına getirmişlerdir. Muhamed Rıza Şah, ordunun üzerinde söz sahibi olmak kaydı ile devletin bütün bürokratik ve idari mekanizmasının kontrolünü ABD ve İngiliz yönetimine bırakmıştır. 1951 yılında Kaçar Türklerinden olan Muhammed Musaddık'ın başbakan olarak atanması üzerine, İran'da yaşanan acımasız sömürü düzenine tepki olarak Musaddık Hükümeti, İran'da çıkan petrolün Rus, İngiliz ve Amerikan şirketlerine gittiğini görerek halkında talepleri doğrultusunda petrolün millileştirilmesi kararını almıştır. Bu karar üzerine emperyalist ülkeler; ABD, İngiltere ve Sovyetler Birliği birlikte hareket etmişler ve "Operation Ajax" askeri darbesi ile 1953 yılında Musaddık Hükümetini devirmişlerdir. Ancak 1953 yılından sonra eskisi gibi bir sömürü düzenini de sürdürememişlerdir. İran'da yaşanan bu sömürü düzeni ve yönetilemezlik sorunu; 1979 yılında İran İslam Devriminin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Humeyni'nin öncülüğünde gerçekleşen bu devrim ile İran'da yeni bir yönetim sistemine geçilmiştir. Bu sisteme göre; Velayeti Fakih sıfatı ile dini lider, yasama, yürütme ve yargı organının işlerinde son sözü söyleme hakkına sahiptir. Ayrıca dini liderliğe doğrudan bağlı askeri istihbarat, idari birimlerin yönetimi, ordu ve milli güvenlik ile ilgili kurumlar üzerinde de belirleyici yetkileri vardır. Cumhurbaşkanı ise devlet başkanı ile Meclis arasında bağlantıyı kuran bakanlar kurulunun başkanıdır. Cumhurbaşkanı; Halka, Lidere ve Meclis'e karşı sorumludur. İran'da Anayasa'yı Koruma Konseyi'de çok etkili bir kurum olup, 12 üyeye sahiptir. Bu üyelerinde 6'sını dini lider, 6'sını Meclis belirlemektedir. 86 üyeden oluşan Uzmanlar Konseyi'de bir diğer belirleyici kurumdur. İran Meclisi ise 290 üyeden oluşmaktadır. İran'da ayrıca Danışma Konseyi'de bulunmaktadır. Yargı başkanının da dini lider tarafından atandığı İran'da, 1979 yılından itibaren Teokratik Yönetim Sistemi'ne geçilmiştir.

Yani İran'da 1924 yılından itibaren uygulanan Mutlak Monarşi sistemi 1979 yılından itibaren Teokratik Rejime evrilmiştir. İran'da şahlar döneminde emperyal ülkeler tarafından yönetilebilir yapı; 1979 İslam Devrimi sonrası yönetilemez bir noktaya taşındığı gibi Şii İslam inancı üzerinden İslam dünyasında Fars Hegomanyası'nda Şii hinterlandı oluşturma süreci başlamıştır. İçeride ise Şah döneminde uygulanan Farslılaştırma politikası, İran İslam Cumhuriyeti Dönemin'de hız kesmeden Şiilik üzerinden devam etmiştir. İran'ın radikal bir devlete dönüşmesi, bölgede ve dünyada emperyal ülkelerin menfaatlerini riske sokmaya başlaması üzerine başta ABD olmak üzere birçok ülke tarafından ambargo uygulanması sonucunda ekonomik olarak çok zor duruma düştüğü gibi içeride uyguladığı anti demokratik baskılar nedeniyle sosyal ve siyasi kargaşanın merkezi haline dönüşmüştür. İran rejimi bu durumdan kurtulmak için demokratik bir zeminde çözüm arama yerine daha da radikalleşerek içeride ve dışarıda sertlik yanlısı bir tavır belirlemesi üzerine İran'ın yeniden yapılandırılması konusunda çalışmalar hızlanmıştır. Ebette ki bu yeniden yapılandırma tartışmaları yaşanırken, antiemperyalist bir kimliğe sahip olan Güney Azerbaycan Milli Hareketi, 1990'lardan günümüze sürdürdüğü daha demokratik bir ortamda insanca yaşama isteğini federasyon garantisi ile dillendirmeye başlamıştır.

Güney Azerbaycan Türklerinin Federatif Yönetim İsteme Nedenleri

Azerbaycan topraklarının 1813 Gülistan ve 1828 Türkmençay Antlaşmaları çerçevesinde Aras Nehri sınır olmak kaydı ile güney ve kuzey olarak ikiye ayrılması ile beraber, gerek Kuzey Azerbaycan Türkleri ve gerekse Güney Azerbaycan Türkleri için oldukça sıkıntılı bir sürecin başladığını görmekteyiz. Kuzey Azerbaycan Türkleri; 1918 yılında Mehmet Emin Resulzade'nin önderliğinde bağımsızlığını kazanmış ancak 1920 yılında Sovyetleştirilerek 1991 yılına kadar Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nin bir parçası olarak kalmıştır. 1991 yılında ise Sovyetler Birliği'nin dağılması ile birlikte bağımsız bir devlet olarak kurulmuştur.

Ancak Kafkasya, Orta Doğu, Anadolu ve Orta Asya ekseninde yer alan Güney Azerbaycan; Kuzeyde; Aras Nehri, Batıda; Türkiye ve Irak, Güney'de; İran'ın Kürt Bölgesi ve Hamse, Doğuda; Hazar Denizi ile çevrili yaklaşık 230 bin kilometre kare topraklarında, bugün yaklaşık 35 milyona ulaşan nüfusları ile siyasal anlamda yok sayılmışlardır.

Güney Azerbaycan Türkleri, İran Kaçar Türk Devleti Döneminde elde ettikleri meşruti yönetim hakkını 1925 yılında İran Fars Pehlevi Hanedanlığı döneminde kaybettiği gibi

Farslılaştırma politikası ile de karşı karşıya kalmıştır. Rıza Şah Pehlevi Yönetimi; uygulamış olduğu politikalar çerçevesinde ilk olarak Azerbaycan Türkleri kavramının yerine Azeri kavramını kullanarak Azerbaycan Türklerine; "Siz Türk değilsiniz. Sizi Moğollar geldi Türkleştirdi. Sarı ırktan sarı derili Türkler İran'ı yaktılar. Türk Milleti esasen kaba bir millettir." Anlatımı ile bir taraftan İran'da yaşayan Türklerin varlığı inkâr edilirken, diğer yandan Türklere ağır hakaret edilmekte idi. (Azer, 1942; 5-6) Hatta Türklük ile ilgili izleri silebilmek için dağ, ova, göl, nehir, yerleşim yeri dâhil Türkçe isimler değiştirilmiş ve Türkçe isim konulması yasaklanmıştır. Örneğin Tebriz civarında akan Acı çay, farsça; Tel rud, Güney Azerbaycan'daki Karadağ silsilesi; farsça, Siyah güh, Azerbaycan Eyaleti; farsça, İstan-i Sevvüm, Tebriz'deki Şah gölü; farsça, şehr-i şah, gibi isimlerle değiştirilmiştir. Ayrıca Türk Tarihi ve Türk Medeniyeti de tahrif edilmiştir. (Azer, 1942; 17)

Faslılaştırma politikasını bir devlet politikası olarak uyguladığı için resmi bütçeden bu alanda çalışma yapacak; tarihçi, edebiyatçı, eğitimci ve sanatçılara ödenek ayrılmıştır.(Attar, 2006; 270-271) Fars milliyetçiliği, Pan-İranizm olarak uygulanmaya başlanmış ve İran topraklarının asıl sahiplerinin farslar olduğunu vurgulayarak İran'da yaşayan tüm etnik unsurlar yok sayılarak vatansızlaştırılmaya çalışılmıştır. (Bayır, 1999; 104) Yani Rıza Şah Pehlevi dönemi ile birlikte İran'da Fars şovenizmine dönüşen bir uygulamayı görmek mümkündür. Katı bir asimilasyon politikası ile Türkçe eğitim sisteminden yönetime, basından güzel sanatlara, Türk ve Türklükle ilgili her şey yasaklanırken, Türklüğü aşağılayan ifade ve fıkralar günlük yaşamın bir parçası haline getirilmiştir. (Nesibli, 1999; 154) Rıza Şah Pehlevi'nin devlet politikası haline getirerek uyguladığı politikalar milli bir zulme dönüşmüş, Güney Azerbaycan Türkleri için maddi ve manevi her alanda uygulanarak hayatları zindan edilmiştir. Güney Azerbaycan Türkleri için uygulanan bu politika ile köklerinden uzaklaştırılarak milli kimlikleri yok edilmeye çalışılmış, mankurtlaştırılarak istedikleri gibi yönetecekleri bir toplum ortaya çıkarmak istemişlerdir. Ekonomik olarak ta bölgeye uygulanan politikalar neticesinde Güney Azerbaycan'ın fakirleştirilerek, etkisiz bir hale getirilmesi amaçlanmıştır. Anadilde eğitim hakkı elinden alınan Güney Azerbaycan Türkleri; kitap, dergi, gazete gibi yayımların Türkçe çıkarılması yasaklandığı gibi Türkçe konuşmak dahi yasaklanmıştır. İdari yapı ile ilgili yapılan düzenlemelerde de Türk soylu olanlar ve Türkçe konuşanlar göreve getirilmediği gibi görevde olanlarda bir bahane ile görevden uzaklaştırılmışlardır. (Tagıyeva-Rehimli- Bayramzade,2000; 201-2002)

Diğer yandan Türkler; Azerbaycanlılar, Kaşkaylar ve Horasan Türkleri olarak ayrıştırılmış ve birleşik olarak hareket etmeleri engellenmeye çalışıldığı gibi İran yönetimine karşı ortaya çıkan Türk Milli kalkışmaları bastırılırken, Türkler birbirlerine karşı kullanılmışlardır. Örneğin Şahseven Türkleri meşrutiyetçilere karşı rol alırken, Kaşkay ve Zulkadirli(Dulkadirli) Türkleri, 1945 milli hareketine karşı kullanılmıştır. Hatta Türkler arasında il, aşiret ve coğrafi anlamda alt kimliklere de bölünmesi sağlanarak Türk kimliğini kullanılmaz hale getirerek silinmesini sağlamaya çalışmışlardır. (Börüsoy, 2007; 61-62)

Ayrıca Güney Azerbaycan toprakları idari anlamda ayrıştırılarak Güney Azerbaycan Türklerinin asimile edilmesi hızlandırılmıştır. Güney Azerbaycan 1906 yılında kabul edilen seçim yasasına göre; Tebriz, Urmiye, Hoya, Deylamgan, Maku, Marağa, Binab, Miandoab, Sovucbulak, Dehhargan, Merend, Eher, Erdebil, Meşkin, Astara, Halhal, Serab, Miyane ve Saningale illerinden oluşmaktadır. Ancak 1937 yılında çıkarılan yasa ile Güney Azerbaycan; Doğu Azerbaycan Merkezi Tebriz, Batı Azerbaycan Merkezi Urmiye, Zencan ve Hemedan olarak ayrılmış, Zencan ve Hemedan diğer eyaletlere bağlanmıştır. (Attar, 2006; 232) 1937 yılında 10 eyalete(Ostan'a) ayrılan idari yapı, 1938 yılında 17 eyalete bölünmüştür. (Tagıyeva- Rehimli- Bayramzade, 2000; 55) 1150 köy ve yerleşim yeri bulunan ve İran'ın buğday deposu olarak nitelenen Zencan (Afşarlı, 2004; 70-71) Tahran ile Hemedan- Kazvin ile birleştirilmiştir. (Tagıyeva- Rehimli- Bayramzade, 2000; 55) 1954 yılında ise; Astara Bölgesi Doğu Azerbaycan'dan koparılmış ve Gilan Eyaletine bağlanmıştır. (Attar, 2006; 232) Save ise Tahran'a bağlanmıştır. (Tagıyeva- Rehimli- Bayramzade, 2000; 55) 1973 yılında Zencan ve Hemedan bağımsız eyalet olmuştur. 1993 yılında Doğu Azerbaycan ikiye ayrılmış, Erdebil eyalet olmuştur. (Attar, 2006; 232) 1979 devrimi sonrası Şii merkezli farslılaştırma politikası uygulanmaya başlanmış, milliyetçiliğin sapık bir ideoloji olduğu tezi işlenmiş, Türk isimlerinin konulması mümkün olduğunca engellenmiş ve böylece Türk ve Türklük Şiilik üzerinde yok sayılmış (Turan, 2011; 31) ve Güney Azerbaycan Türklerine resmi radyo, televizyon ve gazetelerde hakaret içeren yayınlar dahi yapılmıştır. Örneğin 12 Mayıs 2006 tarihinde İran resmi devlet ajansı İRNA'ya bağlı "İran" gazetesinin İran-ı Cuma ekinde "hamam böceklerinin bizi böcekleştirmemeleri için ne yapmalıyız? Başlıklı bir yazı yayımlanmıştır. Karikatürde bir çocuk, hamam böceğine farsça bir şeyler sormaktadır. Fakat hamamböceği çocuğun konuşmalarından hiç bir şey anlamamaktadır. Türkçe ne? Diye sormaktadır. Yazıda ise,

böcekler (Türkler) insan dışkısından beslenen, nüfusunun artmasının engellenmesi ve soylarının yok edilmesi gereken, dilden anlamadıkları için müzakere masasına bile oturtulmayacak aşağılık parazit yaratıklar olarak betimlenmektedir" (Güney Azerbaycan Öğrenciler Federasyonu, 2007; 1-2) Yine İran'ın "Terh-i No" adlı gazetesinin 20 Temmuz 2018 tarihli yayımında Süleyman Afşar Tikabi adlı muhabiri Firdevsi'nin eserinden bir hikâye yayınlayarak, *"Ey tanınmaz ve aşağılık Türk, İranlı Pehlevanların kudretinden haberin var mı?! Biz Turanlıları erkek gibi tanımıyoruz, onlar hepsi kadındırlar. Ey ırkı kötü olan Türk sen erkeklerle savaşmak için yaratılmamışsın, git kadınlar gibi eline pamuk ve şiş götür "* ifadelerine yer vermiştir. İran'da devlet eliyle çıkartılan ve Cumhurbaşkanı Hasan Ruhani'ye yakın bir yayın olan "Kanun" gazetesinde ise eski İstihbarat Bakanı ve Azınlıklardan Sorumlu Ali Yunisi, 23 Nisan 2018 tarihinde; "İran'da tek bir etnik grup vardır ve Fars olmayan etniklerin çoğu aslında köken olarak Fars'tır. Azerbaycanlılar aslında Türk değil Farstır ve sadece 300 ila 400 yıldan beri Türkçe konuşuyorlar. Azerbaycan'da konuşulan Türkçe Farsçalaşmış ve Türkçe olma özelliğini kaybetmiştir." ifadelerini kullanmıştır. 1925 yılından günümüze aralıksız devam eden merkezi yönetimin bütün yaklaşımları Güney Azerbaycan Türklerini Anayasal bir zeminde federal bir sistem içerisinde kendi kendilerini yönetme isteğini doğurmuştur.

Geçmişten Günümüze Güney Azerbaycan Türklerinin Federal Yönetim İstekleri

Güney Azerbaycan Türkleri İran'daki modernleşme sürecinde öncü rol oynamışlardır. 1811 yılında Tebriz'de matbaa kurulmuş ve çok sayıda Türk genci yurt dışına eğitim için gönderilmiştir. Bu çalışmaları devlet politikası haline dönüştüren ise Abbas Mirza ve Emir Kebir olmuştur. (Keskin, 2011; 63) 19. yüzyılın ilk yarısında yapılan bu modernleşme çalışmalarını Mirza Malkum ve arkadaşlarının kurduğu "Ademiyye Cemiyeti" devam ettirmiş (Azeri, 1994; XII) ve "Münevver'ül Fikr" adlı yenilikçi bir grup doğmuştur. Özgürlük, eşitlik ve kardeşlik kavramlarını kullanan bu grup ile birlikte liberalizm ve sosyalizm gibi fikirlerde ortaya çıkmıştır. (Keskin, 2005; 9) 1900 yılında kurulan "Azerbaycan Maarif Encümeni" ve meşrutiyet öncesi kurulan "İslamiyet Encümeni" (Attar, 2006; 242-243) ve Tebriz'de gizli olarak faaliyet gösteren dernek ve örgütlerin

birleşmesi ile "İctimaiyyun Amiyyun" (Sosyal Demokratlar) adı altında bir teşkilat kurulmuş ve Koordinatörlüğüne de Ali Mösyö getirilmiştir. Bu yapılanma meşrutiyet sürecinde de en etkili olan teşkilat olmuştur. (Attar, 2006; 245) 1905 yılında ise "Milli-Medeni Hareket" ortaya çıkmıştır. Bu hareket 1907 yılında silahlı Azadlık hareketine dönüşmüş ve kısa sürede Güney Azerbaycan'ı kontrol altına almıştır. (Arazoğlu, 1990; 105)

Bu sürecin sonucunda ortaya çıkan 1906 meşrutiyet rejimi ile 5 Ağustos 1906 tarihinde yeni bir Anayasa kabul edilmiştir. (Tagıyeva- Rehimli- Bayramzade, 2000; 155) Bu Anayasa ile Güney Azerbaycan'da; Tebriz, Erdebil, Hoy, Urmiye encümenleri oluşturulmuştur. (Attar, 2006; 248-249) Güney Azerbaycan'ın eyalet ve vilayet encümenleri ile ilgili kanuni dayanak Türk aydınların gayreti sayesinde Anayasa'ya da konulmuştur. 7 Ekim 1906 tarihinde "Azerbaycan Milli Meclisi" bu seçimler sonrası açılmış ancak Kaçar Han'ı Muzafereddin Şah'ın tepkisi üzerine adı "Azerbaycan Eyalet Encümeni" olarak değiştirilmiştir. (Aslan, 2017; 1) 9 Şubat 1907 tarihinde ise Güney Azerbaycan Eyalet Meclisi, Şah'tan şu isteklerde bulunmuştur:

- İran Anayasa'sına Güney Azerbaycan'ın varlığının kabul eden hükümler eklenmeli
- Bakanların sayısı düşürülmeli
- Onursal vezirlik görevinin kaldırılması
- İran vatandaşı olmayanlara bakanlık görevinin verilmemesi
- Encümenlere yasal hakların verilmesi
- Tebriz'den Belçika uyruklu gümrük memurlarının çıkarılması
- Tebriz Encümeni karşıtı olan ve Şah yanlısı olan görevlilerin istifası

Bu istekler Şah tarafından 11 Şubat 1907 tarihinde kabul edilmiştir.

7 Ekim 1907 tarihinde İran Anayasa'sının bazı maddelerinde değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikle birlikte "Azerbaycan Eyalet Tanımı" ilk kez Anayasada yer almıştır. Ayrıca Azerbaycan'ın eyalet yapısına sahip olduğu, eyaletin yönetim işlerinin, encümenlerin onaylanması

ve valilerin atanma usulleri hükme bağlanmış, askeri birlikler ve jandarma birlikleri hükümetçe tayin edilir denilmiştir. (Attar, 2006; 251-252)

Güney Azerbaycan 1906 yılında kabul edilen seçim yasasına göre; Tebriz, Urmiye, Hoya, Deylamgan, Maku, Marağa, Binab, Miandoab, Sovucbulak, Dehhargan, Merend, Eher, Erdebil, Meşkin, Astara, Halhal, Serab, Miyane ve Saningale illerinden oluşmuştur.

Ancak İngiltere ve Rusya'nın anlaşması çerçevesinde 1912 yılında Güney Azerbaycan'ın Rusya tarafından işgal edilmesi ile Güney Azerbaycanlı Türkler için oldukça ağır şartların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu şartlar altında 1911 yılında milletvekili seçilen Şeyh Mahmut Hiyebani 1914 yılında Tebriz'de Azerbaycan Demokrat Partisi'ni kurarak milli bir mücadeleyi örgütlemiştir. (Tagıyeva, 41) Nisan 1917 tarihinde yayımlamaya başladığı "Teceddüd Gazetesi" aracılığı ile de fikirlerini halka yaymaya çalışmıştır. (Öner, 1980; 61)

Azerbaycan Demokrat Partisi'nin dört temel isteği ortaya çıkmıştır;

1- Demokratik ıslahat hareketlerini gerçekleştirilmesi ve Güney Azerbaycan'daki topraksız köylülere toprak sağlamak için toprak reformunun mutlaka yapılması
2- Tahran'da milli meclisin toplanması
3- Eyalet Encümenlerinin yeniden seçilmesi ve faaliyete geçirilmesi
4- Meşrutiyet Anayasa'sının yürürlüğe konulması (Keskin, 2005; 16)

Azerbaycan Demokrat Partisi, İran yönetiminden isteklerini de ortaya koymuştur. Bunlar;

1- Azerbaycan Bölgesine, Azerbaycanlıların güvendiği Türk yöneticilerin atanması
2- Tahran'da Milli Şura olağanüstü toplanmalı
3- Meşrutiyet döneminde olduğu gibi Encümenlerin yeniden toplanmasının sağlanması
4- Güney Azerbaycan'dan seçilen milletvekili sayısının artırılması
5- İran genel bütçesinde adaletli bir şekilde Güney Azerbaycan'ın faydalanması İstenmiş Ancak Şah bu istekleri red etmiştir. (Mahdian, 106-107)

28 Mayıs 1918 tarihinde Kuzey Azerbaycan'da Mehmet Emin Resulzade önderliğinde ilan edilen bağımsızlık nedeniyle Güney Azerbaycan'da da 1918 yılı içerisinde Tebriz, Erdebil, Astara, Salmas, Marağa, Merend, Serab ve diğer birçok Güney Azerbaycan şehir ve kasabasında hareketlenmeler yaşanmıştır. Bu hareketlerde Hiyabani'nin önderlik ettiği milli hareketi beslemiştir. 7 Nisan 1920 tarihinde de Güney Azerbaycan'da silahlı mücadele başlamış ve Şeyh Muhammet Hiyabani'nin başkanlığında, Mirza Taki Han Rıfat, Zeynel Abidin Kıyami gibi isimlerin yer aldığı bir idari heyet oluşturularak "Azadistan Devleti" ilan edilmiştir. (Tagıyeva-Rehimli- Bayramzade, 2000; 183, 186) 9 Mayıs 1920 tarihinde, "Milli Şura Meclisi" açılmış ve 10 Mayıs 1920 tarihinde Hiyabani kendisi ve hareketini şu şekilde tanımlamıştır; "Biz Cumhuriyetçi, Meşrutiyetçi değiliz. Biz gençlerimizin kendi dillerinde eğitim alması gerektiğini söylüyoruz….. Demokrasinin usulüne uygun kendi mukadderatını kendisinin belirlemesi gerektiğini belirtiyoruz. Tahran yönetimin kendilerine lazım olmadığını hatırlatıyoruz." (Hiyebani, 1920; 1) 2 Haziran 1920 tarihinde Hiyabani, "Biz ülkemizde milli hükümet kurmak istiyoruz…… Bizim halkımız öz vatanlarında ezilmiş, yok sayılmış, istibdadın işkencelerine uğramıştır….. Bizim yer altı ve yerüstü kaynaklarımızı ve topraklarımızı elimizden aldılar….. Demokratik yönetim kuracağız. Demokratik yönetimde halkın izni olmadan dâhili ve harici siyasetin belirlenemeyeceğini ve her şeye halkın karar vereceğini belirtmiştir." (Hiyebani, 1920; 1) 19 Ağustos 1920 tarihinde Tebriz'de Azerbaycan Polis Okulunun açılışında Azerbaycan bayrağı göndere çekilmiş ve saygı duruşunda bulunulmuştur.(Azeri, 1994; 253) Ancak 13 Eylül 1920 tarihinde Tebriz'de operasyon başlamış ve 300 demokrat ailesi katledilmiştir. Hiyabani'de yakalanarak kurşuna dizilmiştir. (Nebioğlu, 54)

Bu tarihten sonra 1925 yılında İran'ın Fars yönetimine geçmesi ile birlikte uygulanan baskı, asimile ve yok sayma siyaseti dolayısı ile Güney Azerbaycan Türkleri 1941 yıllarına kadar adeta yok sayılmışlar ağır uygulamalara maruz kalmışlardır. 1941 yılı sonrası ise Güney Azerbaycan Türkleri Cafer Pişeveri önderliğinde yeni bir hak arama mücadelesine girişmişlerdir. Bu çerçevede Temmuz 1943 tarihinde Güney Azerbaycan'da güç birliğine gidilmiş ve "Azadlık Cephesi" oluşturulmuştur. Hacı Ali Şebesteri ve Sadık Padigan'ın daveti üzerine Tahran'dan Tebriz'e giden Pişeveri, (Keskin, 2004; 20) 1944 yılında İran'da yapılan seçimler çerçevesinde Güney Azerbaycan'ı temsilen seçimlere katılmış ve 15780 oyla Tebriz'den İran meclisine milletvekili

olarak seçilmiştir. (Ehmed, 1998; 28) Ancak Tahran'da mazbatası onaylanmadığı için tekrar Tebriz'e dönmüştür. Pişeveri Kuzey Azerbaycan ile de yakın bir ilişki içerisinde olmuş ve 3 Eylül 1945 tarihinde Azerbaycan Demokratik Partisi'ni kurmuştur. Partinin kuruluş beyannamesinde; "Tarihte bağımsızlığın bayrağını kaldıran Azerbaycan, artık Tahran Hükümeti'nin zulmü ve fitnesi altında ezilmeyecektir. Azerbaycan geçmişte parlak bir kültüre sahip olduğu halde, şimdi geride kalamaz. Azerbaycan halkının kendi güzel anadili var. Bu dil okullarında okutulmalı, resmi mekânlarında kullanılmalıdır. Azerbaycan'ın zengin kaynakları Azerbaycan'ın olmalıdır. Azerbaycan'da sanayi merkezleri kurulmalı, Azerbaycan kültürel tarım ülkesine dönüştürülmelidir. İşçiler işsiz, köylüler topraksız, kalmamalıdır. Azerbaycan her yönden bağımsız ve imar olunmalıdır. " Denilmiştir. (Attar, 2006; 284) Azerbaycan Demokratik Partisi yapmış olduğu bu toplantılarda da 12 maddelik isteklerini kamuoyu ile paylaşmıştır. Bu bildiri 48 Güney Azerbaycan aydını tarafından imzalanmıştır. Bunlar;

1- Azerbaycan'ın iç işlerini idare etmek istiyoruz.
2- Azadlık ve Milli Muhtariyet hakkının verilmesini istiyoruz.
3- Kanunlar çerçevesinde Azerbaycan kendi geleceğini tayin etmelidir.
4- Eyalet Encümenleri seçimler yapılarak toplanmalıdır.
5- Vilayet Encümenleri seçimler yapılarak toplanmalıdır.
6- Milli bir üniversite kurulmalıdır.
7- Güney Azerbaycan'da ekonomik kalkınma sağlanmalıdır.
8- Güney Azerbaycan'da toplanan vergilerin %50'den fazlasının Güney Azerbaycan'a harcanması gerekmektedir.
9- Devletin uygulamalarında adalet gözetilmelidir.
10- Kimsesiz çocuklara sahip çıkılmalıdır.

Devlet topraklarını ve feodallerin topraklarını yapılacak toprak reformu çerçevesinde topraksız köylülere dağıtılmalıdır. (Tagıyeva- Rehimli- Bayramzade, 2000; 214-215) Güney Azerbaycan'da 180 ayrı toplantı yapılmış ve 150 bin kişinin imzası ile seçilen delegeler (Keskin, 2004; 24) 20 Kasım 1945 tarihinde bir karar almışlardır. 21 Azer hareketi olarak da tanımlanan bu hareketin almış olduğu kararlar:

İran'ın Yeniden Yapılandırılması Tartışılırken Güney Azerbaycan Türklerinin Federal Yönetim İstekleri

1- İran'ın toprak bütünlüğü sağlansın ancak Güney Azerbaycan'a muhtariyet verilsin.
2- Eyalet ve Vilayet Encümenleri oluşturulsun.
3- Güney Azerbaycan'da Azerbaycan Türkçesi ile eğitim verilsin.
4- Güney Azerbaycan'da sanayi hamlesi yapılmalıdır. Fabrikalar açılmalı ve işsizlik azaltılmalı.
5- Ticaret artırılmalı ve gelir eşitsizliği ortadan kaldırılmalı.
6- Tebriz şehrinin su sorunları çözülmeli ve şehirlerde imar işleri yapılmalıdır.
7- Toprak reformu yapılarak topraksız köylüler topraklandırılmalı.
8- Yolların yapılması ve ticaretin geliştirilmesi gerekir.
9- Meclis seçimlerinin serbest bir şekilde yapılması sağlanmalı.
10- Vatanseverler, hukuku uygulayan insanlar, Güney Azerbaycan'da göreve getirilmelidir.
11- Güney Azerbaycan'da toplanan vergilerin çoğunun Güney Azerbaycan'a harcanması için tedbirler alınmalıdır.
12- Dünya'daki demokratik devletler ile ilişkiler sürdürülmelidir. (Arazoğlu, 125-127)

Güney Azerbaycan Türkleri yapılan seçimler ile 12 Aralık 1945 tarihinde Milli Meclis'i toplamışlar ve Milli Meclis de Azerbaycan Milli Hükümeti'ni kurmuştur.

Milli Hükümet'in Programında;

1- Güney Azerbaycan'a muhtariyet verilmelidir.
2- Eyalet ve Vilayet Encümenleri toplanmalıdır.
3- Güney Azerbaycan okullarında 3. Sınıfa kadar sadece Azerbaycan Türkçesi ile eğitim verilmeli, 3. Sınıftan sonra farsça ile birlikte Azerbaycan Türkçesi eğitim dili olarak kullanılacak.
4- Güney Azerbaycan'da sanayileşmenin artırılması sağlanacak.
5- Ticaretin geliştirilmesi sağlanacak.
6- Şehir ve Kasabalarda imar faaliyetleri gerçekleştirilecek.
7- Toprak reformu yapılarak, topraksız köylülere; devlet toprakları, vakıf toprakları ve büyük toprak sahiplerinden bedelleri ödenmek kaydıyla alınan topraklar dağıtılacak.
8- Güney Azerbaycan'da fabrikalar inşa edilecek ve ulaşım yoları yapılacak.
9- Güney Azerbaycan nüfusuna göre milletvekili sayısı belirlenecek.

10- Güney Azerbaycan'da görev yapacak devlet memurları doğru seçilecek.
11- Vergiler gelirlerine göre eşit alınacak.
12- Demokratik devletler ile ilişkiler geliştirilecek. (Ehmed, 49-51)
13- Fedailerden askeri birlik kurulacak.
14- Milli bir üniversite kurulacak.
15- İşsizlikle mücadele edilecek.
16- İş kanunu ve sigorta ile ilgili düzenlemeler getirilecek.
17- Güney Azerbaycan'da yaşayan azınlıklara da aynı haklar verilecek.
18- Azınlıkların; milli dil, medeniyet, adet ve ananelerinin gelişmesine devlet katkı sunacak.
19- Azınlıklar kendi dilleri ile birlikte Azerbaycan dilini de öğrenecekler.
20- Seçimlerin demokratik yapılması sağlanacak. (Tagıyeva- Rehimli- Bayramzade, 2000; 223)

Güney Azerbaycan'da kurulan Milli Hükümet hemen çalışmalara başlamış ve Milli Hükümeti uluslararası platformda da tanıtmak için faaliyetler yürütmüştür. Bu çerçevede 28 Ocak 1946 tarihinde Birleşmiş Milletler'e başvuruda bulunmuştur. Başbakan Pişeveri başvurusunda; "Azerbaycan halkının çok eski bir tarihe sahip, medeniyete büyük katkı yapmış, şerefli bir geçmişi olmasına rağmen İran'ın şovenist bir politika ile Azerbaycan şehirlerine baskı uyguladığını, bu nedenle hiç vakit kaybetmeden İran zulmünün altında yaşamak istemediğini, kendi milli hükümeti yolu ile kendi mukadderatını tayin edeceğini bildirmiştir." (Rehimli, 2003; 118-119) Ancak İran ile ilgili ABD, İngiltere ve Sovyetler Birliği'nin anlaşması ve Tahran yönetiminin bu ülkelerin desteğini alması üzerine Tahran yönetimi Güney Azerbaycan'a yönelik operasyon için harekete geçmiş ve 20 binden fazla insan katledilmiş, binlerce kişi sürgün edilmiştir. Bu süreçte Güney Azerbaycan Türklerinin kan dökülmemesi için çatışmaya girmemeleri de Tahran yönetiminin işini kolaylaştırmıştır. Tabi böylece büyük bir emekle kurulan Güney Azerbaycan Milli Hükümeti ortadan kalktığı gibi bugüne kadar bu boyutlu bir idari yapılanmaya gidilememiştir. Güney Azerbaycan Türkleri 1979 devrimine kadar baskı ve yok sayılma süreci ile tekrar karşı karşıya kalmışlardır. 1979 yılında gerçekleşen İran İslam Devrimi'nin aslında en büyük protesto mitingi de Halk Müslüman Partisi'nin organizasyonunda 1978 yılında Tebriz'de 700 bin kişinin katıldığı bir gösteri ile yapılmıştır. Bu hareketin liderliğini Ayetullah Şeriatmedari yapmıştır. Ancak Güney

Azerbaycan Türkleri bu yönetimden de istediklerini aşamadıkları için Anayasa referandum sürecine %98.2 katılmamıştır. (Arazoğlu, 135)

İran İslam Cumhuriyeti Anayasası da Farsçayı tek resmi dil olarak tanımladığı gibi İran'ın Şii mezhebi üzerinde İran milliyetini oluşturduğu belirtilmiştir. Yani bu tarihten sonra Güney Azerbaycan Türkleri Şii mezhebi üzerinden yok sayılarak farslılaştırılmaya devam edilmiştir.

Buna karşılık 1990'lardan itibaren Güney Azerbaycan'da başlayan milli hareket Güney Azerbaycan Türklerinin insanca yaşayabilmesi için bir mücadele başlatmışlar ancak bu mücadele içerisine yer alan birçok insan yapılan baskılar nedeniyle ülkeyi terk etmek zorunda kalmıştır.

Bugün Güney Azerbaycan Türklerinde karşılığı olan isimlerin İran yeniden yapılandırılırken elbette görüş ve önerileri bulunmaktadır. Ancak bu görüş ve öneriler yeterince uluslararası alanda yer bulamamaktadır. Biz bu görüşlerin literatüre geçmesi için kendi ifadeleri çerçevesinde genel hatları ile vermek istiyoruz.

Bu çerçevede ilk olarak Abbas Lisani ve Siyamek Mirzayi; Güney Azerbaycan Türklerinin beklentilerine ilişkin öncelikle gerçekçi olmak gerektiğinin altını çizerek, Güney Azerbaycan Türklerine irade ve isteği dışında bir görüş dayatması yapıldığını ancak her türlü zorluk ve baskıya rağmen Güney Azerbaycan Türklerinin kendi iradesini ortaya koyacağını belirtmektedirler.

Abbas Lisani ve Siyamek Mirzayi Güney Azerbaycan Türklerinin kendi iradelerini ortaya koyabilmeleri için milli şuur ve direniş kültürüne sahip olmaları gerektiğini, özellikle bu milli şuurun oluşması ve direniş kültürünün gelişmesi için Türk aydınlarına büyük sorumluluklar düştüğünün altını çizmektedirler.

Abbas Lisani ve Siyamek Mirzayi Güney Azerbaycan Türklerinin Orta Doğu yeniden yapılanırken milli sınırlar içerisinde kendi iradesi ile yeni bir yönetim çerçevesinde yerini almak istediğini dile getirmektedirler.

Ahmet Obalı ise; Güney Azerbaycan Türklerin gerçekler çerçevesinde hareket etmesi gerektiğinin altını çizerek şu hatırlatmaları yapmaktadır; "Güney Azerbaycan Türkleri yaklaşık 100 yıldır her türlü milli ve manevi hakları elinden alınmış, her anlamda Güney Azerbaycan

Türkleri farslılaştırma politikası ile karşı karşıya kalmış, kontrolsüz ve ölçüsüz güç kullanılarak Güney Azerbaycan Türkleri baskı altına alınmış ve genel olarak da Azerbaycan Türkleri; Güney ve Kuzey olarak kendi iradeleri dışında ikiye ayrılmış ancak nihai amaçlarının bu iki Azerbaycan'ın birleştirilmesi olduğunu vurgulamıştır."

Ahmet Obalı Güney Azerbaycan'ın jeostratejik olarak Türk Dünyasının birbiri ile ulaşım ve iletişimini sağlayacak çok önemli bir konumda olduğunu bu nedenle Türk Dünyasının bu gerçekten hareketle Güney Azerbaycan Türklerine gerekli yardımı yapmaları gerektiğini belirtmiştir.

Ahmet Obalı, özellikle 19. yüzyılın son çeyreğinden itibaren tartışılan İran Türk toprağıdır ya da İran Türkleştirilmelidir görüşünün gerçekçi olmadığını ve anlamsız olduğunu belirterek uluslararası toplumda da bunun karşılığının olmadığının altını çizmiştir.

Ahmet Obalı; "Biz Tebriz ve Güney Azerbaycan'ı kurtarmadan nasıl tüm İran'ı Türkleştirebiliriz?" diye soru sorarak Güney Azerbaycan Türklerinin birleşmesi gereken devletin Kuzey Azerbaycan olduğunu ileri sürmüştür.

Ahmet Obalı; Atatürk ve Ziya Gökalp'e de atıf yaparak Güney Azerbaycan'ın mutlaka bağımsız bir devlete dönüşmesi ve Kuzey Azerbaycan ile birleşmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ahmet Obalı Güney Azerbaycan Türklerinin kaderinin Türkiye, Irak Türkmenleri, Suriye Türkmenleri ve Kuzey Azerbaycan ile birlikte olduğunu, Güney Azerbaycan Türklerinin bağımsızlığına karşı olanların; Türkiye, Kuzey Azerbaycan, Irak Türkmenleri ve Suriye Türkmenlerinin de karşısında yer aldığını dile getirmiştir.

Ahmet Obalı temel yaklaşımlarının Güney Azerbaycan'da bağımsız bir devlet kurmak ve sonraki aşamada Kuzey Azerbaycan ile birleşmek olduğunu ortaya koymaktadır.

Güney Azerbaycan Türklerinin önderlerinden ve GAMOH Genel Başkanı Mahmut Ali Çehreganlı ise; İran'da bugün yaşayan Güney Azerbaycan Türklerinin 35 milyonluk bir nüfusa sahip olduğunu ancak Fars merkezi yönetimi tarafından yok sayıldığını belirtmiştir.

İran'ın Yeniden Yapılandırılması Tartışılırken Güney Azerbaycan Türklerinin Federal Yönetim İstekleri

Mahmut Ali Çehreganlı Güney Azerbaycan Türklerinin 1906 meşrutiyet sürecinden itibaren demokratik hak ve özgürlüklerini elde etmek için büyük mücadele verdiklerini ve ağır bedeller ödediklerini dile getirmiştir. 1945 yılında yeniden harekete geçen Güney Azerbaycan Türklerinin Pişeveri önderliğinde Azerbaycan Demokratik Cumhuriyeti'ni kurduğunu ancak 1946 yılında Güney Azerbaycan Türklerinin herhangi bir silahlı direnişi olmamasına rağmen Fars merkezi yönetiminin 30 binden fazla insanı katlettiğini, şehir ve kasabalarda baskı ve yok etme politikası uygulandığını belirtmiştir. 1979 İslam Devrimi sırasında da Güney Azerbaycan halkının demokratik hak ve özgürlük elde etmek adına Müslüman Halk Hareketi adı altında Ayetullah Şeriatmedari önderliğinde faaliyet gösterdiğini ancak yine bu harekete katliamlarla İran merkezi yönetiminin son verdiğinin altını çizmiştir.

Mahmut Ali Çehreganlı, 1996 yılında kendisinin 600 binden fazla oy alarak milletvekili seçilmesine rağmen milletvekilliğinin İran merkezi yönetimi tarafından onaylanmadığını, zindanlara atıldığı ve 63 gün Tahran ve Tebriz zindanlarında ölüm orucu tuttuğunu dile getirerek, İran Fars merkezi yönetimine bu sayılan nedenlerle güvenmediklerini, İran yeniden yapılandırılırken İran'da bulunan 35 milyonluk Güney Azerbaycan Türkünün de uluslararası toplantılarda masada olması gerektiğini, Güney Azerbaycan Türklerine kendi kaderini tayin etme hakkının mutlaka verilmesi gerektiğini belirtmiş ve Güney Azerbaycan Türklerinin bağımsızlıktan sonra Kuzey Azerbaycan ile mutlaka yeniden birleşeceğini ifade etmiştir.

Mahmut Ali Çehreganlı Güney Azerbaycan'ın işgal altında olduğunu vurgulayarak, Güney Azerbaycan Türklerinin esir edildiğinin altını çizmiştir.

Mahmut Ali Çehreganlı nihai hedeflerinin Güney Azerbaycan'ın bağımsızlığı olduğunu ancak bu sürecin aşama aşama gerçekleştirilebileceğini belirterek bağımsız Güney Azerbaycan Devleti'nin oluşmasında güçlü bir Türkiye'nin olmasının hayati öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Mahmut Ali Çehreganlı ayrıca İsviçre örneğini de vererek güçlendirilmiş bir federalizmi görüşmeye hazır olduklarını da belirtmiştir.

Sonuç

Güney Azerbaycan yaklaşık 230 bin kilometre yüz ölçümü ve 35 milyona yakın nüfusu ile 1813 Gülistan ve 1828 Türkmençay Antlaşmaları ile İran sınırları içerisinde kalmış ve 1924 yılına kadar da İran'daki yönetimin önemli merkezi olmuştur. Ancak Farsların emperyal ülkelerin desteği ile İran'da yönetimi ele geçirmesinden bu yana adeta yok sayılmışlar, aşağılanmışlar ve asimile politikaları ile etkisizleştirilmeye çalışılmışlardır. Özellikle 1979 İran İslam Devrimi sonrası Şii İslam inancı üzerinde Güney Azerbaycan Türkleri kimliksizleştirilmek istenmiştir.

Güney Azerbaycan Türkleri bu gelişmelere paralel olarak gerekli karşı duruşu sergiledikleri gibi 1990 sonrası Güney Azerbaycan coğrafyası, Güney Azerbaycan bayrağı ve Güney Azerbaycan Türkü gibi kavramlarda ortak paydaya doğru ciddi yol almıştır.

Günümüzde İran'ın yeniden yapılandırılması konuşulurken Güney Azerbaycan Türklerinin yapılan gizli toplantılara davet edilmemeleri büyük talihsizliktir. Biz bu çalışma ile Güney Azerbaycan Türklerinin isteklerini literatüre dahil ederek bir katkı sunmayı amaçlamaktayız.

Bibliyografya

AHMED, Vükar, **M.C. Pişeveri,** Bakı 1998.

ALBAYRAK, Recep, **Türklerin İran'ı,** Ankara 2016.

ARAZOĞLU, **Muhtesar Azerbaycan Tarihi, Bakı.**

ATTAR, Aygün, **İran'ın Etnik Yapısı,** Ankara 2006.

AZER, Sanan, **İran Türkleri,** İstanbul 1942.

AZERİ, Ali, **Azadistan Devleti ve Şeyh Muhammet Hiyabani,** Ankara 1994.

BAYIR, Emre, "Fars Milliyetçiliğinin Gelişimi ve Güney Azerbaycan Milli Direnişi", **Avrasya Dosyası,** S.3, Sonbahar 1999.

BAYIR, Emre, "Güney Azerbaycan Milli-Demokratik Hareketi Yol Ayrımında", **Stratejik Analiz,** S.34, Şubat 2003.

HESENLİ, Cemil, **Soğuk Muharebenin Başladığı Yer; Güney Azerbaycan,** Bakı 1999.

HİYEBANİ Şeyh Muhammet, "Azerbaycan" , **Azerbaycan Gazetesi,** İran Türk Edebiyat Antolojisi(Ali Kafkasyalı), Erzurum 2002.

KATUZİYAN, M.A., "Hiyabani Ayaklanması Bir Bolşevik Hareketimi idi?" (Çev: Hüseyin İsalı), **Güney Azerbaycan Dosyası,** S.4, İlkbahar 2005.

KESKİN, Arif, "Güney Azerbaycan Milli Hükümeti 1945-1946 ve S.C. Pişeveri", Ankara 2004.

KESKİN, Arif, "İranlılık Paradigmasının Çöküşü ve Güney Azerbaycan Milli Hareketinin Yükselişi", **Stratejik Analiz,** S.47, 2004.

KESKİN, Arif, "Güney Azerbaycan Milli Demokratik Hareketi Yol Ayrımında", **Stratejik Analiz,** S.34, 2003.

KESKİN, Arif, "Güney Azerbaycan Milli Hareketinin Tarihi Temelleri", **2023 Dergisi,** S.125, 15 Eylül 2011.

KESKİN, Arif, "Güney Azerbaycan ve İranlılık Kimliği Krizi", **Stratejik Analiz,** S.39, Temmuz 2003.

KESKİN, Arif, "Şeyh Muhammet Hiyabani ve Azadistan Devleti", **Güney Azerbaycan Dosyası,** S.4, İlkbahar 2005.

NESİBLİ, Nesib, "Azerbaycan'ın Milli Kimlik Sorunu", **Avrasya Dosyası,** S.3, Sonbahar 1999.

NESİBZADE, Nesib, **İran'da Azerbaycan Meselesi,** Bakı 1997

PİŞEVERİ, M. Cafer, 1945-1946 Tarihleri Arasında Tebriz'de Yayımlanan Azerbaycan Demokrat Partisi'nin Yayın Organı Olan **Azerbaycan Gazetesi.**

REHİMLİ, **Güney Azerbaycan'da Milli Demokratik Hareket,** Bakı 2003.

SARAY, Mehmet, **Türkiye İran İlişkileri,** Ankara 1999.

Seyid Cafer Pişeveri, **Azerbaycan Gazetesi.**

TAGIYEVA, Şevket, "Azadlık Fedaisi Şeyh Mahmut Hiyabani", **Azerbaycan Dosyası,**

TAGIYEVA, Şövket – REHİMLİ, Ekrem - BAYRAMZADE, Samet, **Güney Azerbaycan,** Bakı 2000.

TURAL, M.O.,"Güney Azerbaycan'da Milli Bağımsızlık Mücadelesi; Dünü, Bugünü", **www.gunaztv.**

TURAN, "İran'ın Azerbaycan Cumhuriyeti ve Güney Azerbaycan Politikası", **2023,** S.126, 15 Ekim 2011.

TURAN, Davut , "Hiyabani Düşüncesinde Demokrasi ve Modernleşme", **Güney Azerbaycan Dosyası,** S.4, İlkbahar 2005.

TURAN, Davut, "Milli Hükümetin Sosyal Yapısı", Ankara 2004.

AZİZ NESİN'İN 'ŞİMDİKİ ÇOCUKLAR HARİKA" ROMANINDA MİZAH UNSURLARI
HUMOROUS ELEMENTS IN 'ŞİMDİKİ ÇOCUKLAR HARİKA' A NOVEL OF AZİZ NESİN

Doç. Dr. Raşit KOÇ[59] Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

ÖZET

Gülmece, nükte, lâtife kelimeleriyle dilimize yer eden mizah kavramı hayatın her alanında karşımıza çıkan komik, gülünecek, tebessüm edilecek olayları ve durumları karşılar. Gülmek, insanın doğasında vardır. İnsanoğlu için yemek, içmek, ağlamak ne ise gülmek de odur. İnsanî olan her şey edebiyatın malzemesidir. Bu nedenle mizah edebiyatın bir parçasıdır. Edebiyata konu olan mizah, çocuk edebiyatı eserlerinin vazgeçilmez bir ögesidir.

18.yy'dan sonra ortaya çıkan çocuk edebiyatı içerisinde yer alan türlerden birisi de hikâye ve romandır. Çocukları ve gençleri hayata hazırlamada önemli bir görev üstlenen romanlar ve hikâyeler gerçeğe yakın anlatılarıyla hayattan kesitler sunar. Böylelikle çocuklara hayat tecrübesi kazandırır. Mizahi (gülmece ağırlıklı) hikâye ve romanlar çocukların severek okuduğu türler arasındadır. Bu tür eserler bazı kavramları ve değerleri didaktik bir şekilde anlatmak yerine ironik bir şekilde anlatmayı tercih ederler.

Bu anlatım biçimi çocukların komik olarak gördükleri durumlara gülmelerini sağlarken aynı zamanda da olaylar ve durumlar üzerine düşünmelerini sağlar. Yaşananlara gülüp eğlendikten sonra olaylar ve durumlar üzerinde düşünmek, eleştirel düşünmeyi öğrenmek ve gerekli dersleri çıkarmak için bir fırsattır.

Türk edebiyatında mizahi hikâye ve romanlarıyla öne çıkmış isimlerin başında Aziz Nesin gelmektedir. Nesin, hemen her konuda kendisine has bir üslupla mizahı etkili bir şekilde kullanarak hem güldürür hem de düşündürür. Aziz Nesin'in eserleri arasında olan 'Şimdiki Çocuklar Harika' romanı, kendisine mizahi çocuk edebiyatı alanında yer edinir.

Bu bildiride Aziz Nesin'in 'Şimdiki Çocuklar Harika' romanındaki mizah unsurları; çocuk edebiyatı ve mizah bağlamında mizahın çocukların eğitimine ve bazı değerlerin öğretimine katkısı açısından incelenecektir.

Anahtar kelimeler: Aziz Nesin, edebiyat, mizah, roman, hikâye.

[59] Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Van rasitkoc@yyu.edu.tr

ABSTRACT

The term humor which is used as laugh, gag, wit in our language means situations and events that are funny and can be laugh at. Laughing is in human nature. For human laugh is same as food, water and crying which are essential. Everything is material of literature which is belong to human. Laugh as a subject of literature is also an indispensable element children's literature.

Story and novel are genres in children's literature which takes place in children's literature after 18th century. Novels and stories which have important roles for children and young to prepare them against life, present parts of life with realistic narratives. Thus they make children to be more experienced in life. Humorous stories (based mostly on waggery) are between genres which are read by children willingly. These genres prefers to tell some terms not directly and didactic but ironic.

This form of narration not just make children to laugh at funny situations but also think on events and situations. It is an opportunity to learn how to think critical and take lessons from events after laughing what have done by thinking on them.

Aziz Nesin is one of the names who has an important place with his humorous stories and novels. Nesin makes people think and laugh with his special wording in almost every subject. 'Şimdiki Çocuklar Harika' which is one of his novels is one of the novels of humorous aspect of children's literature.

In this proceeding humorous elements will be exmanined with the aspects of children's literature, contribution of humor to children's education and teaching some of values in 'Şimdiki Çocuklar' by Aziz Nesin

Key words: Aziz Nesin, literature, humor, novel, story.

GİRİŞ

Çocuk edebiyatının bir edebî tür olarak yayılmasıyla beraber başta masal, fabl, hikâye olmak üzere hemen her edebî türde eserler verilmeye başlandı. Çocukların ilgi ve zevkle okudukları eserlerin başında hikâye ve romanlar gelir. Çocukların okuduğu roman ve hikâyeler konuları, temaları ve kişileri ele alış bakımından çok çeşitlidir. Çocuk hikâye ve romanları konularına göre sekiz bölüme ayrılmaktadır.

1- Serüven (macera) hikâye ve romanları: Çocukların hemen hemen her yaşta merakla okudukları eserler arasında serüven hikâye ve romanları başta gelir. Çocukların hareket ve heyecan ihtiyacını karşılayan bu tür eserlerde hayale, entrikaya, tehlikeli ve esrarlı olaylara, ruhsal gerilimleri yansıtan durumlara ve beklenmedik sonuçlara geniş yer verilir. Bu tür hikâye ve

romanlara erkek çocuklar, kız çocuklara göre daha çok ilgi duyarlar. Özellikle deniz hayatı korsanlık, define arayıcılığı, bilinmeyen veya uzak ülkelerin keşfi, balta girmemiş ormanlara yapılan yolculuklar küçük okurların aradıkları konulardır. Bu türün dünya edebiyatında önde gelen eserleri arasında Daniel Defoe'nun "Robinson Crusoe" , Robert Stevenson'un "Define Adası" , Jules Verne'in "Aya Seyahat" , "Seksen Günde Devrialem" adlı eserlerini sayabiliriz. Türk edebiyatında ise bu türün önde gelen eserleri arasında Huriye Öniz'in "Köprü Altı Çocukları'nı sayabiliriz (Oğuzkan, 103).

2- Çocuk yaşamına ilişkin öykü ve romanlar: Aile, sokak, mahalle ve okul hayatını anlatan ve kişileri daha çok çocuklar arasından seçilen hikâye ve romanları okumaktan çocuklar zevk duyarlar. Kız çocuklar özellikle aile üyeleri arasındaki ilişkileri konu alan ve büyükanne, büyükbaba, teyze gibi bir ailenin yaşlı kişilerin, tasvir eden eserlere ilgi duyarlar. Bu türün örnekleri arasında Ferenc Molnar'ın "Pal Sokağı Çocukları", Elanor H. Porter'in "Pollyanna" adlı eserlerini sayabiliriz.

3- Hayvanların hayatına ilişkin öykü ve romanlar: Bu çeşit öykü ve romanlar hayvanların hayatlarını gözlemlere, incelemelere dayalı olarak anlatılırlar. Özellikle çocuklar için yazılan eserlerde hayvanların efendilerine bağlılığı, çalışkanlığı, cesurluğu üzerinde durulur. Bu tür eserler arasında Jack London'un "Kurt Kanı", Rudyard Kipling'in "Ormandaki Kavga" , Eric Knight'ın "Yuvaya Dönüş" adlı eserlerini sayabiliriz.

4- Duygusallığı işleyen öykü ve romanlar: Bu çeşit öykü ve romanlar çocukların iç dünyalarına seslenir. Bu tür eserlerde olaylar, kişilerin davranışları ve tüm insan ilişkileri çocuklara sevgi, acıma, kızgınlık vb. duyguları uyandıracak biçimde işlenir. Özellikle kız çocukları bu gibi eserlere karşı büyük ilgi gösterirler. Duygusal hikâye ve romanlara örnek olmak üzere Bernardin de Saint Pierre'nin "Pol ve Virjini", Charlotte Bronte'nin "Jane Eyre" adlı eserlerini gösterebiliriz. Yerli yazarlarımızdan Cahit Uçuk'un "Türk İkizleri" adındaki romanı da bu türe örnektir.

5- Tarihsel olayları işleyen öykü ve romanlar: Konuları, kişileri ve bu kişilerin başından geçenler bakımından gerçek tarihi olaylarla ilgisi bulunan hikâye ve romanlar bu bölüme girer. Tarihi hikâye ve romanlar çocuklarda yurt ve ulus sevgisini uyandırmaya ve geliştirmeye, ulusal bilinci güçlendirmeye yaradığı gibi tarih derslerine de kullanılarak tarih öğretiminde yardımcı olur. Türk edebiyatında bu türün güzel örneklerini Abdullah Ziya Kozanoğlu vermiştir.

Kozanoğlu'nun konularını çoğunlukla eski Türk tarihinden alan "Kızıltuğ", "Atlı Han", "Türk Korsanları", "Gültekin" adlı eserleri bu türün örnekleridir.

6- Gezi öykü ve romanları: belli ölçüde serüven de içeren bu hikâye romanlar, çeşitli ülkeleri, kentleri doğal güzellikleriyle, oralarda yaşayan insanların yaşayışlarını öykü ve roman kurgusu içinde dile getirirler.

7- Düşsel (fantastik) öykü ve romanlar: Daha çok masalsı bir anlatımla hayale ve düş gücüne dayanan anlatımlarla yazılmış olan romanlardır. Bu tür eserlerde çocuğun düş gücü geliştirildiği gibi, gerçekleri farklı açılardan görmesine imkân tanınır. Carlo Collodi'nin "Pinokyo", Lewis Carrol'un "Alis Harikalar Ülkesinde", Antoine de Saint-Exupéry'nin "Küçük Prens" adlı eserleri bu türün örnekleridir.

8- Gülmece (mizah) ağırlıklı hikâye ve romanlar: Gülmek, eğlenmek ve hoş vakit geçirmek çocukların doğal ihtiyacıdır. Olayları, gerçekleri ve kişileri şaka ve takılmalarla süsleyip anlatan güldürücü hikâye ve romanlar çocukların bu ihtiyacını büyük ölçüde karşılar. Bu tür eserler folklor materyalinden yararlanarak yazılabileceği gibi hayal ürünü de olabilir. Bu alanda klasikleşmiş eserlerin başında Miguel de Cervantes'in "Don Kişot" adlı romanı gelir. Comtess de Segur'un "Sophie'nin Başına Gelenler" diye dilimize çevrilen eseri de güldürücü bir roman örneği olarak değerlendirilebilir. Yerli mizah yazarlarından Aziz Nesin'in birçok hikâye ve romanları konularının ustaca işlenmiş olması, anlatımının sadeliği ve akıcılığı gibi nedenlerle bu türün örneklerindendir. Aziz Nesin özellikle çocuklar için yazdığı hikâyelerini "Uyusana Tosunum", "Şimdiki Çocuklar Harika" adı eserlerde toplamıştır. Aziz Nesin'in dışında Rıfat Ilgaz, Muzaffer İzgü, Canan Tan mizahi çocuk edebiyatı türünde eserler veren yazarlarımızdandır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Aziz Nesin'in çalışmamıza konu ettiğimiz "Şimdiki Çocuklar Harika" adlı eseri ilk baskısını 1967 yılında yapmıştır. Bizim incelediğimiz kitap Adam Yayınları tarafından Kasım 1993'te basılmış olan 25. baskıdır. Kitabın iç kapağında her ne kadar "Bu kitap ergenler içindir" ibaresi bulunsa da başka bir sayfada yazar, "Bu romanı salt çocuklar için değil, ana babalarla öğretmenler için de yazdım" demektedir.

Romanın ana karakterleri Ahmet ve Zeynep adlı sınıf arkadaşlarıdır. Mektup tarzında yazılan eserde bu iki çocuk kahramanın gözünden büyüklerin (anne, baba, öğretmen) nasıl göründükleri anlatılmaktadır.

Kitabın ilk bölümü "İlk Mektup" başlığını taşımaktadır. Bu bölümde Ahmet ve Zeynep'in ilkokuldan sınıf arkadaşları oldukları anlaşılmaktadır. İlk mektubu Zeynep Ahmet'e yazar. Zeynep'in mektubundan anlaşıldığına göre, Zeynep'in babasının işi gereği İstanbul'dan Ankara'ya taşınmak zorunda kalırlar. Fakat her iki arkadaş da bir birlerine olup biteni yazacaklarına ve sürekli haberleşeceklerine söz verirler. Böylelikle mektup tarzında yazılan bir kitap ortaya çıkar. Çocuklar yaşadıklarını ve şahit olduklarını birbirlerine yazdıkça okur mizahi ve ironik bir anlatımla karşılaşır. Burada Aziz Nesin'in iğneleyici ve eleştirel üslubu da anlatıma renk katar.

İkinci mektup Ahmet'in Zeynep'in mektubuna verdiği cevabi mektuptur ve "Amerika'yı Yapan Mimar" başlığındadır. Bu mektupta anlatılan olayın bir benzeri Rıfat Ilgaz'ın "Hababam Sınıfı" romanında da karşımıza çıkar. Yayınlanma tarihi açısından baktığımızda "Hababam Sınıfı" 1957 yılında yayınlanmış ve ilk olarak 1974 yılında filme alınmıştır. Aziz Nesin'in eseri ilk baskısını 1967 yılında yapmıştır. İki büyük ustanın benzer bir konuyu espri malzemesi yapması dikkat çekicidir.

Aziz Nesin'in eserinde de Ahmet, sınıflarına gelen müfettişin soruları karşısında düştüğü komik durumu anlatır. Müfettişin sorduğu soruların cevabı öğretmenleri tarafından öğrencilere ezberlettirilir. Bu sorular şunlardır: "Amerika kaç yılında keşfedildi?", En çok sevdiğin insan kimdir?", "İstanbul'u kim fethetti?", "Süleymaniye Camisini kim yaptı?" okula gelen müfettiş soruların sırasını değiştirince komik cevaplar ortaya çıkar. Ahmet bu durumu mektubunda arkadaşına şöyle anlatır:

"Sanki içimden geçenleri okumuş gibi, müfettiş bana,

- Sen kalk! Dedi.

Sevinçle fırladım. Sonradan bana arkadaşlarımın söylediğine göre, müfettiş,

- Kaç yaşındasın? Diye sormuş.

Ben heyecandan soruyu anlayamadığım için, Amerika'nın keşfini soruyor sandım,

- 1492 efendim… diye bağırdım.

Şaşkınlıktan gözleri büyüyen müfettiş,

- Nee? Kaç yaşındasın? Diye bir daha sordu.

Ben de doğru cevap verdiğimi sanarak,

- 1492 efendim…diye daha yüksek sesle bağırdım. Müfettiş,
- İstanbul'u kim fethetti? Diye sormuş. Ben ezberlediğim cevap sırasına göre,
- Babam…dedim.

Müfettişin, soruların sırasını değiştireceğini önceden hiç düşünmemiştim.

Müfettiş ayağını yere vurup bağırdı:

- İstanbul'u kim fethetti, diye soruyorum.
- Babam, efendim.
- Senin baban kim?...
- Mimar Sinan.
- Ağzından çıkanı duymuyor musun oğlum. Babanı soruyorum, Mimar Sinan diyorsun.

İşte ancak o zaman kırdığım potu anlayabildim! Ama heyecandan, müfettişin de bağırmasından öyle şaşırmıştım ki, bir türlü kendimi toparlayamıyordum.

- Peki, Mimar Sinan ne yaptı?

Artık büsbütün şaşırmıştım. O şaşkınlıkla,

- İstanbul'u fethetti efendim…diye bağırdım.
- Kim?

Sözde yanlışımı düzeltmek için,

- Mimar Süleyman…dedim.
- Süleymaniye Camisini kim yaptı öyleyse?

- Sultan Sinan Fatih…

Kelimeleri birbirine karıştırdığımı sezinliyordum ama artık toparlayamıyordum. Müfettiş öyle kızmıştı ki, kızgınlıkla o da şaşırıp,

- Oğlum, dedi. Amerika'yı yapan mimar Sultan Mehmet'tir, Süleymaniye Camisini de keşfeden Fatih Sinan'dır.

Çocuklar kendilerini tutamayıp kıkırdayarak gülümsemeye başlayınca, müfettiş yanlış söylediğini anladı. Yanlışını düzeltmek istedi:

- Yani Sinaniye Camisini Mimar Süleyman yaptı, Fatih'i Mimar Sultan Mehmet fethetti demek istiyorum… yine yanlış söylediğini anlayıp,
- Beni de şaşırttın be çocuk!...dedi."

Aziz Nesin, bu hikâyede çocuk kahraman Ahmet'in ağzından ezberci eğitim sistemini eleştirir.

Öğrencilerin mektuplaşmaları eğitim sisteminin başka bir problemini de tenkit eder. Dördüncü mektup, "Eski Öğrendiklerinizi Unutun" başlığındadır. Bu mektupta Ahmet, arkadaşı Zeynep'e sınıf öğretmenlerinin tayin olduğunu yazar. Yeni gelen öğretmenleri onların durumunu öğrenmek için bazı sorular sorduktan sonra;"-Çok yazık, çok… hiç iyi yetişmemişsiniz." der. Her sorusuna aldığı cevaptan sonra aynı şeyi tekrar ettikten sonra öğrencilerine; "-Şimdi ben size eski öğrendiklerinizi unutacaksınız diyorum." cümlesini tekrar eder. Bu değişiklik sınıfın başarısız öğrencilerinin işine gelir. Öğretmenlerinin sorularına yanlış cevap verdiklerinde "-Eski öğretmenimiz bize böyle öğretti" diyerek işin içinden çıkarlar.

Eğitim sistemimizde sıkça karşılaşılan bu gibi durumlar, mizahi ve eleştirel bir şekilde ele alınır. Bu bölümdeki başka bir mizah konusu da yeni gelen öğretmenin hamasi bir şiiri okurken ayağını sert bir şekilde yere vurması esnasında sınıftaki eski tahta döşemelerin kırılarak öğretmenin ayağının tahtaların arasına sıkışması ve diğer sınıflarda ders yapan öğretmenlerin ve öğrencilerin deprem oluyor zannederek okulu terk etmeleri ve öğretmenin öğrencilerin şaşkın bakışları arasında aksayarak sınıftan çıkmasıdır.

Mizahi çocuk edebiyatının en güzel örneklerini veren yazarlardan olan Aziz Nesin'in bu eserinde eleştirel ve mizahi yaklaşım çocukların yaşadıkları aile ve okul çevresinde karşılaştıkları olaylar ve durumlar üzerindendir. Bu olaylardan bir tanesine de Zeynep'in eski sınıf arkadaşı

Ahmet'e yazdığı 7 Aralık 1963 tarihli mektupta rastlarız. Bu bölüm "Senden Hiç Ummazdım" başlığını taşımaktadır. Mektupta öğretmenlerinin ödevleri ve yazılıları okumadan not verdiğini fark eden Osman adlı uyanık öğrencinin başına gelenler anlatılır. Zeynep'in Ahmet'e yazdığı mektuba göre Osman bir gün arkadaşlarına:

"- Çocuklar, öğretmenimizin yazılı ödevlerimizi okuduğunu hiç sanmıyorum." Der. Bunun üzerinde çocuklar kendi aralarında iki gruba ayrılırlar, bazıları öğretmenlerinin ödevlerini ve yazılı kâğıtlarını okuduğunu savunurken bazıları da Osman'a katılarak öğretmenlerinin kâğıtların tamamını okumadığını rastgele seçtiği birkaç kâğıdı okuduğunu söylerler. Bu tartışma devam ederken Osman tarih dersinin yazılısında sorulara komik cevaplar verir. Öğretmen yazılıda öğrencilere "Defterdar, Nişancı, Beylerbeyi, Acemioğlan kimlere denir?" sorusunu sorar. Osman'ın verdiği cevaplar şöyledir:

"Beylerbeyi, Boğaziçi'nde bir iskeledir."

"Defterdar, defteri dar gelen adam demektir."

"Nişancı, bizim sınıftaki Çetin'in lakabıdır. Biz onunla kör nişancı diye alay ederiz. Çünkü top oynarken, kaleye gol atacağım diye, okulun bütün pencere camlarını kırmıştır."

"Acemioğlan bizim sınıftaki Rıza'dır. Çünkü bir türlü çattı mattı oyununu öğrenemediği için her oyunda dayak yer."

Osman bu olaydan sonra birkaç gün öğretmen yazdıklarını okursa diye korkar fakat daha sonra korkusu geçer. Tarih dersinde yazdıklarının okunmadığını anlayan Osman tabiat bilgisi dersinde de aynı şekilde komik cevaplar verir. Fakat bir gün öğretmen sınıfa yüzü asık bir şekilde gelir ve Osman'ı ayağa kaldırır.

- Osman, kalk! Dedi. Osman kalktı.
- Buraya gel!

Osman kürsünün yanına gitti. Öğretmen,

- Çocuklar, dedi, iki gün önce size tabiat bilgisi dersinden yazılı ev ödevi vermiştim. Şimdi arkadaşınız Osman bana verdiği yazılı ödevini sizlere okuyacak. Osman'ın yüzü kıpkırmızı oldu. Öğretmen kâğıdı verdi Osman'a,
- Oku, dedi, hepsini oku! Soruları da oku! Osman okumaya başladı:

"Birinci soru: Rüzgâr nedir, nasıl meydana gelir?"

"Cevap: Hava ısınınca hacmi büyür, hafifler, hafifleyince yükselir." Osman duraklayınca öğretmen,

- Devam et, devam et! Dedi. Osman devam etti:

"Hafifleyince yükselir…rüzgâr …rüzgâr…rüzgâr" birkaç kez rüzgâr diye kekeleyince öğretmenimiz bağırdı:

- Eeee? Ne olmuş rüzgâra? Osman okudu:

"Rüzgâr Galatasaray'ın aleyhindeydi. Galatasaraylılar ilk yarıda rüzgâra karşı oynamalarına rağmen iyi bir maç çıkarmayı başardılar. Çok süratli ve zevkli geçen mücadelede kapalı müdafaa yapmayan Ankaragücü sahayı 2-1 yenik terketti."

Soru iki: Fırtına nedir?

Cevap iki: "Saniyede yirmi metreden hızlı esen rüzgâra fırtına denir. Galatasaraylılar bugün Mithat Paşa Stadyumunda fırtına estiriyordu. Ne yazık ki hakem için, maçı iyi yönetti diyemeyeceğiz. Metin'in rüzgârıyla Şükrü'nün devrilmesini penaltı sayması seyircilerin protestolarına sebep oldu."

Osman okurken biz gülmemek için kendimizi zor tutuyorduk. Yine de içimizde kendini tutamayıp kıkırdayanlar vardı. Osman'ın da sesi titremeye başladı. Utancından neredeyse ağlayacaktı. Öğretmenimiz,

- Osman, niçin böyle yaptın? Dedi. Gözleri sulanan Osman başını duvara çevirince,
- İyi bir öğrencimsin bunu senden hiç ummazdım…Otur yerine! Dedi.

Öğretmen, öğrenci arasında yaşanan diyaloglarda çoğu zaman kullanılan "bunu senden hiç ummazdım" ifadesi mektuba başlığını verirken, afacan öğrencilerle öğretmenlerin yaşadıklarının anlatıldığı yazıda öğretmenlere dönük bir gönderme, inceden bir iğneleme de gözlerden kaçmamaktadır.

Kitaptaki mektuplardan birisi de "Şiir Nasıl Okunmalı" başlığındadır. Ahmet'in arkadaşına yazdığı bu mektupta okullarımızda şiir öğretiminde yapılan duygulama, tonlama gibi bazı yanlışlıklar hicvedilmektedir. Öğrencilik yıllarımızdan hatırladığımız kadarıyla öğretmenlerimiz

iyi şiir okumanın bağırmakla, el, kol hareketleri bazı mimiklerle olacağını örnekle gösterirler ve öğrencilerden bu şekilde okumalarını isterlerdi. İşte bu yüzden yıllarca okullarımızda öğrenciler bir 10 Kasım şiirini de 23 Nisan şiirini de benzer bir edayla, tonlamayla okumuşlardır.

Aziz Nesin usta şiir öğretiminde yaşanan bu öğretim yaklaşımını Ahmet'in Zeynep'e yazdığı mektupta şöyle anlatır:

"Öğretmenimiz bize okuma kitabınızdaki şiirleri böyle bir ses tonuyla okutur. Hani 'Yaslı gittim, şen geldim' diye bir şiir var ya onun nasıl söyleneceğini öğretti bize. 'Gittim' kelimesiyle, 'geldim' kelimelerinin son heceleri ses titretilerek uzatılacak: 'Yaslı gittim, şen geldiiim…' Sanki 'şen geldim' demiyor da, kapıya eli tutmaz, gözü görmez bir dilenci gelmiş, 'ben geldiiim…' diye dileniyor.

Sınıfta bu şiiri okurken ben hep ağlamaklı oluyorum. Düşünsene, birisi bana 'Şen geldim' diyor, senin gözlerin sulanıyor.

Dersanede bu şiirin nasıl okunacağını öğretiyordu öğretmenimiz.

- Yaslı gittiiiiim, şen geldiiiiim….deyince, arka sıralardan bir ses duyuldu:
- Hoş geldiiin… aşağı kapıya, Allah versiiiiin…

Öğretmenimiz,

- Kim o? Çabuk kalksın ayağa! Dedi.

Arka sıradan Yaşar kalktı,

- Affedersiniz öğretmenim, dedi, kendimi tutamadım da birden…

Öğretmenimiz affetti. Sonra şiirin devamını öğrendik:

"Bana bir yudum su ver, çok uzak yoldan geldim…"

"Bir yudum su ver derken ses birden kalınlaşıp toklaşacak. Sanki su istemiyor da, eşkıya basmış canını istiyor. İşte öyle söylenecek."

Bu mektupta Ahmet, arkadaşına öğretmeninin şiiri okutma biçimini anlatırken "bu şiiri her duyduğumda ağlıyorum" diyor. Neden ağladığını da ses tonundaki acınaklı ifadeye bağlıyor. Şiir okuma usulünden hareketle eğitim anlayışımıza dair eleştirileri sıralayan ve bunları mizah yoluyla yapan Aziz Nesin bu ve benzeri pek çok uygulama ve yaklaşımı esprili bir dille anlatarak yaşadığı zamanda ve bugüne ait eleştirileri sıralıyor.

SONUÇ

Mizah hayatımıza renk katan, bizi eğlendiren eğlendirirken de düşündüren bir yaklaşım tarzıdır. Mizah, nükte insan hayatının sıradanlığını, sıkıntısını, stresini unutmasına yarayan, hayatı kolaylaştıran içeriğiyle yaşamın her alanında ve anında başvurduğumuz bir anlatım biçimidir. Çocuk edebiyatı ürünlerinde de kullanılan mizah, çocuklara hoş vakit geçirtmeyi, eğlendirerek düşündürmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle çocuk, genç, yaşlı her yaştan insanda okuma ilgi ver arzusunun gelişmesinde de katkı sağlamaktadır.

Türk edebiyatının usta yazarlarından olan Aziz Nesin de eserlerinde mizahı öne çıkararak toplumsal problemleri, insan yaşantısındaki zorlukları, siyaset, eğitim ve diğer alanlardaki aksaklıkları ve çarpıklıkları mizahın gücüyle, eğlendirerek ve aynı zamanda düşündürerek anlatmıştır. Aziz Nesin çizgisinde eserler veren Muzaffer İzgü, Canan Tan başta olmak üzere, Mevlana İdris Zengin gibi yazarlar da mizahi anlatımlarıyla çocuk edebiyatına katkı sağlayarak çocukların severek okuyacakları eserlere imza atmışlardır.

Okumayı sevdirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak için öğrencilere ve her yaştan okura mizahi özellikleriyle öne çıkan eserleri tavsiye etmek günümüzde giderek azalan okuma oranlarının okumaya ve kitaba karşı olan ilginin bir nebze olsun artmasına katkı sağlayacağı düşüncesindeyiz.

KAYNAKLAR

Nas, R., (2002). Örneklerle Çocuk Edebiyatı: Ezgi Kitabevi. Bursa.

Nesin, A., (1993). Şimdiki Çocuklar Harika: Adam Yayıncılık. İstanbul.

Oğuzkan, A. F., (2001). Çocuk Edebiyatı. Anı Yayıncılık. Ankara.

Sever, S., (2003). Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Kök Yayıncılık. Ankara.

TÜRKLERDE DEVLET BAŞKANLARININ KİŞİLİKLERİ
PERSONALITY OF STATE HEADS IN TURKS

Mehmet ÖZMENLİ•

Tarih biliminin araştırma alanı, yüzyıllar boyunca insan topluluklarında meydana gelen olayların yorumlanması ve o olayların günümüze yansıyan etkenlerinin değerlendirilmesidir. Bu yorum ve değerlendirme, olaylara yön veren ekonomik, sosyal, fikri ve idari kavramların etkilerini tespit etmekle yapılır. Çağımızda tarih uzmanı, yalnız siyasi ve askeri olayları yazmakla yetinmemektedir. Bu olayların temelinde yatan nedenleri araştırmaktadır. Tarih bilim insanı devlet kurumlarını, ekonomik hayatı sosyal ve fikri hayatı kapsayan geniş yelpazeli incelemeler yaparak tarih konularını inceleme ve değerlendirmeye tabi tutmaktadır.

Tarih, geçmişte meydana gelen olayların yorum ve değerlendirmelerini günümüzde mevcut olan değer yargıları ile değil, çağındaki değer yargıları ile ölçmekle yükümlüdür. Tarih bilim insanı geçmiş yüzyıllardaki olayları ve kurumları o devrin şartları açısından inceleyerek tespitler de bulunur. Geçmişteki olayları açıklayarak günümüzün gerçeklerini berraklaştırmaya çalışır. Gayesi geçmişe dayanarak günümüzde izlenecek akılcı yolu bulmaya yöneliktir. Konu başlığımızdaki "Türklerde Devlet Başkanlarının Kişilikleri" bilimsel veriler kullanılmak suretiyle doğru bir biçimde ortaya konulur ise umulur ki günümüz devlet adamalarına izleyecekleri siyasi faaliyetlerine ışık tutacaktır. Özellikle devletin iç ve dış siyasetine katkı sağlayacak verilere ulaşarak yeni nesillerin daha bilinçli çalışmalar içerisinde olmalarına katkı sağlayacaktır.

Devlet adamları çağlarının akım, inanış, kültür ve geleneklerine uyacaklar, yönettikleri kitleyi, hitap ettikleri kişileri bir arada tutarak, onların arasında birlik sağlamak, toplum dayanışmasını ilke edineceklerdir.

Türk devlet adamlarının kişilikleri bildiri ölçüleri kapsamında kısıtlı olarak ele alınacaktır. Amaç sonraki çalışmalara temel oluşturmaktır. Bu çalışma kaynak tarama usulü ile yapılarak, değerlendirmelerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Devlet Başkanı, Bilim İnsanı, Tarih.

The field of research of history has been the interpretation of events occurring in human societies for centuries and evaluating the factors that have been reflected in the present. This interpretation and evaluation is done by determining the effects of economic, social, intellectual

• Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-mail: mehmetozmenli@hotmail.com. Tel. 05057658922

and administrative concepts that direct the events. In our time, history expert does not only write political and military events. It explores the underlying causes of these events. The history scientist examines and evaluates the historical issues by making a wide range of researches involving the state institutions, economic life and social and intellectual life.

History is obliged to measure the comments and evaluations of the events that took place in the past, not by the value judgments that exist today, but by the value judgments in their age. History scientists have examined the events and institutions in the past centuries in terms of terms and conditions. Explains past events and tries to clarify the realities of today. Based on the past, the present is aimed at finding the rational path to follow. If the Konu Personalities of Heads of Turks in the Turks ur topic is correctly put forward by using scientific data, it will be hoped that it will shed light on the political activities to be followed by the current statesmen. It will contribute to the more conscious studies of the new generations by reaching the data that will contribute to the internal and external policies of the state.

The statesmen will comply with the current, belief, culture and traditions of their ages, and they will adopt the principle of community solidarity by keeping the people they manage and the people they address together.

The personalities of Turkish statesmen will be considered as limited within the scope of the paper. The aim is to form the basis for further studies. This study will be carried out with the method of welding screening and evaluations will be made.

Key Words: Head of State, Scientist, History.

Giriş

Türk devlet başkanlarının kişiliklerini sağlıklı bir analize tabi tutabilmek için öncelikli olarak ana başlığımızda bulunan kişilik, devlet, siyaset ve iktidar kavramları hakkında kısa bilgilere değinmek gerekmektedir. Bunlardan birincisi olan kişilik, bireylerin düşünce, duygu ve davranış gibi psikolojik tepkilerindeki ve farklılıkları belirleyen sadece yaşanan an, içinde bulunulan biyolojik durum veya sosyal ortam ile açıklanamayan biçimde süreklilik gösteren özellikler ve eğilimler olarak tanımlanabilir. Birçok kuramcıya göre kişilik bireyle ilgili zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel hemen herşeyi kapsar (Ewen, 2009: muhtelif sayfalar). Çalışmamız, alan dışı olan kişilik analizi değil sadece tarihi şahsiyetlerimizden birkaçının olaylar karşısında takındıkları tutum ve davranışların örnek teşkil etmesi açısından değerlendirmeler biçiminde olacaktır. Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi yaşanılan zaman dilimi, ortam liderlerin de kişiliklerinde önemli ölçüde etkilidir.

İnsanlar tarihin ilk çağlarından itibaren gerek sosyal gerekse tabiat şartlarının gereği olarak toplu halde yaşamaya mecbur olmuşlardır. Birlikte yaşama mecburiyeti zamanla insanlar arasında ferdin fertle veya ferdin toplumla olan tavır ve davranışlarını tanzim eden, şekillendiren karşılıklı hak ve hukuk çizgilerinin kesin sınırlarla tespit edildiği bir düzen fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu düzen fikri toplumun örgütlenmesini ve bu örgütlenme ise zamanla devlet anlayışını ortaya çıkarmıştır.

Siyaset ise, işleri yoluna koyma manasına gelen bir sözcüktür. Yani ortaya çıkan problemleri yoluna koyma işlevini yerine getiren kurum siyaset kurumudur. Siyasetin ne olduğunu anlamak için iktidar kavramını da incelememiz gerekir. İktidar bir bireyin ya da gurubun, diğerleri üzerine kurduğu hegemonyanın adıdır. Bir erkek karısı üzerine ya da bir baba çocukları üzerine de egemenlik kurabilir. Siyaset bir kesime iktidar kurma hakkı verir. Liderlik, takipçilerini istekli bir şekilde amaçlara ulaşmak için harekete geçirme ve etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (Newstrom ve Dav s, 1997: 200).

Sosyolojik açıdan baktığımızda "devlet" milletin örgütlenmiş siyasi mekanizmasıdır. Dolayısıyla devlet idaresi toplumun bütün fertlerini ilgilendiren bir konudur. Bu bağlamda "Daha iyi bir devlet idaresi nasıl olabilir?" sorusu çok eskiden beri sorulmuş; filozoflar, bilim ve devlet adamları bu konuda ayrıntılı eserler ortaya koymuşlardır.

"Devlet adamı" kavramı; ilk ve orta çağlarda bütün güç ve yetki de Tanrı'nın yeryüzündeki gölgesi olarak toplumlarca kabul edilen kişidir (Levend 1963: 168). Türklerdeki hâkimiyet şekli karizmatik anlayıştır. Buna göre hâkimiyetin verildiği şahıs, kendisinde bulunan üstün vasıflar nedeniyle Tanrı tarafından görevlendirilmektedir (Kafesoğlu, 1997b: 248-249; Mehmed Niyazi, 1993: 45; Acar ve Urhal, 2007: 14-17).

Bu çalışmada bildiri ölçütlerinde ortaçağ Türk devlet adamlarının bazıları örneklendirilerek kişiliklerinin siyasetnamelerde yapılan uyarılarla beraber nasıl olduğu üzerinde sınırlı bir biçimde durulacaktır. Kaynak tarama ve değerlendirme biçiminde çalışma gerçekleştirilecektir.

1. İDEAL DEVLET ADAMI

Birçok bilim insanı ve düşünürün devlet adamı nasıl olmalıdır sorusuna cevaplar aradıkları ve önerilerde bulundukları bilinmektedir. Bunlara Türk tarihinden örnekler; 1) Yusuf Has Hacip.

Eseri: Kutadgu Bilig[60], 2) Nizamü'l-Mülk. Eseri: Siyasetname[61], 3) Koçi Bey. Eseri: Koçi Bey Risalesi[62], 4) Defterdar Sarı Mehmet Paşa. Eseri: Devlet Adamlarına Öğütler[63]. Batıdan örnekler ise Thomas More'un Ütopya'sı[64], T. Campanella'nın "Güneş Ülkesi"[65], Machiavelli'nin "Prens"i[66] ve Platon'un "Politeia (Devlet)"[67] adlı eserleridir. Bu eserler kendi kültürel değerleri açısından bir devlet adamında aranan özellikleri ortaya koyarken bazen de şahit oldukları eksiklikleri ortaya koymaya çalışmışlardır.

Taneri, devlet adamında olması gereken nitelikleri şöyle sıralamaktadır; kültür, mantık, erdem ve cesarettir (Taneri, 1981: 67). Bu ögelere eklemeler yapmak elbette ki mümkündür. Ancak belirtilen nitelikler birbirini tamamlayan birer öge olduğu aşikârdır. Her makam sahibi olanın devlet adamı niteliklerini taşıdığı anlamı da çıkarılmamalıdır. Devlet adamlığı algısı taraf tutanların sunumlarına göre şekillenmektedir. Yani kendileri yanıldıkları gibi aldatma yönüne de gidebilmektedirler. İktidara yakın olanların toplumun algısına etki ettikleri bir gerçektir. Devlet adamları hakkında yazılan methiyelerle dolu edebi eserler oldukça fazladır ki, hatta bu methiyeleri abartarak devlet adamını insan olmaktan çıkarıp mitolojik varlık haline dönüştürenler dahi vardır. Ya da tam tersi durumlara da rastlamak mümkündür. Yani devlet adamını lanetli bir varlık haline dönüştüren eserlere de rastlanmaktadır.

Siyasetnameler, devlet başkanlarının nasıl olması gerektiği üzerine tavsiyelerle doludur. Örnek: Tanrı vergisine mazhariyet, asalet, akıllılık, cesaret, bilgili olma, ahlaklı ve faziletli olma (bu son vasıf, kendini değil halkı düşünmeyi, dürüst olmayı, merhametli olmayı, dindar olmayı, halkına karşı yardımsever ve anlayışlı olmayı da ihtiva etmektedir) (Yusuf Has Hacib, 1988:148-

[60]Yusuf Has Hacip, Kutadgu Bilig, çev: Reşid Rahmeti Arat, Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara, 1985.
[61]Nizâmülmülk, Siyasetname (Siye-ru'l- Mülük), çev. Mehmet Taha Ayar, İş Bankası yayınları, II. Baskı, İstanbul, 2010.
[62]Koçi Bey Risalesi, Sadeleştiren: Zuhuri Danışman, Kültür Bakanlığı Yayını. Ankara, 1985.
[63]Defterdar Sarı Mehmet Paşa, Devlet Adamlarına Öğütler (Sadeleştiren: Hüseyin Ragıp Uğural, Kültür Bakanlığı Yayını Ankara, 1992.
[64]Thomas More, Ütopya, çev. Sebahattin Eyüboğlu, Mina Urgan, Vedat Günyol, 27. Baskı, İş Bankası Yayınları, İstanbul , 2018.
[65]Tommaso Campanella, Güneş Ülkesi, çev. Selahattin Bağdatlı, Say Yayınları, İstanbul, 2016.
[66]Niccolo Machiavelli, Prens, Kemal Atalay, Olympıa yayınları, 21. Baskı, İstanbul, 2017.
[67]Platon, Politeia (Devlet), çev: Cenk Saraçoğlu - Veysel Atayman, Bs Yayın Basım Dağıtım, İş Bankası Kültür Yayınları

149). Selçuklu Döneminin ünlü veziri Nizamü'l-Mülk de Sultan Melikşah'ı tecrübelerinden faydalandırmak için yazdığı Siyasetname adlı eserinde halka iyi davranmasını, adaletli olmasını, belli günlerde oturup halkın şikâyetlerini dinlemesini, zalimlere meydan vermemesini tavsiye etmektedir. Ayrıca Allah'ın verdiği mülk nimetinin kadrini bilmesini, bu ağır sorumluluğun hakkını vermesini ve halkın duasını almasını salık vermektedir (Nizamu'l-Mülk, 1982:15-18). Endülüslü sosyolog ve tarihçi İbn-i Haldun'a göre halifelik makamına gelecek kişide dört şart aranması gerektiğini belirtmektedir: İlim, adalet, kifayet (ehliyet, kapasite, kabiliyet) ve duyu organlarının sağlam olması (İbn-i Haldun, 1989: I, 485-495). Koçi Bey'e göre Osmanlı Devleti'nin büyük ve başarılı padişahları divanda hazır bulunmuş ve devletin bütün işleriyle bizzat ilgilenmişlerdir. Memlekette olup biteni takip etmiş, gerekli şekilde haberdar olmuşlardır. Devlet yönetiminin üst kademelerinde ve padişahın yakınında görev alanlar "güngörmüş, işten anlayan, fikir sahibi, iyilik düşünen akıllı" kimselerdi. Vezirler dirayetli ve basiretli kişiler olup saray çevresindeki diğer insanları gereksiz şekilde devlet işlerine karıştırmamışlardır. Padişahlar da diğer insanların vezirleri kötülemesine ve onların işine karışmasına izin vermemişlerdir (Koçi Bey, 1985:33-34). Koçi Bey'in eserinden örnek vermekteki amacımız, devlet işlerine başkalarının müdahalesinin yönetimlere zarar vereceğini vurgulayıp, saray entrikalarının da nedenini belirtmiş olmasındandır. Bu uyarı günümüzde ki bütün yöneticiler içinde geçerli olan bir uyarıdır. Belirtilen durumları yönetenler devletin bekası için dikkate almakla yükümlüdürler.

2. DEVLET BAŞKANLIĞI

Toplum düzeninin sağlanması, insanın bireysel olarak güven ve huzur içinde yaşaması ile mümkündür. Mâverdî ve Nizâmülmülk, İslâm toplumunun siyasî ve idarî işlerinin yürütülmesi, her türlü ihtiyaçlarının giderilmesi için devlet başkanlığının gerekliliğine değinir ve devlet başkanlığının sadece insanların müşterek hayatının gelişmesine yardım eden sosyal bir organizasyon olduğunu ifade ederler (Maverdi, 2017: 3) (Nizamülmülk, 2010: 28)

Bu düşünürlerin belirttiği devlet başkanı Türklerde, devlet gemisinin kaptanıdır. Bu kaptan öncelikli olarak bilgili olmakla yükümlüdür. Türk tarihinin İslam öncesi, önemli devletlerinden biri olan Gök Türk devrinde bilge ve bilgi sahibi olma, Türk kağanlarının en önemli özelliklerinden biridir. Başkanın bilge olması yeterli değildi, devlet erkânının da bilgili olması şarttır. Bilge Kağan, bilgiye ve tecrübeye önem verdiğini kendisinden önce de görev yapan bilge kişi Tonyukuk'u

yönetimde hem de en üst düzeyde tutmasından anlaşılmaktadır. Orhun abidelerindeki Bilge Kağan'a ait şu ifade bunun kanıtı niteliğindedir: "Kağanları alp imiş, vezirleri bilge imiş…" (Ergin, 1978: 34). Burada hükümdarın yiğitliği vurgulanırken, devlet yöneticilerinin de bilgili oldukları belirtilmektedir. Kitabeler bize gelecekten endişe duyan bir lider kişiliği göstermektedir. Bilge Kağan'ın geçmişte Türklerin nasıl yanılgılar yaşadıkları ve bu yanılgılarının nelere mal olduğunu bilmektedir. Bilge Kağan'ın tarih bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Yine Bilge Kağan, gelecek nesilleri uyarma amacıyla bu bildiklerini taşlara kaydettirmiştir. Bilge Kağan'ın bir diğer özelliği de taşlara bu bilgileri Çinli ustalardan da yararlanarak nasihat ve uyrılarının günümüze kadar ulaşmasını sağlamıştır. (Ergin, 1978: Önsöz).

İslâm dönemi Türk devletlerinden Büyük Selçuklu Devleti'nin Sultan Alp Arslan ile ilgili anlatılan bir olay; "Mısır seferi sırasında Selçuklu ordusu Haleb'i muhasara etmiştir. Ancak sultan bu kuşatma sırasında şehre karşı şiddetli bir saldırıda bulunmamıştır. Çünkü Müslüman bir hükümdarın elinde bulunan bu şehrin surlarını mancınıklarla tahrip ederek ileride gerçekleşmesi muhtemel Bizans saldırıları karşısında Haleb'in savunmasını zayıflatmak istememişti." Suriye Bölgesi tarihçisi İbnü'l-Adîm'e göre, sultanın Haleb şehrine karşı bu şekilde davranması Selçuklu sultanının ileri görüşlü bir hükümdar olduğunu göstermektedir (İbnü'l-Adîm, 1976: 67).

Türk toplumu erkek egemen bir yapıya sahipmiş gibi görünse de tarihi bilgiler böyle olmadığını açıkça göstermektedir. Buna en güzel örneklerden biri Sabar Türk devletinde görülmektedir. Kadın Hükümdarlardan biri ve en önemlisi olan lider Sabar tahtına geçen, Belek'in dul hatunu Boğarık'tır. Yüz bin kişiye kumanda eden, bu Türk Hatun'u (Ecesi) idareciliğinin yanında güzelliğiyle de meşhurdur. Bizans İmparatoru I. Justinianus (527-565) çeşitli gümüş vazolar karşılığında ve çok zengin hediyelerle Boğarık ile anlaşabildi (528). Bu hareketi ile Bizans yıllardan beri sürüp giden Sasani savaşlarında, Sabarları kendi yanına çekebilmişti (Kafesoğlu, 1984: 150). Bizans kaynakları onun çok kudretli ve tedbirli bir kişi olduğunu yazar (Baştav, 1941: 60-62). Boğarık Hatun kalabalık bir orduya kumandanlık yapacak kadar cesurdur, Bizans tarihinin altın çağını yaşatmakta olan I. Justinianus ile anlaşabilecek kadar da diplomatik kişiliğe sahiptir. Kadınların devlet yönetecek düzeyde eğitimlerinin de olduğunu söylemek mümkündür.

Hatunların toplum içerisindeki yerini göstermesi bakımından Tonyukuk'un anlattığı bir örnek oldukça önemlidir. Tonyukuk yazıtında anlatılana bakılırsa Kapgan Kağan, Kırgız

seferinden sonra Türgişler üzerine yürümek üzere iken hanımının ölümü üzerine ona cenaze merasimi düzenlemek için komutayı Tonyukuk'a bırakarak geri dönmüştü (Orkun, 1994: 110). Bu seferin Türkler arasında siyasi birliğin sağlanması ve Göktürklerin gücünü tescil ettirmesi bakımından büyük önem taşıdığı göz önünde tutulursa kağanın eşine verdiği kıymet anlaşılabilir (Tellioğlu, 2016: 221).

Hoşgörü konusunda da örnek liderler mevcuttur. Urfalı Mateos; Sultan Alp Arslan'ın oğlu "Melikşah, babasına halef olarak tahta çıktı. O iyi, merhametli ve Hristiyanlara karşı tatlılıkla hareket eden bir zat oldu……Melikşah hakimiyeti boyunca Allah'ın yardımına mazhar oldu. O bütün ülkeleri fethetti, Ermenistan'ı sulh ve asayişe kavuşturdu" (Urfalı Mateos, 2000: 146). Eserinin birçok yerinde Türk hükümdarlar hakkında olumlu tavrı olmayan bir yazarın Melikşah hakkında yazdıkları, Melikşah'ın tebaasına nasıl davrandığı bilgisini bize sunmaktadır.

Sanat ve edebiyat alanlarında da eserler veren hükümdarlar mevcuttur. Savaşçı kişiliklerin şiir yazması veya nesir türü ortaya koymaları çokta düşünülebilecek bir davranış gibi görünmese de duygu dünyalarını yansıtması açısından bu hükümdarların eserlerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Alaaddin Keykubad'ın Melikü'ş-Şuara sanını taşıması, onun edebi kudretinin yaygın olduğunun delilidir (Turan, 1971: 394-395). Birçok Türk hükümdarına ait divan bulunduğunu bilmekteyiz.

Kültürlü olmanın ilk merhalesi öğrenim ve eğitimdir. Türk sarayında tiginler başlıca iki ilke temel alınarak eğitiliyorlardı. Birincisi bilimsel eğitim-öğretim ve sanat sahibi olmak, ikincisi devlet hizmetinde tecrübe sahibi olmak (Taneri, 1981: 69). Bilgili insanlar devlet başkanlarının otağında veya sonraki dönemlerde meclislerinde hiç eksik olmamışlardır. Türkiye Selçukluları döneminde "ustad ud-dar" namlı görevliler sarayda görev yaparlar ve başkan adaylarını yetiştirirlerdir (Turan, 1988: 58). Türk Kengeş'ine (Meclis/Kurultay) iştirak eden hükümdar, devlet adamlarını dinler ve ona göre karar verirlerdi. Muhalif olanların fikirleri bu toplantılarda tartışılır ve kabulde görürdü. Türk hükümdarlarının ekseriyeti meclis kararlarına itiraz etmeyerek, Türk devlet geleneğine uygun davrandıkları görülmektedir.

Türk devlet başkanlarının bir özelliği de erdemli olmalarıdır. Erdem, insanda bulunan yüksek ahlak, değer ve üstün niteliklerdir. Kutadgu Bilig'de "Bilgi ve fazilet öğren, ona hürmet et, bu fazilet sonra sana da hürmet temin eder" (Yusuf Has Hacib, 1985: '3013,3416', 222, 250).

Sultan Alp Arslan'ın Malazgirt savaşı sonrası Bizans İmparatoru Romen Diojen'e karşı davranışları Türk töresine uygun olmakla birlikte Türk önderinin erdemini de ortaya koymaktadır.

Türk hükümdarlarının bir başka özellikleri cömert olmalarıdır. Örneğin; "malın yağmalatılması" adı verilen Türk geleneğini birçok hükümdar yerine getirmiştir. Yunus Emre bu yararlı icraate ilahi aşka bir araç ve manevi bir toy olarak ifade etmektedir. Hakanlar teb'asını memnun etmek için sık sık ziyafet verecek hatta bu ziyafetlerde de sırası gelince sofradaki kıymetli yemek takımları da davetliler tarafından yağma edilecekti ki, buna da Türk kültüründe Han-ı Yağma adı verilmekteydi (Sümer, 1980: 104). Cömertlikle ilgili olarak Râvendî'nin yorumu da farklı değildir. Ona göre "bu cihana sahip olan hükümdar, insanlar için sofralar kurar", "Çünkü malın iyisi, hür bir insanı, kendisine verildiği zaman kul haline getirendir. Unutulmamalıdır ki, insanlar ihsanların kulları olması sebebiyle onları dağıtılacak hediyelerle kontrol altında tutmak daha kolay olur" (Râvendî, 1999: 199-200).

"Sultan Sencer; din âlimlerine çok hürmet eder, onlara çok yakınlık gösterirdi. Zahit ve evliyaya tam itikadı vardı ve onlarla beraber yalnız olarak vakit geçirirdi. Sade giyime özen gösterse de tahtta oturarak saltanat nimetlerinde yararlanmaya meraklıydı" (Râvendî, 1999: 167).

SONUÇ

Devlet idaresini üstlenen yöneticilerin halkın ahlâkî gelişimleriyle ilgili sorumlulukları, öncelikle kendilerinin erdemli olmasını gerektirmektedir. Devlet erkânının da aynı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Devlet başkanı olacak olan hanedan mensubu Tigin veya Şehzade unvanlı erkeklerin eğitimine de özen göstermişlerdir.

Siyasetnameler vasıtası ile bazı devlet adamları devlet başkanlarının nasıl olması gerekliliği üzerine eserler kaleme almışlardır. Devrin düşünce yapısına en uygun teşkilatın nasıl olması gerektiği, bu teşkilatlanmanın nasıl gerçekleştirileceği, vezirlerin, memurların, toplumun durumu ve yönetimi ile ilgili bilgiler vermişlerdir. İyi bir yönetimin sağlanması için devlet başkanına tavsiyelerde bulunulmuş, kötü yönetimin dünya ve ahiretteki zararları üzerinde durulmuştur. Ayrıca toplumdaki gelenek ve görenekler, inançlar, fikrî cereyanlar, yaşam tarzı, idare edenlerle idare edilenlerin karşılıklı durumları, devlet ve hakimiyet düşüncesi, vergi çeşitleri, iktisadî durum, eşraf, reâya, ordu, memur, elçi ve istihbarat servisinin durumu gibi toplum hayatını yakından

ilgilendiren pek çok konu ile ilgili orijinal malzemeler sunulmuştur. Bu konular işlenirken dönem hükümdarlarının kişisel özellikleri de vurgulanmıştır. Her yöneticinin bu nedenle bu eserleri birkaç kez dikkatlice okuması gerekmektedir.

Devlet başkanı; halkı barış içinde yaşatmak, adil davranmaya önce yakınlarından ve dostlarından başlamak, seçkin, bilgili ve ehil insanlara görev vermek, cömert olmak vb hasletleri uhdesinde bulundurması gerekendir. Bu hasletlere sahip, isim olarak örneklendiremediğimiz Türk devlet başkanları oldukça fazladır. Bu nedenle Türklerde devlet, baba statüsündedir. Yani koruyan, kollayan ve gerektiğinde cezalandıran özelliğe sahiptir.

Devlet yönetiminde de kendini gösterdiğinden eşleri öldükten sonra devlet idare eden kadınlara rastlamak mümkündür. Türk kadını sadece çağdaşı topluluklardaki kadınlardan değil günümüzdeki pek çok hemcinsinden de ileri düzeydedir. Hem cesareti hem siyasi manevra yapacak düzeyleri ve kalabalık ordulara komuta etme Türk kadın hükümdarların güçlü kişilik sahibi olduklarının kanıtıdır.

Türk hükümdarlarının önemli bir bölümünde kültür, cesaret, cömertlik, adalet, erdem vb. özelliklerin varlığı hem dönem yazarlarının verdiği bilgiler vasıtası ile hem de kendi yazdıkları şiirler veya nesir yazıları ile görebilmekteyiz. Ayrıca saraylarında sanatkarları, bilim erbabını, din ulularını barındırmaları ve onlara hürmet etmeleri de onların asil kişiliklere sahip olduklarının kanıtıdır. Ayrıca meclislerinde farklı fikirlere önem vermeleri de yöneticilikte aranan en önemli özellik olarak vurgulamak mümkündür.

KAYNAKÇA

Acar, Ünal ve Urhal, Ömer, (2007), Devlet-Güvenlik, İstihbarat-Terörizm, Ankara, Adalet Yayınevi.
Baştav, Ş. (1941). Sabir Türkleri. Belleten, V/17-18 (Nisan), 53-99.
Campanella, Tommaso , (2016) Güneş Ülkesi, çev. Selahattin Bağdatlı, İstanbul, Say Yayınları.
Defterdar Sarı Mehmet Paşa, (1992). Devlet Adamlarına Öğütler (Sadeleştiren: Hüseyin Ragıp Uğural, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
Ergin, Muharrem, (1978), Orhun Abideleri, 6. Baskı, İstanbul, Boğaziçi Yayınları.
Ewen RB. (2009), An Introduction to Theories of Personality, 7th ed. East Sussex, UK, Psychology Press,.
İbn Haldun, (1989) Mukaddime I, çev. Zakir Kadiri Ugan, İstanbul: MEB yayınları
Kafesoğlu, İbrahim, (1984), Türk Milli Kültürü, 3. Baskı Ankara: Boğaziçi Yayınları.
Kamâl al-Dîn İbn-al Adîm, (2011), Buğyat At-Talab Fî Târih Halab, Selçuklularla İlgili Hal Tercümeleri, yay. Ali Sevim, 2. Baskı, Ankara: TTK Yayınları.
Koçi Bey Risalesi (1985), Sadeleştiren: Zuhuri Danışman, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
Levend, Agah S. (1963), "Siyasetnameler", Türk Dili araştırmaları Yıllığı-Belleten, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını, S.217.
Machiavelli, Niccolo , (2017), Prens, Gamze Alpaslan, İstanbul: Olympıa yayınları.
Maverdi, (2017), El-Ahkamü's-Sultaniye / İslam'da Devlet ve Hilafet Hukuku, çev. Ali Şafak, 2. Baskı, İstanbul: Bedir Yayınları.
More, Thomas, (2018), Ütopya, çev. Sebahattin Eyüboğlu, Mina Urgan, Vedat Günyol, 27. Baskı, İstanbul: İş Bankası Yayınları.
Newstrom, John W. – Keith, Davis, (1997), Organizational Behavior: Human Behaviour at Work, 10. Baskı (USA: McGraw Hill Companies, Inc).
Niyazi, Mehmed, (1993), Türk Devlet Felsefesi, Ankara: Ötüken Yay.
Nizâmülmülk (2010), Siyasetname (Siye-ru'l- Mülük), çev. Mehmet Taha Ayar, II. Baskı, İstanbul: İş Bankası yayınları.
Orkun, H. N. (1994). Eski Türk yazıtları. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
Platon, (2005), Politeia (Devlet), çev: Cenk Saraçoğlu - Veysel Atayman, Bs Yayın Basım Dağıtım, İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları

Er-Ravendi, (1999), Râhat-üs-Sudûr ve Âyet-üs-Sürûr, çev. Ahmed Ateş, c. 1, Ankara, TTK Yayınları
Sümer, Faruk, (1980), Oğuzlar, 3. Baskı, İstanbul, Ana Yayınları.
Tellioğlu, İbrahim, (2016), "İslam Öncesi Türk Toplumunda Kadının Konumu Üzerine" A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 55, (209-224) Erzurum.
Turan, Osman, (1988), Türkiye Selçukluları Hakkında Resmi Vesikalar, Ankara: TTK Basımevi.
Turan, Osman, (1971), Selçuklular Zamanında Türkiye, İstanbul: TTK Basımevi.
Urfalı Mateos, (2000), Urfalı Mateos ve Papaz Grigor'un Zeyli, çev. Hrant D. Andreasyan, Ankara: TTK Basımevi
Yusuf Has Hacip (1985), Kutadgu Bilig , çev: Reşid Rahmeti Arat, Ankara: TTK Yayını.

www.teskongre.org

OSMANLI DEVLETİ NEZDİNDE KIRIM HANLARI'NIN KONUMU

POSİTİON OF THE CRİMEAN KHANS İN THE OTTOMAN STATE

Prof. Dr. Nuri KAVAK

ÖZET

Kırım Hanlığı, Altın Orda Devletinin dağılmasıyla ortaya çıkan hanlıklardan birisi olup Kuzey Kıpçak Türkleri içinde en uzun ve en etkili devlettir. Hacı Geray'ın 1441 tarihinde kurduğu hanlık, Kırım Yarımadası'nın dışında bugünkü Ukrayna sahasının hemen hemen tamamına nüfuz ettiği gibi Kafkaslardaki Çerkes topraklarına kadar da uzanmakta idi. 1783 yılında Rusya'nın Kırım'ı işgal ederek hanlığı ortadan kaldırmasıyla birlikte yaklaşık 350 yıl gibi uzun bir ömür sürmüştür. Bunun en temel sebebi iki kardeş devlet olan Osmanlı Devleti ile beraber yürüttükleri ortak siyasettir.

Osmanlı Devleti, merkezden uzak toprakları dirlik sistemi içinde organize edemediğinden ötürü genelde iç işlerinde serbest dış işlerinde İstanbul'a bağlı otonom bir bağlı devletçik şeklinde yönetmiştir. Bu anlamda Eflak ve Boğdan, Erdel gibi bağlı devletler yerel yöneticiler tarafından idare edilmişlerdir. Bunlar para basamaz, savaşa ve barışa karar veremezler idi. Kırım Hanlığı da bu bağlı devletlere benzer gibi görünmekle birlikte adeta kardeş devlet gibi kabul edilmiştir. 1478 yılında Mengli Geray ile başlayan tabiiyet ilişkisi bahsedilen iç işlerinde serbest dış işlerinde bağımlı bir şekilde olmamıştır. Çünkü Kırım Hanları adlarına para bastırmışlar, hem kendi adlarına hem de Osmanlı Padişahları adına hutbe okutmuşlar, savaşa ve barışa kendileri karar vermişlerdir. Yani adeta bağımsız bir devlet olarak yaşam sürmüşlerdir. Cengiz soyundan geldiklerinden ötürü Osmanlı idarecileri kendilerine kardeş olarak muamele etmişlerdir. Bu nedenle Osmanlı Devlet protokolünde Hanları eşit bir devlet hükümdarı olarak karşılanmışlardır. Zaman zaman protokol kuralları değişiklik göstermekle birlikte kadim kanunlar icra edilmiştir. Bu çalışmamız ile bahsedilen Osmanlı-Kırım ilişkileri ve yaklaşık dört asırlık birlikteliğin hangi aşamalar geçirdiğini ortaya koymaya çalışacağız.

Anahtar Kelime: Osmanlı Devleti, Kırım Hanlığı, Kırım Yarımadası.

ABSTRACT:

The Crimean Khanate is one of the Khanates that emerged with the disintegration of the Golden Horde State and is the longest and most influential state in the North Kipchak Turks. The khanate that Haci Geray founded in 1441 extended beyond the Crimean peninsula to almost all of today's Ukrainian territory, as well as to the Circassian lands in the Caucasus. In 1783, with the occupation of Crimea by Russia, the life span was about 350 years. The most basic reason for this is the common politics they have carried out with the Ottoman State, which is the two sister states.

Because the Ottoman State could not organize the distant lands from the center in "the dirlik system", it generally governed these lands in the form of an autonomous states that were free in their internal affairs but connected to Istanbul in their foreign affairs. In this sense, connected states such as Wallachia and Pogdan and Erdel were administered by local administrators. They could not make money, decide on war and peace. The Crimean Khanate seems to be similar to these affiliated states, but it is almost regarded as a sister state. The relationship of nationality, which started with Mengli Geray in 1478, was not as mentioned. The relationship of nationality, which started with Mengli Geray in 1478, was not dependent on free foreign affairs in domestic affairs as mentioned. Because the Crimean Khans have repressed their money, they have taught the sermon on their behalf and on behalf of the Ottoman Sultans, they have decided on war and peace themselves. That is, they lived as an independent state. Because they came from the line of Genghis, the Ottoman rulers treated them as brothers. For this reason, the Khans in the Ottoman State Protocol were welcomed as an equal state ruler. Even though the protocol rules change from time to time, the old laws have been enacted. With this study; we will try to show the stages of the Ottoman-Crime relations and about four centuries of unity.

Key Words: Ottoman State, Crimean Khanate, Crimean Peninsula.

Giriş

Doğu Avrupa coğrafyasının taşıdığı jeo-politik ve jeo-stratejik önemin Karadeniz üzerinde düğümlenmesi Osmanlı Devleti ile Kırım Hanlığı arasındaki ilişkileri hayati bir öneme taşımaktadır. Her iki devletin etnik ve dini benzerlikleri işleri kolaylaştırıyor gibi görünse de mesele bu noktalarda basitçe çözüm bulamadığı gibi aksine daha girift bir noktaya evrildiği görülmektedir. Çünkü sahanın taşıdığı ehemmiyet ve zaruriyetleri konuyu bazen işbirliği bazen de karşıt politikaların üretildiği hatta mevcudu koruma duygusuyla çelişkilerin yaşandığı ilişkiler yumağına dönüşmüştür.

Kırım Hanlığı, Cengiz mirasının varisi olmakla birlikte zaman içinde Osmanlı Devleti'nin hakimiyeti altına girmek durumunda kalmıştır. Ancak tabiiyet bağları diğer mümtaz eyaletlerden farklı eşit birer kardeş devlet beraberliği şeklinde idi. Osmanlı Devlet hiyerarşisinde bağımsız hareket eden adeta bir ittifak ülke olarak kabul görmüştür. Bundan dolayı Han, Karaçi Beyleri ve ileri gelen Mirzalar sonsuz saygı ile karşılanmışlardır. Nitekim Osmanlı Devleti ile Kırım Hanlığı arasındaki münasebetleri tüm açıklığıyla ortaya koyabilmek için, Kırım Hanlığı'nın Osmanlı hakimiyetine giriş sürecinin izah edilmesi gerekmektedir.

Kırım Hanlığı'nın Osmanlı Hakimiyetini Tanıması

XV. Yüzyılın başlarında Şirin Beyi Tekene'nin desteğini alan Hacı Geray, bağımsızlığını ilan ederek Kırım Hanlığı'nı kurmuştur (1441)[68]. Kısa bir süre içerisinde de hem nüfusunu hem ekonomik gücünü hem de sınırlarını genişletmeyi başarmıştır. Hacı Geray'ın, gerek Altın Ordu Devleti'ne gerekse de Cenevizlilere karşı güçlü bir ittifaka ihtiyaç duyduğu sırada, Fatih Sultan Mehmet İstanbul'u alarak boğaza egemen olmuş ve Kırım'daki Cenevizlilerin anavatanları ile ilişkilerini sağlayan deniz yolunu tehdit etmiştir. Bu durum Cenevizlileri Kırım'dan atma zamanının geldiği konusunda Hacı Geray'ı cesaretlendirmiştir. Bunun üzerine Osmanlı Devleti'ne Seydahmet Bin Abdullah ve Şerafettin Bin Kemal adlı elçileri göndermiştir. Heyetin görüşmeleri olumlu geçmiş olmalı ki[69] 1454 yılında Osmanlı donanması Kırım'a gelmiştir[70]. Fakat Hacı Geray'a destek vermekten öte bir çaba sarf etmeyen donanma, az bir süre sonra da çekip gitmiştir. Hacı Geray, Cenevizlileri top yekûn atma hevesine kapılmışken maalesef başarısız olmuştur. Ancak Cenevizliler, Osmanlı-Kırım ittifakı sonucu Kefe'nin kuşatılmasından o kadar korkacaklardır ki; hemen her iki devlete de vergi vermeye razı olmuşlardır[71]. Tüm bunları gerçekleştiren Hacı Geray, uzun bir süre taht da kaldıktan sonra ölmüştür ama geride de bir devlet bırakmayı başarmıştır (1466)[72].

Altın Orda Devleti'nin siyasi ve ekonomik anlamda gücünü yitirmeye başlaması, XV. Yüzyılın ortalarından itibaren Karadeniz'in kuzeyindeki geniş Kıpçak Bozkırları ve Azak Denizi çevresinde yeni bir siyasi kaynaşmanın başlamasına neden olmuştur[73]. Osmanlı Devletinin

*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Yeniçağ Tarihi Anabilim Dalı nkavak@ogu.edu.tr.

[68] Hasan Ortekin, Kırım Hanlarının Şeceresi, İstanbul 1938, s.7; Müstecib Ülküsal, Kırım Türk Tatarları (Dünü-Bugünü-Yarını), İstanbul 1980, s.25; Abdullah Z. Soysal, " Müstakil Kırım Hanlığının Kuruluşu Ve İlk Han'ı Hacı Giray", Emel, Yıl:1, Sayı:2, c.1, İstanbul Mart 1961, s.22.

[69] Halil İnalcık, " Giray", İslâm Ansiklopedisi, c. IV, İstanbul 1948, s.50.

[70] İ. Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Devlet Teşkilatına Medhal, İstanbul 1941, s.130. " Osmanlı Devleti 50 Kadırga göndermiştir."

[71] Halil İnalcık, " Yeni Vesikalara Göre Kırım Hanlığının Osmanlı Tabiliğine Girmesi Ve Ahitname Meselesi", Belleten, Sayı:30, C.8, Ankara 1944, s.197.

[72] Halil İnalcık, "Kırım Hanlığı ", İslâm Ansiklopedisi, c.VI, İstanbul 1955, s.742 ; Ülküsal, a.g.e., s.27.

[73] Akdes Nimet Kurat, IV-XVIII. Yüzyıllarda Karadeniz Kuzeyindeki Türk Kavimleri Ve Devletleri, Ankara 1972, s.207.

genişleme politikası gereği bu bölgeye kayıtsız kalması mümkün değildi. Nitekim tam bu sırada bölgedeki güç dengeleri de egemenliğin kurulmasına imkan tanımıştır[74].

Hacı Geray öldüğünde on iki oğlu vardı ve en az üçü hanlık için hak iddia etmekteydi[75]. Bu kardeşler Nur-Devlet, Mengli Geray ve Haydar idi. Eminek Mirza'nın Hacı Geray döneminde de etkili olması, Hacı Geray'ın oğulları üzerinde hakem rolü oynayabileceğini ortaya çıkarmışsa da, kardeşler çeşitli kabilelerin desteklerini alarak birer birer hanlıklarını ilan ettiler[76]. Kardeşler arasındaki taht kavgası Kırım'da uzun bir kargaşalık dönemine neden oldu. Uzun süren Mengli Geray ve Nur-Devlet arasındaki mücadeleyi, en sonunda Şirin Beyi Eminek Mirza'nın desteğini alan Mengli Geray kazanmıştır[77]. Ama bir müddet sonra Mengli Geray, kardeşi Haydar'ın başkaldırışına dayanamayarak Kefe Cenevizlilerine sığındığında, Osmanlı Padişahı Fatih Sultan Mehmet'e bir ariza göndererek, Kırım'da yaşayan Cenevizlilerin yerini almasını tavsiye etmiştir (1475). Mengli Geray'ın Osmanlı Sultanı ile ilişkide bulunduğunu anlayan Cenevizliler, kendisini tutuklayarak Kefe'deki zindana atmışlardır. Gerek Eminek Mirza'nın isteği, gerekse Mengli Geray'ın tutsaklığı, İstanbul'a elçilerin gönderilerek yardım istenmesini zaruri kılmıştır[78]. Şüphesiz ki; Osmanlı Devleti uzun yıllardır böyle bir fırsat anını beklemiş olduğundan dolayı derhal sefer kararı almıştır. Nihayet 1475 ilkbaharında, Gedik Ahmet Paşa'nın komutasındaki üç yüz kadar irili ufaklı gemilerden oluşan Osmanlı donanması, Kefe şehrini şiddetli bir saldırı sonucu Cenevizliler'den almıştır[79]. Bu esnada Cenevizlilerin elinde esir bulunan Mengli Geray Han'da kurtarılarak özgürlüğüne kavuşturulmuştur[80].Gedik Ahmet Paşa, kendileriyle anlaşan Mengli Geray'a hemen hanlık haklarını tanıyarak, kendisini hanlığın başına getirmiştir. Bu anlaşmanın

[74] Halil İnalcık, " Kırım Hanlığı", Türk Dünyası El Kitabı, 2. Bsk. Seri: I, S.A-23, C.I, (Ankara 1992), s.421.

[75] Uzunçarşılı, a.g.e., s.13.

[76] Kurat, a.g.e., s.212 " Nur-Devlet Kıpçak bozkırındaki kabilelerin desteği ile tahtı ele geçirdi. Mengli Giray'da Eminek Mirza'nın yardımıyla Kırım'ın içlerinde eski Kırım ve Kırkyer'de hanlığını ilan etti (1467)."

[77] İbn Kemal, Tevarih-i Al-i Osman. VII. Defter, Haz. Şerafettin Turan, Ankara 1957, s. 389-390.

[78] Robert Mantran, Osmanlı İmparatorluğu Tarihi, Çev. Server Tanilli, 2.Bsk., c.1, İstanbul 1995, s.123 ; İbn Kemal, a.g.e., s.388-391.

[79] Carl Brockelmann, İslâm Ulusları Ve Devletleri Tarihi, Çev. Neşet Çağatay, Ankara 1992, s.234; Neşri, Kitâb-ı Cihan-nümâ, Yay. Faik Reşit Unat, Mehmet A. Köymen, c.II, 2.Bsk., Ankara 1987, s.823-827; Solak- Zâde Mehmed Hemdemî Çelebî, Solak - Zâde Tarihi, Haz. Vahid Çabuk, c.1, Ankara 1989, s.341-344

[80] Zuhuri Danışman, Osmanlı İmparatorluğu Tarihi, c.IV, İstanbul 1965, s.128-129.

belgeleri günümüze ulaşmamakla birlikte, hanın hem kendi hem de padişahın adına hutbe okutması, varlığını doğrular niteliktedir[81].

Tüm bu olup bitenlerden sonra, Deşt-i Kıpçak bölgesinde Altın Orda Hanı Seydahmet Han'ın ordusuyla karşılaşan Mengli Geray, büyük bir yenilgi alarak Kefe'ye kadar çekilmiştir[82]. Osmanlı donanmasından çekinen Seydahmet Han, Mengli Geray'ı takipten vazgeçmiştir. Fakat Osmanlı Devleti, Boğdan üzerine açtığı sefere Mengli Geray'ı davet etmişse de, Mengli Geray Seydahmet Han'ı bahane ederek sefere katılmayınca hanlık makamından alınmıştır[83]. Osmanlı Devleti kendisini Kefe kalesine hapsederek, Nur-Devlet Han'ı tahta geçirmiştir. Ancak bir süre sonra gerek Eminek Mirza'nın Fatih Sultan Mehmet'e yazdığı mektuplar, gerekse Osmanlı sarayındaki Mengli Geray yandaşlarının ağırlığı, kendisinin ikinci kez ama tam bir sadakatle tekrar han olarak atanmasını sağlamıştır (1478)[84].

Bu cümleden olarak Osmanlı Devleti'nin han atamasına olan müdahalesini sınırlandırmak, hatta engellemek maksadıyla hiyerarşik bazı makamlar ihdas edilmiştir. Yani Han öldüğünde yerine veliahd olarak "Kalgay Sultan", Kalgay Sultan öldüğünde de "Nureddin Sultan'ın" Kalgaylığa geçmesi bir gelenek haline getirilmek istenmiştir. Bu hiyerarşik sıralama harfi harfine işleyen bir gelenek haline gelememişse de, Hanın yerine geçmesi beklenen, yani veliahdı olan Kalgay Sultan'ın atamasını tamamıyla Han kendisi yapmıştır[85]. Ancak Han bu atamayı yapar iken, Osmanlı Devleti'ne de kimi atadığını bildirmek zorunda kalmıştır. Nitekim Kalgay Sultan, Han'ın kardeşlerinden veya oğullarından birisiydi. Ez-cümle han çocukları, memleketin birçok yerinde

[81] İnalcık, "Yeni Vesikalara Göre Kırım Hanlığı'nın….", s.197-198.Akdes Nimet Kurat, Topkapı Sarayı Müzesi Arşivindeki Altın Ordu, Kırım Ve Türkistan Hanlarına Ait Yarlık Ve Bitikleri, İstanbul 1940, s.87-89 " Mengli Giray'ın 5-15 Temmuz 1575 tarihli II. Bitiği kime yazıldığı bilinmemekle birlikte anlaşma olduğuna ve ittifakın bulunduğuna dair bir takım ipuçları vermektedir.

[82] Fevzi Kurtoğlu, "İlk Kırım Hanlarının Mektupları", Belleten, C. I, Ankara 1937, s.647.

[83] Hoca Sadettin Efendi, Tac-üt Tevarih, Haz. İsmet Parmaksızoğlu, c.I, Eskişehir 1992, s.559.

[84] Cevdet Paşa Tarihi Seçmeler, Düz. Ve Sad. Sadi Irmak, Behçet Kemal Çağlar, c.I, İstanbul 1973, s.48-49;

[85] Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Cevdet Tasnifi, Eyalât-ı Mümtaze Nişan-ı Hümayun, Sıra No: 198, Z 1156'da Kırım Hanı Selim Giray Hanın tavsiyesi üzerine Kırım Kalgay'lığının Şahin Giray'a tevcih edildiği kaydedilmektedir.

idari görevler üstlenirken, bazıları da İstanbul'a rehine olarak gönderilirdi. Bazen bu rehine olanlar arasından da, Kalgay seçilerek Kırım'a gelenler olmuştur[86].

Kırım Hanlarının Protokoldeki Yerleri

Kânuni zamanında Boğdan seferinde Kırım Hanı Sahip Geray Han sefere davet edilmiş, gelince Rumeli Beylerbeyi bütün beraberindekilerle karşılamaya gönderilmişti. Han, bu suretle ordugâhın dışındaki harem kapısından iç hareme kadar Özengi Ağaları yaya olarak yanında yürümüşler ve önüne düşüp Padişahın bulunduğu yere kadar götürüp atından indirmişlerdi. Bundan sonra Vezir-i Azâm Han'ın koltuğuna girip diğer vezirler rikâbında yürüyerek Kanuni Sultan Süleyman'ın huzuruna götürmüşlerdi. Kânuni Sultan Süleyman, Kırım Hanını karşılayıp sağ tarafına kurdurduğu ayrı bir tahta oturmasını işaret etmiş ama Kırım Hanı yan yana oturmaya tereddüt edip tahtı biraz yana çekip oturmuş ve Padişah Han'a:

"Han kardeş, hoş geldiniz" diye aşinalık etmiştir.

Vezir-i Azâm Koca Sinan Paşa zamanına kadar, Kırım Hanı geldiği zaman Vezir-i Azâm'ın onu yaya olarak karşılaması ve ayrılışında da aynı şekilde hareketi uygun kabul edilir iken; 1593 yılındaki Avusturya seferinde, Kırım Han'ı Gâzi Geray orduya geldiği zaman Koca Sinan Paşa, eşit muamelesi yaparak Han'ı at üzerinde karşılayıp kendi çadırına indirip sağ tarafına oturtmuştu[87]. Daha sonraki tarihlerde Kırım Hanlarının Padişah tarafından kabullerinde; Padişah, bir kaç adım yürüyerek Kırım Hanını karşılar ve Han ya mak'ad veya yere serilen ehram üzerine oturtulurdu. Bu arada Kırım Hanı Padişahın elini veya eteğini öperdi[88].

Kırım Hanlığı Osmanlı nüfuzu altına girdikten sonra II. Mehmet Geray'ın azline kadar (1584) aileden veliahd olan birisi, Kırım tahtına otururdu durum Padişaha arzedilirdi. Yeni Han'a Padişah tarafından hükümdarlık alâmeti olan berât yani menşur ile sancak yollanırdı. Yine özel hil'atlerden[89], iki hil'at, kumaş ve beraberindeki Mirza'lara kırk kadar hil 'at ve Han'a iki donanmış

[86] Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Mühimme Defteri, No: 57, Sıra No: 218, Sahife: 62 Tarih Evasıt/L/1155'de Kaplan Giray'ın İstanbul'dan Kalgay olarak gönderildiğine dairdir.

[87] Naima Mustafa Efendi, Naima Tarihi, Çev. Zuhuri Danışman, c.I, İstanbul 1967, s.94.

[88] Silahdar Fındıklılı Mehmet Ağa, Nusretname, Sad. İsmet Parmaksızoğlu, c.II, İstanbul 1962-1963, s.411 ve 495.

[89] Fevzi Kurtoğlu, a.g.m., s.647.

at gönderilirdi. Kırım Hanlarına Osmanlı Hükümdarı tarafından küçük kardeş muamelesi yapılırdı. Fakat Osmanlı Devleti, 1578-1606 yılları arasında İran ve Avusturya ile uzun savaşlara giriştiği yıllarda Kırım ordusuna olan ihtiyacı artmıştı. Kırım'ın Rus Kazak'larının saldırılarına maruz kalmasına bakılmaksızın, her yıl tehdit ve ısrarla sefere katılması istendi. II. Mehmet Geray ve Kalgay Adil Geray bu uzun savaşlarda adeta Osmanlı Serdarlarının bir komutanı uygulaması görmeleri, Kırım'da ciddi muhalefetlere sebep oldu[90]. Osmanlı İmparatorluğu'nun da bu dönemde zayıflık geçirmesi, Kırımlıların açıkça isyan etmelerine neden olmuştur. II Mehmet Geray sadece isyan yoluna sapmakla kalmadı, aynı zamanda Kefe üzerinde de hak iddia etti ve şehri kuşattı. Fakat İstanbul'dan gönderilen yeni han yani İslâm Geray girdiği mücadele sonrasında kendisini öldürmüştür (1584). Ama II. Mehmet Geray'ın oğlu Saâdet Geray, Kıpçak bozkırından Nogaylar ile gelerek İslâm Geray'ı kaçırarak Kefe önündeki Osmanlı kuvvetleri ile çarpıştı. Nogaylar ve Don Kazakları ile birlikte tekrar ikinci kez saldırdı ama bu sefer başarılı olamadı. Nihayet II. İslâm Geray Osmanlı desteği ile tahtına oturdu. Ardından II. İslâm Geray, hutbede Osmanlı Padişahının da adını okutmuştu[91]. Böylece daha sonraki dönemlerde; yani II. Mehmet Geray'ın yerine tayin edilen İslâm Geray'dan sonra artık tamamıyla han atamasını Osmanlı Devleti yapar hale geldi. Bu durum sonrasında hanların derecesi azalmış, seferlerde ve protokolde Vezir derecesine inmiştir. Fakat yine de Kırım Hanları, Divan'ı olan, adına para bastıran ve hutbe okutturan adeta bağımsız bir hükümdar idiler.

Kırım Hanları, tamamen Osmanlı nüfuzu altına girip valiler gibi azl ve tayin edilir oldukları yüzyıllarda, bir Kırım Hanı tayin edilince Osmanlı hükümdarı tarafından kendisine Reisü'l-küttab aracılığıyla berat ve emir-i âlem eliyle sancak ve iki tuğ verilip hükümdar tarafından da altın düğmeli kırmızı kadifeye dikilmiş samur ile kapaniçe, kalpak üzerine iki mücevher top sorguç, kılıç, tirkeş ve bir adet hançer ile divan rahtlı abayı yani merasime mahsus donanmış bir atla beraberinde beşbin sikke-i hasene verilmesi kanundu[92]. Kırım Hanları divanda tahta cülüs edince,

[90] Mirza Balâ,"Kırım", İslâm Ansiklopedisi, c. IV, İstanbul 1955, s.749.
[91] İnalcık, "Kırım Hanlığı", T.D.E.K., s.423-424.
[92] Naima, a.g.e., c.I, s.94 ; Silahdar Fındıklılı Mehmet Ağa, a.g.e., c.I, s.567.

Şeyhülislâm yeni hükümdarın beline kılıç kuşatıp eline bir Kur-ân verir ve *"Padişah'ım, kitabu'l-lahın hükmünden hariç bir şey etme."* diyerek Fâtiha okur ve sonra tebrik yapılırdı[93].

Vezir-i Azâm'ların askeri mevkilerine rağmen Kırım Hanları'nın protokoldeki dereceleri Vezir-i Azâm'dan yukarı idi; örneğin Padişah tarafından kabullerinde ehram veya bir minder üzerine otururlardı. Halbuki Vezir-i Azâm XVII. Yüzyıl ortalarından itibaren Padişah huzurunda ayakta dururdu. Yine Kırım Han'ı ata biner veya attan inerken Padişahlara mahsus binek tahtası üzerine basarken Vezir-i Azâm'lar ise iskemle üzerine basarlardı. Gâzi Geray'ın Hanlığı zamanında ilk kez, Kırım Hanları Vezir-i Azâm ve Serdar-ı Ekrem'den daha aşağıda görülmüştür. Serdar-ı Ekrem Koca Sinan Paşa'nın sadareti zamanına kadar bu durum farklı idi.

XVII. Yüzyıl başlarında ise Kırım Hanları'nın, Osmanlı protokolündeki dereceleri Rumeli Beylerbeyi derecesinde sayılmış ve kendilerine iki tuğ ve iki sancak verilip yedi kat mehterhaneleri olmasına izin verilmiştir. Fakat bunların ayrıca kendilerinin özel mehter takımları ve saltanat kanun ve kâideleri de vardı[94]. XVII. Yüzyılın sonu, 1683-1690'lı savaş yıllarında, Kırım Hanı Hacı Geray'ın Osmanlı Devletiyle olan ilişkisi ile Hanların eski prestijlerini sağladığı görülmektedir. Savaşta Rusların Kırım'ı istila girişimlerine karşı Kırımlıların başarılı savunması ve Besarabya'da Leh kuvvetlerinin saldırılarını bertaraf etmeleri ilk felaketli savaş yıllarında Osmanlıları büyük bir endişeden kurtarmıştır. Bundan başka Kırım kuvvetlerinin 1688 yılında, Sırbistanın Kaçanik boğazı mevkisinde Habsburg ordusunu püskürtmesi savaşın gidişinde bir dönüm noktası olarak Osmanlı Devletini rahatlatmıştır. Hacı Selim Giray, savaşın sonuna kadar sık sık değişen Sadrazamlar ve Padişahlar karşısında uzun zaman makamını koruyarak, İstanbul'da etkin biri oldu. Hatta ilk kez bir padişah sadrazamını seçerken, Kırım Hanı'nın düşüncesine başvurdu. Bu olay vesilesiyle Kırım Han'ları eski prestijlerine kısa bir süre de olsa ulaşmış oldular[95].

[93] Mehmet Zıllioğlu Evliya Çelebi, Evliya Çelebi Seyahatnamesi, Sad. Tevfik Temelkuran, Necati Aktaş, Mümin Çevik, c.VIII, İstanbul 1984, s.33.

[94] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Tarihi, 4.Bsk., c.III, Kıs.,II, Ankara 1988, s.33.

[95] Kırım Mecmuası, Sayı: 7, Yıl: 1, 25 Temmuz 1918-1334, s. 131; İnalcık, a.g.m., s.425.

Ayrıca sefer esnasında gerek Kırım Hanının ve gerek Kalgay veya Hanzadelerden birisinin, birlikleriyle beraber orduya gelişlerinde, top ve tüfeklerle karşılanmak suretiyle şenlik yapılması adetti[96] .

Kırım Hanlarının Padişah Tarafından Kabulleri

Kırım Hanlarının İstanbul'a gidiş ve gelişlerinde özel törenler yapılırdı. Kırım Hanı yeni Han olmuşsa huzura kabul olunup, Arz Ağaları tarafından kanun üzere başına, Hanlara özel iki tarafı iki mücevherli top sorguçla işlenmiş yeşil çuhadan dikilmiş samur kalpak ve Darü'ssaade Ağası tarafından arkasına dokuz adet altın düğmeli ve sırma çaprastlı kırmızı kadifeye kaplı samur *"Kapaniçe"* giydirilip, Silahdar Ağa tarafından da beline mücevherli kılıç ve incili tirkeş, ok ve yay takılırdı.

Yeni Han, Padişah huzurundan çıktıktan sonra altına, divan günlerine özel eğerli ve abâyi ile süslenmiş altın zincirli at çekilir ve maiyyetine de hil'atler ihsan olunurdu. Bundan başka Han'a bir sandık içinde otuz bin kuruş veyahut beş bin ile on beş bin arasında altın verilirdi. Kırım Hanı daha evvelde kaydedildiği üzere Padişah tarafından üç adım yürünerek karşılanır ve ehram veya mak'ad üzerine oturup biraz görüşülürdü[97].

Kırım Hanı, Padişah huzurundan çıktıktan sonra kendisine verilen donanmış ata binerek ikâmetine ayrılmış olan konağa gelir. Eğer İstanbul'da kaç gün kalırsa kendisinin ve beraberindeki mahiyetinin bütün masrafları hazine tarafından karşılanırdı. Kırım Hanını tayininden sonra vezir-i azâm ve diğer vezirler ile devlet ricali tebrik ederlerdi.

Kırım Hanı tayin olunan kişi İstanbul'da değil ise, Hanlık alameti olan berat, sancak, hil'at, kılıç ve diğer eşyalar özel bir memurla gönderilirdi. Han bunları törenle karşılar, bundan sonra yeni Kırım Hanı kendisine Padişah tarafından gönderilen Nâme-i Hümayun ile yol harçlığı olan parayı aldıktan sonra Padişah nerede ise oraya gelir ve törenle karşılanırdı. Ardından hanın yol yorgunluğu çıktıktan sonra huzura kabul olunurdu. Eğer yeni Han olacak kişi, Rodos veya başka bir adada ya da Rumeli Çiftliğinde oturuyorsa, acele davet olunarak gelişinde tören yapılırdı.

[96] Silahdar Fındıklılı Mehmet Ağa, a.g.e., c.I, s.271.
[97] Silahdar Fındıklılı Mehmet Ağa, a.g.e., c.II, s.99.

Diğer taraftan Osmanlı ülkesinde rehin bulunan Kırım Hanzadeleri ise, tebriklerde ve törenlerde vezirlerin üstünde kabul edilirlerdi. İstanbul'da bulunan veya bayramdan önce Rumeli'deki yakın yerlerden davet edilen bazı hanzadeler bayramlarda en önde padişahı tebrik ederlerdi. Bayram nedeniyle başkente davet edilen hanzadelere kaldıkları sürece masrafları için ödeme yapılırdı[98].

Kırım Hanları İle Yapılan Yazışmaların Özellikleri ve Kullanılan Elkab[99]

Kırım Hanı ve Kalgay'dan sonraki Nureddin, Hanın Annesi, Hanın Hatunu ve Kırım Mirzaları yaptıkları yazışmalarda uygun bir üslup ve diplomatik incelik göstermekteydiler[100].

Kırım Hanları fermanlarına üç keşideli fakat kavissiz olarak tuğra çekerler ve tuğranın sonuna da *"sözümüz"* yani fermanımız, emrimiz ibaresini yazdırırlardı. Hanların tuğraları Osmanlı Padişahlarının ki gibi fermanın üstüne ve orta yerine çekilmeyip, üste fakat sağa, satırın baş tarafına çekilirdi. Hanlar tabî oldukları Osmanlı Padişahlarına gönderdikleri nâmenin sonuna imza korlar veya mühür basarlardı[101]. Kırım Hanları Padişah'a gönderdikleri nâmelerde müfred-i muhatap yani ***"sen"*** diye yazarlardı. Bunu çoğul olarak ***"siz"*** tabiriyle kullanmamalarına sebep, yalnız Padişah'a bağlı olduklarını göstermek içindir[102].

Yine Hanların nâmesinde, ***"Gerey'ler"*** soyunda kullanılan ***"Tarak damga"*** bulunurdu. Bu ***"Tarak damga",*** aynı zamanda Kırım Han'larının sikkelerine de konurdu. Nâmelerin ve Tarhanlık yarlıklarının dili ise, Altın Ordu'dan devralınan ***"Edebi Kıpçak Türkçesi"*** idi[103].

Osmanlı Devletinin hükümdarı ise, Kırım Hanı'na nâme ismiyle tahrirât gönderirdi. Gönderilen bu nâmelerin baş tarafında yer alan elkab farklılık gösterse de, en çok kullanılan şekli aynen şöyledir;

[98] Uzunçarşılı, a.g.e., s.33.

[99] Mübahat S. Kütükoğlu, Osmanlı Belgelerinin Dili (Diplomatik), İstanbul 1994, s.101-107. " Elkab: Yüksek rütbe sahiplerine verilen resmi ünvanlara denir."

[100] Kurat, a.g.e., s.229.

[101] Uzunçarşılı, a.g.e., s.29.

[102] Uzunçarşılı, a.g.e., s.29; Silahdar Fındıklılı Mehmet Ağa, a.g.e., c.II, s.98.

[103] Kurat, a.g.e., s.229. " Edebi Kıpçak Türkçesi diğer adıyla Tatarca'dır."

"Cenab-ı emâret-meab, eyâlet-nisâb, devlet-iktisâb zü'l-kadri'l-etem ve'l-fahri''l-esem el-mahfuf bi mezîd-i inayeti'l-meliki'l-mennan Kırım Hanı Gâzi Giray Han dâmet mealîhu[104]."

Veliaht olan Kalgay Sultan'a da yazılan elkab ise;

"Halefü's-selâtini'l-kiram (veya izam) şerefü'l-havakînil-ızam (veya fiham) Kagılgay Saâdet Giray dâme ulüvvühü."

Bir Kalgaylık beratındaki unvan da şu şekilde tespit edilmiştir[105];

" Çün tevâlî-i eltâf-ı ilâhî ve tetâlî-i a'tâf-ı nâ-mütenâhî ber-müceb-i fehvâyı-ve in teuddü ni'meta'llahi lâtuhsûhâ-şân-ı refi'ü'l-mekânımda ol dereceden âlî ve ol mertebeden müte'âlîdirki..."

Han'ın kullandığı elkab da, hanlığın egemenliğinde bulunan milletler ile topraklar görülmekte idi. Ayrıca Kırım Hanı, tüm Kırım ordusunun Başkomutanı sayılmakta olup, Kalgay Sultan'a ise sadece farklı olarak Nogayların bağlı bulunduğu elkab içerisinde ortaya konulmaktaydı.

[104] Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Mühimme Defteri, No: 66, s.1-2.

[105] Kütükoğlu, **a.g.e.,** s.128.

Sonuç

Tebliğimiz iki farklı Türk Devleti'nin tarihimizde hiç olmayan uzun yüzyıllara ulaşan bir beraberliğini ve geliştirdikleri politikayı aydınlatmaya çalışmıştır. Karadeniz'in kuzeyi ve Karadeniz üzerindeki hakimiyetin tesisi her iki devlet içinde büyük önem arzetmekte idi. Ortak hedefler ve ortak düşman üzerinde hiç olmayan bir birlikteliğin önemli sonuçları olmuştur. Osmanlı Devleti egemenliğini genişletirken, Karadeniz'i adeta bir iç denizi olarak elinde tutmayı başarırken, Kırım Hanlığı'da Kazan ve Astarhan Hanlıkları'nın kısa süre içinde ortadan kalktığı bir ortamda Osmanlı Devleti'nin desteği ile daha uzun süre yaşamayı başarmıştır. Bu cümleden olarak her iki tarafında tesis ettiği beraberliğin getirileri kendi ölçeklerinde tartışmasız çok önemlidir.

19 YÜZYIL'DA OSMANLI DEVLETİ'NDE MEYDANA GELEN AYAKLANMALARDA VERGİLEMENİN ROLÜ
THE ROLE OF TAXATION ON THE REVOLTS OCCURED IN THE OTTOMAN EMPIRE IN THE 19TH CENTURY

Prof. Dr. Ali Rıza GÖKBUNAR[1] Doç.Dr. Alparslan UĞUR[2]

ÖZET

Tüm medeniyetlerde tarih boyunca birçok sebeple halk ve yöneticiler arasında adil yönetim konusunda tartışmalar var olmuştur. Halklar yöneticilerin haksız tutumlarına karşı ya göç ederek ya da şiddete başvurarak isyan etmişlerdir. Ağır vergi yükü, vergi toplayıcılarının tutumları, yeni vergilerin konulması ve vergi sisteminde yapılan reformlar isyanların nedenleri olarak karşımızı çıkmaktadır. İsyanların büyümesi ve şiddetini artırması, ülke ekonomisinde ciddi sorunlar bırakırken, yeni mali krizlerin oluşmasına neden olmuştur. İsyanlar "*vergi toplanmasına engel olduğundan, devletlerde mali krizleri artırmış bu durum ülkelerde kırılmalara ve nihayetinde devrimlere neden olmuştur* (Campbell, 1993:175-176).

İsyanların daha fazla büyümeden sona erdirilmesi yöneticilerin en önemli görevi haline gelmiştir. Yöneticiler isyancıların özellikle haklı taleplerini çoğu kez kabul etmişler ve mali düzenlemeleri halkın beklentilerine göre düzenlemeye çalışmışlardır.

19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde meydana gelen isyanlar neredeyse tüm isyan sebeplerine örnek teşkil etmektedir. 19. Yüzyılda özellikle Osmanlı sınırları içerisindeki Balkan Devletlerinde görülen isyanların gerekçelerinden birisi olarak ağır vergiler gösterilmektedir. İsyanlar sonucunda isyan eden topluluklar kendi bağımsızlıklarını sağlama yolunda önemli adımlar atmışlardır. Çalışmamızda, 19 Yüzyıl'da Osmanlı Devletinde meydana gelen bazı isyanlar açıklanacak ve bu isyanların ortaya çıkmasında verginin rolü ve sonuçları değerlendirilecektir.

In all civilizations, there have been debates on fair administration between the public and administrators for many reasons throughout history. Peoples have rebelled against the unfair attitudes of the rulers either by immigration or violence. The heavy tax burden, the attitudes of tax collectors, the imposing of new taxes and the reforms in the tax system are the reasons for the uprisings. The growth of the revolts and the increase of their violence has left serious problems in the country's economy and caused new financial crises. As the revolts prevented tax collection, this situation increased the financial crises in the states and caused breakdowns and ultimately revolutions (Campbell, 1993: 175-176).

The end of the uprisings without further growth has become the most important duty of the rulers. The rulers have often accepted the rightful demands of the rebels and have tried to regulate the financial arrangements according to the expectations of the people.

The revolts in the Ottoman Empire in the 19th century are examples of almost all rebellion causes. In the 19th century, heavy taxes were shown as one of the reasons for the revolts seen in the Balkan States, especially in the Ottoman borders. As a result of the uprisings,

[1] Manasa Celal Bayar Üniversitesi, UBYO Bankacılık ve Finans Bölümü Öğretim Üyesi.

[2] Kırıkkale Üniversitesi, İİBF Maliye Bölümü Öğretim Üyesi.

the rebellious communities have taken important steps towards their independence. In our study, some rebellions in the Ottoman Empire in the 19th century will be explained and the role and consequences of the taxes will be evaluated in the emergence of these revolts.

I-GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca meydana gelen halk isyanların/ayaklanmaların temel nedenleri yöneticilerin halka karşı kötü davranışları yer almaktadır. Yöneticiler kendi çıkarlarını için veya kötü yönettikleri ülkelerindeki kamusal harcamaları karşılamak için halktan daha çok vergi toplama yoluna yönelmeyi tercih etmişler. Yeni konulan vergilerin yanı sıra vergi oranlarını artırma, zamanından önce vergi toplama, vergi toplama maliyetlerini halka yüklemek, vergisini ödeme gücü olmayanları ise ağır cezai işleme yapma (sürgün, hapis, mal varlıklarına el koyma) tabi tutulduğu yüzyıllar boyunca tüm milletlerde görülmüştür. Haksız vergilere karşı isyan sonrası zaman zaman isyan eden halkın talepleri yöneticiler tarafından kabul edilirken zaman zaman isyan eden halk yöneticilerin daha ağır tepkileri ile karşı karşıya gelmek zorunda kalmışlardır. Ancak isyanlar sonrası yöneticiler vergi toplamada veya yeni vergiler koymada isyanların temel nedenleri dikkate alma yoluna yönelmişlerdir. Bu yönelimler temel vergileme kurallarının gelişmesine yol açmıştır. Bu tebliğde 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'ne yaşanan isyanlarda vergilemenin rolü incelenmiştir.

I- AĞIR VERGİ YÜKÜ VE VERGİ MÜLTEZİMLERİNİN HAKSIZ DAVRANIŞLARINA KARŞI İSYANLAR

19. Yüzyılda Osmanlı Toplumu'nda ağır vergi yükü ve mültezim davranışlarına karşı olan isyanlar aşağıda sıralanmaktadır.

- **1825 Kudüs Köylüleri İsyanı:** Kudüs civarındaki bazı köylüler 1825 yılında vergi ödememek ve askere gitmemek için bir isyan hareketine girişmişler; Kudüs-Remle arasında etkili olan bedevî şeyhlerinden İbrâhim Ebû Goş'un da desteğiyle Kudüs şehrini ele geçirmişlerdir. 1826 yılında Sayda Valisi Abdullah Paşa'nın uğraşları sonucu isyancılar ikna edilmiş ve isyan sonlandırılmıştır (İslam Ansiklopedisi, 2016:335).

- **Atçalı Kel Mehmet Ayaklanması:** Aydın ilindeki halk, ekonomik sıkıntılardan ve yöneticilerin kötü davranışlarından dolayı zor duruma düşmüşlerdir. Var olan problemleri iyi bilen Kel Mehmed isyan hareketini başlatarak öncelikle Kuyucak Voyvoda temsilcisi üzerine saldırı başlatmış, Nazilli, Kuyucak, Bayındır, Tire Ödemiş, Beydağ ve Birgi'yi ele geçirmiştir. İsyan hareketine sadece Aydın Mütesellimi karşı gelmiştir. Kel Mehmed öncelikle halkı zor durumda bırakan savaş vergilerini ortadan kaldırmış, yerel idarecilerin topladıkları vergilerin bir kısmını azaltmış, bir kısmının ise alınmayacağını bildirmiştir. Merkezi yönetimin topladığı vergileri ise Kel Mehmed aynen toplayarak İstanbul'a sevkini gerçekleştirmiştir. II. Mahmut, isyanın bastırılması için İbrahim Paşayı görevlendirmiştir. İbrahim Paşa, 10 Haziran 1830 tarihinde isyan lideri Atçalı Kel Mehmed'in yaşamına son vererek ayaklanmayı tamamen sona erdirmiştir (Uluçay, 1968:45-59; Gökbunar, 2004:34).

- **Tuzcuoğulları İsyanı (1817-1834):** Ayan olan Memiş Ağa'nın fakir halktan zulümle vergi toplaması ve merkezi idarenin emirlerine uymaması nedeniyle görevinden alınması isyan hareketinin başlamasına neden olmuştur (Aktepe, 1953:23-39). "İsyan 1814 yılında başlamış, 1817 tarihinde Tuzcu-oğul Memiş Ağa, liderliğindeki 20-25 bin kişilik bir kuvvetle hücuma geçilmiş, iki ay kadar devam eden bir mücadelenin sonunda Memiş Ağa mağlup edilerek yakalanmış ve idam

edilmiştir (26 Ekim 1817). 1818 yılında Tuzcu-oğlu Memiş Ağa'nın öldürülmesinden sonra Süleyman Paşa, şakilere karşı mücadele eden Şatır-zade Osman Beye (Tuzcuoğullarının rakibi) iltizam eylemiştir. Bunun üzerine, Sürmene'de ikamet etmeğe mecbur bırakılan Tuzcu-zade'nin damadı Kalcıoğlu Osman Bey 3-4 bin kişilik mahiyeti ile ayaklanmıştır. 1821 yılında Babıali'den Dergâh-ı Alî Kapucubaşlarından birisi olan Mehmed Ağa Trabzon davasını halletmek üzere gönderilmiş, Mehmed Ağa Canik Vadisine varınca, Çarşamba civarında asilerden birkaç yüz kişilik bir grupla karşılamış, bunlara niçin isyan ettiklerini ve neden dağa çıktıklarını sorduklarında; hepsinin birden vergilerin fazlalığından ve tahsildarların baskısından şikayet ettiklerini görerek, ilk iş olarak vergilerin tenzil ve borçlarını affetmek suretiyle bunları köylerine geri göndermiştir. Mehmed Ağa isyanın bastırılmasında başarı göstermiş, köylü, asi reislerini terk edince, isyankarlar yalnız kalmış ve Tuzcuoğullarından pek çok kişi devlet hizmetine alınarak ileride çıkabilecek isyanlar da önlemiştir. 1831 yılında Vali Osman Paşa döneminde, Memiş Ağa'nın kardeşi ve çocukları yeniden isyan faaliyetine girişmişlerdir (1932). 1934 yılında Trabzon, Rize, Of ve Sürmene havalisi bütün bölgede kökleşmiş olan Asi Tuzcuoğulları ailesinin zulmünden kurtarılmış ve pek çoğu Rumeli'ye nakledilmiştir."

III-TANZİMAT'IN MALİ DÜZENLEMELERİNE KARŞI İSYANLAR

Tanzimat Fermanı, modern anayasal sistemi getiren bir belge niteliğindedir. Tanzimat fermanı, tebaanın hayatını, canını, dini inancını güvence altına alan ama bu güvenceye hükümdarın inayetine değil, kanunlara bağlayan bir belgeydi. Tanzimat Fermanı'yla yargılamasız kimsenin cezalandırılamayacağı; mal ve mülkünün müsadere edilemeyeceği hükmü getirildi. Bu hüküm gerçekte kanun devletinin gerçekleşmesinde önemli bir aşamadır ve gelecekteki demokratik gelişme için ön şarttır (Ortaylı, 1983: 70-71).

1839'da çıkarılan bir fermanla, hayvan vergisi, aşar vergisi ve Müslüman olmayanlardan alınan cizye dışında bütün olağandışı ve geleneksel vergiler kaldırıldı. Ürünün onda biri olarak alınan aşar vergisi tarımsal ürünlerden alınan yegane vergiydi. Cizye kişilerin ödeme güçleri dikkate alınarak 15,30 ve 60 kuruş olarak alınmakta, hayvan vergisi ise her bir hayvan başına 5 kuruş olarak toplanmaktaydı. Zanaatkarlar ve tüccarların ödediği kentsel vergiler ve pazar vergilerinin yerine, sanayi ve ticaretle uğraşan kesimlerden alınmak üzere %3'lük bir kazanç vergisi getirilmiştir. Cizye'nin dışındaki bütün vergiler valiler ve mültezimler tarafından değil maaşlı vergi toplayıcıları tarafından tahsil edilecekti. Ayrıca cizyenin toplanmasındaki yetki, mültezimlerden alınarak özerk milletlere verilmiştir. Eyaletlerde kadastro uygulamaları yapılırken vergi reformları da gündeme gelmiştir. Bütçe açıklarının sürekli artışı üzerine temel vergileme yapısında değişikliklere gidilerek mevcut vergiler artırılmış, yeni vergiler konulmuş ve vergi tahsilat yöntemlerinde değişikliklere gidirlmiştir (Kıray,1995 79).

Tanzimat'ın mali düzenlemelerine karşı Anadolu'da meydana gelen belli başlı isyanlar şunlardır:

- **Burdur İsyanı 1840:** Burdur'da meclis üyelerinin belirlediği 1000 kuruşta 83 kuruş ve 30 para vergi tutarı, şehrin ileri gelen birkaç kişi (Hacı Mahmut Bey, Hacı Ahmet Bey, Raşit Bey…) tarafından aşırı yüksek bulunmuştur. Ayrıca meclis üyelerinin ormandan kesilen odun ve keresteden de meclis üyelerinin kendileri için vergi alacakları söylentisi, isyana sebep olmuştur. Yürüyüşe geçen halk kısa sürede 300-500 kişi civarında toplanmış, kalabalık, zaptiye ve muhassılık konağını basmış, bu

binalarda bulunan bazı meclis üyelerini öldürmüşler ve binaları talan etmişlerdir. Olayı merkezi yönetimin haber alması üzerine, askeri birlikler kente gönderilmiş olaylara katılanların bir kısmı tutuklanmış ve yargılanmıştır (Çakır, 2001:134).

- **Yalvaç Kazası Olayı 1840:** Yalvaç kazasında halkın isteği ile Muhassıl Vekili olarak Hacı Mustafa Bey seçilmişti. Hacı Mustafa Bey görevi olan Sene-i Sabıka vergisinden Yalvaç'a isabet eden payı toplaması sırasında vergilerini vermek istemeyen kalabalık bir grup muhassılın konağını basmış ve ancak buradaki memurlar kurtulmayı başarmışlardır. Merkezi idarenin haber alması üzerine kente gelen askerler, bu kişileri toplamışlar, ancak olaylar köylere kadar genişlemiştir. Atanan muhassıl görevden alınmış yerine başka bir kişi atanmıştır (Çakır, 2001:134).
- **Çarşanba Vergi Direnişi (1840):** Rumeli'de Cuma muhassıllığına tabi Çarşanba Kazası halkının, kendilerinden istenen bir takım vergileri reddetmesiyle karışıklıklar yaşanmıştır. Direnişin temelinde; halktan iki seferde olmak üzere 52.500 kuruş peşin vergi tahsil edildikten sonra, Serfice'de toplanan mecliste tekrar 110.000 kuruş daha vergi alınması etkili olmuştur. Kararın uygulanması esnasında karşılaşılan direnişlerde şiddet kullanılması yoluna gidilmiş, reayanın gelir seviyelerinin yetersiz olduğu gerekçesiyle en son getirilen verginin uygulanmayıp ilk iki seferde yüklenen yaklaşık elli bin kuruşluk miktarda kalınması istekleri geri çevrilmiştir. Direniş kuvvet kullanılmadan halkın ikna edilmesi yoluyla son bulmuştur (Esen, 2002:17-18).
- **Akdağ İsyanı 1840:** Tanzimat'ın ilanından kısa bir süre sonra Bozok Sancağı'na bağlı Akdağ Kazasında ve çevre yerleşim yerlerinde muharebe derecesine varan önemli direnişler yaşanmıştır. Bu direnişler, genellikle bir kısım vergilerden ve muhassılların bazı yolsuzluklarından kaynaklanmıştır (Esen, 2002:23).
- **Denizli Vergi Direnişi 1840:** Denizli halkı, muhassılın aşırı miktarda vergi tevzii etmesi ve Tanzimat'la birlikte yasaklanmasına rağmen anyaryanın devam etmesi nedeniyle ayaklanmıştır (Esen, 2002:35). Denizli'de bir grubun önce muhassıla ve arkasından kaymakama hakaret etmesi ile olaylar başlamıştır. Çıkan olaylar üzerine iki tabur asker gönderilmiş ve söz konusu kişiler tutuklanmıştır. Ancak yapılan incelemeler sonucunda: karışıklıkların asıl nedeninin zaptiya memuru, kaymakam, müftü ve muhassılın başta vergi olmak üzere haksız uygulamaları olduğu tespit edilmiştir (Çakır, 2001:137).

Tanzimatın yarattığı asıl sarsıntı kırsal alanda olmuştur. İltizam ve angaryanın kaldırılacağı ilan edildiği halde, liberalit görüşlü Bab-ı Âli bürokratları, toprakları kontrolünde tutan sınıfa karşı hiçbir tedbir uygulamamış, hatta arazi rejimini yeniden düzenleyerek toprakta özel mülkiyet rejimini yerleştirmeye doğru önemli adımlar atmışlardır. Fermanın getirdiği hükümleri, zor hayatlarından kurtuluş olarak gören köylüler, Rumeli ve Anadolu eyaletlerinde ağalara ve yöneticilere karşı yer yer isyan etmiş ve olaylar çıkarmışlardır. Bu olaylar toprak ağalarına, vakıf mütevellilerine karşı angarya gibi yükümlülüklerini yerine getirmemek, bazı vergilerini vermemek gibi sebeplerle çıkmıştır. Anadolu'da bazı Hıristiyan köyler cizye vergisi vermeyi, Rumeli'de bazıları toprak beylerine çalışmayı ve ek vergiler ödemeyi istememiş, özellikle Rumeli vilayetlerinde bu gibi köklü ayaklanmalar derhal ulusal niteliğe dönüşmüştür (Ortaylı, 1983: 86). Rumeli'de Tanzimat'ın mali düzenlemelerine karşı meydana gelen ayaklanmalar şunlardır:

- **Niş Ayaklanması 1841** Bulgaristan'daki ilk ciddi isyanlar vergilerin yüksekliği bahane edilerek 1841 yılında Niş kentinde meydana geldi (Akad, 1995: 232). Halil İnalcık *Niş Ayaklanmasının temelinde Tanziman Fermanı ile yapılan vergisel*

düzenlemelerin yanı sıra bağımsızlık hareketlerinin olduğunu ifade etmektedir (İnalcık, 1964:640-643).

- **Vidin Ayaklanası 1850:** 1850 yılının Mayıs ayında Sahra, Vidin, Lom ve Belgradcık kazalarında sayıları on binleri bulan Bulgar köylüleri ayaklanma başlattı. Köylerde ve kırsal kesimlerde karşılaştıkları Müslümanları gasp etmeye ve öldürmeye başladılar. Müslümanların sığındığı birçok kaleyi kuşattılar. İstanbul-Vidin yolunu ulaşıma kapattılar. Tahrik dolu davranışlarıyla isyanı bütün Bulgaristan geneline yaymaya çalıştılar. Şiddet kullanmadan olayları yatıştırmak isteyen hükümet bir müfettiş gönderse de Vidin'deki ağalar başıbozuk çeteleri teşkil ederek reâyâ üzerine şiddetle atıldılar ve bunları bozguna uğratmada başarılı oldular. Bu isyanda, Sırbistan'da yuvalanmış ihtilâlci komitelerin ve milletlerarası durumun etkileri inkâr edilmese de, köylüleri kitle halinde ayaklandıran esas sebepleri, büyük toprak sahibi müslüman ağalar ile gayri müslim reâya ile arasında Tanzimat'ın ilanı ile beraber büsbütün gerginleşen ilişkilerde aramak gerekir (İnalcık, 1998:646-647).
- **Hersek Ayaklanması-1875:** Hersek isyanında isyancılarla Osmanlı Devleti arasında arabuculuk yapan Avusturya-Macaristan Şansölyesi Kont Androşi 30 Aralık 1875 tarihinde Bâb-ı Âli'ye şu önerilerde bulunmuştur: Bazı siyasi ve dini isteklerle birlikte, İltizam Usulünün kaldırılması, çiftçi halkın durumunun ıslahı ve alınacak verginin mahalli ihtiyaçlara harcanmasıdır (Baltalı, 1988:206).
- **Girid İsyanı 1866-1889:** Girid adası üzerinde yaşayan yerli halka ve özellikle Hıristiyanlara zaman zaman bazı ayrıcalıklar verilmiş olmasına rağmen, onları memnun etmek bir türlü mümkün olmamıştır. Rus Çarı I. Petro zamanında başlayıp günden güne şiddetini artıran Rus tahrikleri, Fransız İhtilalinin uyandırdığı milliyetçilik hareketleri, Osmanlı hâkimiyeti altındaki Rumların Osmanlı Devleti'nden ayrılmasını teşvik ediyordu. 1866 yılında Giritli Rumlar adada okulların artması, yeni limanların yapılması, banka açılması ve vergilerin azaltılması gibi isteklerle isyan etmişlerdir. İsyan 1868 tarihinde bastırılmış, Sultan Abdulaziz iki yıllık aşar vergisini tamamen affetmiş, gelecek iki yıla ait aşar vergisinin yarısının alınmayacağını, vergi hasılatının diğer yarısının ada sakinlerinin talepleri doğrultusunda adanın ıslahat işlerinde kurulacağını, yine Hıristiyan unsurlardan bedeli askeriye alınmayacağını bildiren bir ferman çıkarmıştır (Aktepe, 1967:5-12).
- **Arnavutluk Ayaklanması 1897:** Devletin "aşar ve temettü" vergileri gibi mükellefiyetleri Arnavut köylüsünce hemen hemen meçhuldü. Bu vergiler sadece şehirliler tarafından bilinirdi. Piriştine'de "Oktorova (belediye tarafından konan şehre giriş vergisi) adıyla bir vergi tahsil edilmeye çalışıldı. O vakit Kosova'da bir "Mazhar Vali" ve Priştine'de bir başka "Mazhar beyde mutasarrıftı". Bu iki mazhar henüz öşür vermeye alışmamış olan bir halka, İzmir, İstanbul ve Selanik gibi büyük şehirlerde uygulanamayan bir vergiyi kabul ettirmeye çalıştı. Ama bu iki zat, vergi almak amacıyla şiddet gösterilerine girişti. Bunun üzerine isyan başladı ve baskının tepkisi derhal belirdi. Avusturya ve İtalya'nın kışkırtmaları, Arnavut mebuslarının halka fesat tohumlarını atması, ayaklanma ateşinin alev almasına neden oldu. Halk arasında, yumurtadan, sakaldan bile vergi alıyorlar diye dedikodu ve propagandalar aldı yürüdü. İsyan büyüyerek genişledi. İlk ayaklanmada Arnavutlar üzerine gönderilen bir tümenimiz subayları ile birlikte Arnavutlara katılarak yapılan haksızlığı açıkça ve fiilen adeta protesto etmiştir. Nihayet hükümet ve saray Arnavutluğa adeta özerk bir idare vermeye karar verdi. Bunun arkasından Balkan Devletleri Berlin Antlaşmasının 102. Maddesine Osmanlı Devletinin uymasını

istediler ve bu madde Makedonya'ya muhtariyet, yani bağımsızlık verilmesine neden olmuştur (Uzer, 1979: 99-102).

IV-SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

19. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde meydana gelen ayaklanmalarda ağır vergi yükü ve mültezimlerin baskıcı davranışları etken rol oynamıştır. Ekonomik sıkıntı içerisinde olan yerel halk keyfi vergilere karşı önemli direnişler göstermiştir. Özellikle Tanzimattan sonra bütçe açıklarının da etkisiyle yeni vergiler konulması, var olan vergilerin artırılması ve vergi tahsilat yöntemlerinin değişmesi, kısaca temel vergileme ilkelerine uyulmaması isyan hareketlerini tetiklemiştir.

Rumeli ve Balkanlarda ağa ve yöneticilerin keyfi vergi uygulamaları bağımsızlık peşinde koşan halk kitlelerini isyana hazır hale getirmiştir. Batı ülkelerinin de kışkırtmasıyla Niş, Vidin, Girid, Arnavutluk gibi ülkelerde çıkan isyanlar Balkan ülkelerinin bağımsızlıklarını kazanarak Osmanlı'dan ayrılmalarına yol açmıştır. Balkanlardaki isyanlarda temel neden bağımsızlık ve milliyetçilik hareketleri olsa da ağır vergi yükü, ek vergiler ve yerel vergi toplayıcılarının tutumları geniş halk kitlelerinin bağımsızlık isyanına katılmalarına neden olmuştur.

KAYNAKÇA

AKAD, Mehmet Tanju (1995). **Osmanlıların Stratejik Sorunları**, İstanbul: Kastaj Yayınları.

AKTEPE, Münir (1953). "Tuzcu Oğulları İsyanı", **Tarih Dergisi,** Cilt:III, Sayı:5-6, İstanbul, 1953.

AKTEPE, Münir (1967). **Girit Meselesi 1866-1889**, İstanbul.

BALTALI, Kemal (1988). "1875 Hersek Ayaklanmasını Uluslararası Bir nitelik Kazanması", **Belleten,** Cilt LI, Sayı:199/201.

CAMPBELL, John L. (1993). "The State and Fiscal Sociology", **Annual Rewiev of Sociology**, Vol:19, August.

ÇAKIR, Çoşkun (2001). **Tanzimat Dönemi Osmanlı Maliyesi,** Küre Yayınları.

GÖKBUNAR, Ali Rıza (2004). "Atçalı Kel Mehmet Ayaklanması: Vergiye Karşı Farklı Bir Başkaldırı Örneği, **CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi**, Yıl:2004, Cilt 11, Sayı:1.

ESEN, Ahmet (2002) **Tanzimat ve Sosyal Direnişler**, İstanbul: Esen Yayıncılık.

İNALCIK, Halil (1998). "Çiftliklerin Doğuşu: Devlet, Toprak Sahipleri ve Kiracılar", Editörler: Çağlar KEYDER, Faruk TABAK Çev: Zeynep ALTOK, **Osmanlı Toprak Mülkiyeti ve Ticari Tarım,** İstanbul:Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

İNALCIK, Halil (1964). "Tanzimat'ın Uygulaması ve Sosyal Tepkiler", Belleten Dergisi, Cilt: XXVII.

İslam Ansiklopedisi (1993). **Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları,** İstanbul, 1993.

KIRAY Emine (1995). **Osmanlı'da Ekonomik Yap ve Dış Borçlar,** II. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.

ORTAYLI, İlber (1983). **İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı,** İstanbul: Hil Yayınları.

ORTAYLI, İlber (2000). **Osmanlı İmparatorluğu'nda İktisadi ve Sosyal Değişim: Makaleler** I, Ankara: Turhan Kitabevi.

ULUÇAY, Çağatay (1968). **Atçalı Kel Mehmed**, İstanbul.

UZER, Tahsin (1979). **Makedonya Eşkıyalık Tarihi ve Son Osmanlı Yönetimi,** Türk Tarih Kurumu Yayınları, VXI. Dizi, Sayı:25, Ankara.

www.teskongre.org

ÇAĞDAŞ TÜRK YAZININDA BİR DEV: TAHSİN YÜCEL
A GIANT IN CONTEMPORARY TURKISH LITERATURE: TAHSIN YÜCEL[a]

Ali TİLBE[b]

Öz: Tahsin Yücel, Türkiye'nin yetiştirdiği, çok yönlü öncü düşünürlerden birisi, üretken bir bilim ve yazın insanıdır. Bu yönleriyle çok sayıda ödüle layık görülen Yücel, başarılı bir romancı, öykücü, çevirmen, denemeci ve eleştirmen olarak Berke Vardar ile birlikte Julien Greimas, Gérard Genette yolunda dilbilim, yapısalcı anlatıbilim ve göstergebilim çalışmalarıyla Türk yazın alanında çok özel bir yer edinmiştir. Yücel, anlatılarında eğretilemeli, eleştirel, tersinlemeli, yalın ve nesnel bir dil kullanmıştır. Anadolu insanının genel sorunlarına eğilerek siyasal dizgeye karşı sert eleştiriler getirmiştir. Anamalcı düzene karşı eleştirilerini başta *Kumru ile Kumru* ve *Gökdelen* olmak üzere bütün yazın evreninde görebiliriz. Yazın ve eleştiri alanına çok sayıda yeni öztürkçe terim kazandırmış, Türkçenin gelişimine büyük katkıda bulunmuştur. Tahsin Yücel'in araştırmacı ve yazın adamı kimliğini besleyen en önemli kaynaklardan birisi kuşkusuz doğup serpildiği çocukluk uzamı, *Ötegeçe* olarak anılan Elbistan'dır. Doğayla iç içe bir çocukluk geçiren Yücel, içinden geldiği toplumu büyük bir aile olarak betimler. Bu toplumsal yapı ve doğduğu kasaba, Yücel anlatısının temel uzamıdır. Elbistan uzamı ve bu kentin insanları, sözcüğün tam anlamıyla ona yaşamın özünü, daha küçücük bir yaştayken öğretir: özgürlüğü ve tutsaklığı, uygarlığı ve yabanlığı, sevgiyi ve acımasızlığı, içtenliği ve ikiyüzlülüğü, yoksulluğu ve varsıllığı, kısacası yaşamı Elbistan'da deneyimler. Biz bu çalışmada, bir yandan yazar olarak Tahsin Yücel'i değerlendirmek öte yandan da anlatılarındaki temel izlekleri incelemeyi amaçlıyoruz.

Anahtar Sözcükler: Tahsin Yücel, Türk Yazını, Roman, Öykü, Yapısalcılık, Anlatıbilim, Göstergebilim

Abstract: Tahsin Yücel is one of the pioneers of Turkish Literature who was versatile, productive and dedicated to literature as much as to literary scholarship. Awarded many times for his productivity, his academic and literary achievements on linguistics, structuralist narratology and semiotics in the line of Julien Greimas and Gérard Genette, alongside Berke Vardar, Yücel has preserved a special place in the Turkish literary sphere as a novelist, storyteller, translator, essayist and critic. We can see the criticisms against the capitalism in the whole narratives, mainly *Kumru ile Kumru* and *Gökdelen*. In his narratives, Yücel used a metaphorical, critical, ironic, simple and objective language. He brought harsh criticisms of the political system by addressing the general problems of the Anatolian people. In the field of writing and criticism, he has coined many new Turkish words. One of the most important sources that feed Tahsin Yücel's researcher and literary identity is undoubtedly the childhood space Elbistan called as *Ötegeçe* where he was born and sprinkled. This social structure and the town where he was born is the basic space of the Yücel narrative. Elbistan space and the people of this city literally teach him the essence of life at a younger age: freedom and captivity, civilization and wilderness, love and

[a]Tahsin Yücel'in üzerine daha ayrıntılı bilgi için, yazarın Amerika'da *Dictionary of Literary Biography* 'de İngilizce yayınlanan "Tahsin Yücel" başlıklı yazısına ve kaynakçada yer alan öteki yazılarına bakınız.

[b] Prof. Dr. Ali Tilbe, Namık Kemal Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi, Tekirdağ, atilbe@nku.edu.tr / alitilbe@hotmail.com

ruthlessness, sincerity and hypocrisy, poverty and wealth. In this study, we aim to evaluate Tahsin Yücel as a writer and to examine the main themes in his narratives.

Key Words: Tahsin Yücel, Turkish Literature, Novel, Story, Structuralism, Narratology, Semiotics

Tahsin Yücel, yazar, akademisyen, eleştirmen, romancı, öykücü, masalcı, derlemeci, denemeci, çevirmen kimlikleriyle Türkiye'nin yetiştirdiği, çok yönlü, üretken, kendisini bilim ve yazına adamış öncü düşünürlerden birisidir. Akademik araştırmalarını, Fransız kuramcılar Julien Greimas ve Gérard Genette çizgisinde Berke Vardar ile birlikte derinleştiren Yücel, yazın ile dilbilimi birleştirerek geliştirdiği dilbilim, yapısalcı anlatıbilim ve göstergebilim araştırma/inceleme yöntemleriyle Türk ve Frankofon yazın ve eleştiri çevresinde büyük ilgi uyandırmıştır. Roman ve öykülerinde eğretilemeli, eleştirel ve tersinlemeli bir dil kullanan Yücel, Anadolu insanının genel sorunlarına tutarlı bir biçimde eğilerek anamalcı siyasal dizgeye karşı sert eleştiriler getirmiştir. Yapıtlarında, son derece yalın ve nesnel bir biçeme iye olan yazar, Türkçeyi duru ve anlaşılır bir biçimde ustalıkla kullanmış, yazın ve eleştiri alanına çok sayıda yeni öztürkçe terimce kazandırmıştır. Kubilay Aktulum yazar hakkında şunları söyler: "Tahsin Yücel bilindiği gibi göstergebilimci kimliğiyle tanınan bir denemecidir; aynı zamanda çok sayıda öykü ve romanın yazarıdır. Yapıtlarında ister istemez göstergebilimci tutumuna bağlı kalarak bilimsel alanda tartışılan, kuramsal anlamda sınırları belirlenen kimi kavramları kurgusalın alanına aktarmaktan çekinmez" (Aktulum, 2014, s. 3).

Nedret Tanyolaç Öztokat, 2015 yılında yayın yönetmenliğini yaptığı, Can Yayınları tarafından yayınlanan, *Söylem, Söylen, Yazın, Tahsin Yücel'e Armağan* adlı ortak yapıtta, Tahsin Yücel'in üretimini, "tüm yapıtını kuşatan bir "söylem" olarak" niteler ve Yücel'i şöyle betimler: "bilimsel ve yazınsal çalışmalarla, eleştiri ve çevirilerle, roman ve öykülerle döşenmiş uzun bir yol Tahsin Yücel'in yaşamı. Eğitim, yazın, çeviri, kültür alanlarında sayısız yapıtla genç kuşaklara örnek olmuş bir bilimadamı, yazın insanı, Türkiye'de yapısalcılık ve göstergebilimin tanınmasında bir öncü, engin bilgisini öğrenci ve çalışma arkadaşlarıyla paylaşmış bir hoca, başarılı bir romancı, ödüllere layık görülmüş bir öykücü, çevirmen, sözünü sakınmayan bir eleştirmen. (…) Betimleyen, bulgulayan, çözümleyen bir dilsel kullanım Tahsin Yücel'in bilimsel söylemini oluşturur".

Yücel, yazma edinimi, "insanı ve dünyayı sorgulamanın, insanı tek boyuta indirgeyen anamalcı yönelimlere karşı direnmenin etken yollarından biri" olarak değerlendirir ve yapıtlarında sıklıkla yabancılaşma (fr. aliénation) ve tersinleme (fr. ironie) uygulayımlarına başvurur. Yabancılaşma sürecini belirginleştirmek için abartma ve gülünçleştirme uygulayımlarına başvurarak ulusal ekinden uzaklaşma ve anamalcı değerleri kutsallaştırma olgularına sert eleştiriler getirmektedir. Yapıtlarında insan gerçekliğini açımlamayı deneyen yazar, kişisel olandan yola çıkarak toplumsal yabancılaşma kavramlarını sorunsallaştırır. Bu eleştirel yaklaşım; baskı, anlayış ve hoşgörü eksikliği, salaklık ve saldırganlık karşısında, insanın öz savunma biçimidir. Onun için bu tutum varoluşsal bir nitelik taşır. Çözülme, yozlaşma ve dönüşme onun temel izlekleridir. Eleştirel gerçekçi bir tutumla insanlık durumlarını betimler ve toplumsal eleştiriye girişir. Çok erken yaşlardan başlayarak roman yazmayı düşlediğini dile getiren Yücel, Feridun Andaç ile yaptığı söyleşide (2003) roman yazma konusunda; "ben roman yazmayı ilk gençlik yıllarımdan beri kurgulardım. Çok genç yaşta bir takım denemelere giriştiğim, sayfa sayısı açısından bayağı ileri noktalara vardığım da oldu, ama roman daha çok emek ve zaman, en önemlisi de daha çok deneyim ve bilgi istiyordu. İlk denemelerimi hep yırttım. Buna karşılık, öyküden romana nerdeyse doğal bir biçimde geçtiğimi söyleyebilirim. Örneğin *Peygamberin Son Beş Günü*'nü *Aykırı Öyküler*'de yer alacak, uzunca bir öykü olarak tasarlamıştım; daha yazmaya başlamadan, bir roman tasarlamış olduğumu ayrımsadım. *Bıyık Söylencesi*'ne de bir iki günde yazılıp bitirilecek bir öykü diye girişecektim, ama daha ilk satırlarda bir romana başladığımı anladım: ayrıntılar öyle hızlı bir biçimde sökün ediyordu ki yazmayı bırakıp not almaya başladım" derken; yazma edimini de; "insanı ve

dünyayı sorgulamanın, insanı tek boyuta indirgeyen anamalcı yönelimlere karşı direnmenin etken yollarından biri" olarak değerlendirir. Bu edimini gerçekleştirirken de yapıtlarının genelinde yabancılaşma ve tersinleme onun en sık başvurduğu iki eleştirel olgudur. Tersinleme, (fr.ironie) "söylediklerimizle, düşündüklerimizin tersini söylediğimiz, söylerken de karşımızdakini gülünç duruma düşürdüğümüz ve hatta küçük düşürdüğümüz bir sözbilim betisidir" (Passerat, 2014, s. 208). Yabancılaşma sürecini belirginleştirmek için abartma ve gülünçleştirme uygulayımlarına başvurarak gerçekliğin yapısını bozar. Bu eleştirisini de, ulusal ekinden uzaklaşma ve anamalcı değerleri kutsallaştırma olguları üzerine kurmaktadır.

Romanı ayrıcalıklı bir alan olarak düşünen Yücel için bu tür, bir yazarın düşün ve imgelem evrenini betimlemek, yarattığı kişilikler ve kurguladığı oluntular aracılığıyla somutlaştırmak, daha belirgin kılmak ve okura yaşatarak iletmek için başvurabileceği en varsıl olandır. Yücel'in romanlarında belirgin bir biçimsel yenilik arayışı görülmez. Kökleşik gerçekçi romanların kullandığı anlatım uygulayımı ve yöntemlerine başvurur. Onun için önemli olan anlaşılmak ve iletisini açık ve yalın bir biçimde okura ulaştırmaktır. Yücel, her ne kadar anlatıda klasik roman uygulayımlarını kullanmış olsa da, öykü kişileri Balzac roman kişileri gibi ülkücü ve olumlu kahramanlar değildir. Tersine öykü kişileri abartılı ve gülünç kişilikler olarak kurgulandığından, gerçek dünyada birebir karşılıklarını bulmak olası olmayabilir. Bu nedenle okur, yabancılaştıkça gülmece evrene savrulan bu kişiliklerle bir özdeşlik kuramaz ve olabildiğince nesnel bir tutumla romanı okur ve iletisini yorumlar. Yabancılaşan kişilerin acı sonuna tanık olan okur, bir çeşit arınma duygusuyla karşı bilinç geliştirir ve salaklığın kurbanı olan bu kişilerle ortak yazgıyı paylaşmaktan sakınır. Böylelikle okurda yabancılaşmaya karşı bir bilinç gelişebilir. Salaklık, saldırganlık, hoşgörüsüzlük ve güçsüzlük gibi duygular, Yücel'in roman kişilerinin ortak niteliğidir ve yabancılaşma belirtisi olarak ortaya çıkar. Yazarın amacı üstü örtülü toplumsal gerçekleri, yabancılaşma olgusunu bir güzelduyusal araç olarak kullanarak yermek ve daha belirgin kılmaktır.

17 Şubat 1933 yılında Kahramanmaraş'ın Elbistan ilçesinde doğan Tahsin Yücel, yoksul bir ailenin en küçük çocuğu olarak üç yaşında babasını kaybeder. Çocukluğunu üç kardeşi ve annesi ile geçiren Yücel, babasının eksikliğini tüm yaşamı boyunca duyumsar. Yücel'in çocukluk anılarında, yirmi iki yaşında yitirdiği abisi ile on dört yaşında ölen küçük ablasının ayrı bir yeri vardır. Ona, yazma ve okuma alışkanlığını kazandıran da şiir yazan abisidir.

Tahsin Yücel'in araştırmacı ve yazın adamı kimliğini besleyen en önemli kaynaklardan birisi kuşkusuz doğup serpildiği çocukluk uzamı, ötegeçe olarak anılan Elbistan'dır. Doğayla iç içe bir çocukluk geçiren yazar, içinden geldiği toplumu büyük bir aile olarak betimler. Bu toplumsal yapı ve doğduğu kasaba, onun anlatısını besleyen temel uzamlardan birisidir. Elbistan uzamı ve bu kentin insanları, daha küçük bir yaştayken sözcüğün tam anlamıyla yaşamın özünü ona öğretir: özgürlüğü ve tutsaklığı, uygarlığı ve yabansıllığı, sevgiyi ve acımasızlığı, içtenliği ve ikiyüzlülüğü, yoksulluğu ve varsıllığı, kısacası yaşamı Elbistan'da deneyimler. On iki yaşında eğitim için Elbitan'dan ayrılan Yücel, Yirmi yaşına kadar yaz aylarını memleketinde geçirir ve 1975 tarihinden sonra, 'su, toprak çeker korkusuyla mı?'dır bilinmez, bir daha o uzama geri dönmez. Öykülerinde Elbistan uzamına olan ilgisi, kökensel ve düşsel uzama, ilk eve ve ilk dile geri dönüş düşüncesi ile açıklanabilir.

İlkokula 1939 yılında Elbistan'da Gazi Pasa İlkokulu'nda başlayan Yücel parasal sıkıntılar nedeniyle içe dönük bir çocukluk geçirir. Bu dönemde ağabeyinin etkisinde kalarak şiir yazmaya başlar ve dördüncü sınıfta artık okul ile kentte tanınan birisi olur. İlkokuldan sonra, parasız yatılı sınavına girerek Galatasaray Lisesi'ni kazanan yedi öğrenciden biri olur. Parasal kısıtlar nedeniyle okulu bırakmak zorunda kalan abisi bu sırada ölür ve aile derinden sarsılır. Ancak Yücel'in İstanbul düşü annesinin istememesine karşın gerçekleşir ve sıkıntılarla başlayan 1945-1953 yılları arasında geçen sekiz yıllık Galatasaray Lisesi eğitimi, yaşamının en önemli aşamalarından birisi olarak geleceği için belirleyici yıllardır. Orada, ona özgürlük, eşitlik ve açık görüşlülük gibi değerleri aşılayan Fransızca ve Fransız

ekiniyle tanışır ve yaşamının sonraki aşamalarında da hep sürdüreceği çok değerli gerçek dostluklar edinir.

Okul eğitimi sırasında, o zaman yazar ve çevirmen olan Necmi Seren, Esat Mahmut Karakurt gibi çok saygın Türkçe öğretmenlerinden Türk yazını dersleri alır, Shakespeare, Gogol, Dostoyevski ile Orhan Veli, Melih Cevdet Anday, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Cahit Sıtkı Tarancı, Sait Faik, Oktay Akbal gibi Türk yazınının yeni temsilcilerini tanır, böylelikle yazına olan ilgisi artar. Bu ilgi sayesinde, okul arkadaşlarıyla Galatasaray dergisini çıkarmaya başlar. Bir yandan Sait Faik, Oktay Akbal gibi yazarlara öykünerek öykü yazma denemelerine girişirken, bir yandan da kendi özgün biçemini yaratmaya çalışır.

Üniversitede tıp eğitimi almayı düşleyen Yücel, parasal sıkıntılardan dolayı bunu gerçekleştiremez. Çünkü okumak için eşzamanlı olarak çalışmak ve yaşamını kazanmak zorundadır. Bu nedenle bu düşünden vaz geçerek, öncelikle mimarlık bölümüne girmek ister ancak kazanamaz, Fethi Naci'nin de etkisiyle İktisat Fakültesine kaydolur. Burada umduğu ortamı bulamayınca, iki ay sonunda ayrılır ve Yaşar Nabi'nin önerisiyle izleyen yıl İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fransız ve Roman Filolojisi bölümünde eğitimini sürdürmeye başlar.

Burada, Nesterin Dirvana, Süheyla Bayrav, Adnan Benk, Eva Buck gibi değerli Hocalardan ders alır ve Galatasaray'dan tanıdığı ve üniversitede sınıf arkadaşı oldukları Berke Vardar ile büyük bir dostluk kurar. Üniversite yıllarında Mümtaz Zeytinoğlu, Erol Günaydın, Erdoğan Soral, Teo, Atilla Tokatlı ile yazın ve sanat çevresinden Demirtaş Ceyhun, Fikret Hakan, Hayalet Oğuz, karikatürist Sinan Bıçakçı gibi değerli dostlar edinir.

Yücel, daha lise öğrencisiyken yazdığı *Dert Çok, Hemdert Yok* adlı ilk öyküsünü, 1950 yılında Yaşar Nabi tarafından her yıl yayımlanan *Yeni Hikayeler*'de yayımlar. Yücel'in yazarlık kariyerine 1950 yılında başladığı söylenebilir. 1953 yılında Sait Faik'le tanışması onun için dönüm noktasıdır. Faik, onun birkaç öyküsünü okuyarak, öykülerini bir yapıtta toplamasını salık verir ve Yaşar Nabi'nin, onun öykülerini basmayı kabul edeceğini düşündüğünü iletir. Yaşar Nabi'ye yazdığı mektup olumlu sonuç verir, aynı yıl Nabi, hem öyküsünü basmayı hem de *Varlık Dergisi*'nin yazı işlerinde çalışmasını önerir. Geçim sıkıntısı çeken Yücel için bu çok önemli bir fırsattır. Yüz elli lira maaşla *Varlık Dergisi*'nde çalışmaya başlar. Yücel, bir yandan her gün saat ikiden altıya kadar dergide çalışırken, bir yandan da Galatasaray Lisesi'nde öğretmen yardımcılığı görevi ile birlikte üniversite eğitimini sürdürür. *Varlık Dergisi*, o dönemin Oktay Akbal, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Melih Cevdet Anday, Orhan Kemal, Behçet Necatigil, Necati Cumalı, Sabahattin Kudret Aksal, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Cevdet Kudret, Mehmet Fuat, Fethi Naci, Atilla İlhan gibi en yaratıcı, en ilginç yazın ve sanat insanlarının buluşma uzamıdır. Yücel, derginin yazın ortamından beslenerek kendisini geliştirir. Yaşar Kemal, Ziya Osman Saba ve Nurullah Ataç, Yücel için farklı anlam taşır. Yazdığı öykülerle ilgili olarak, onların eleştirilerine büyük önem verir.

Yücel, dergide çalışmaya başladığı 1953-1954 yıllarında, tüm yaşamı boyunca etkin bir biçimde sürdüreceği çevirmenlik işine girer. Fransızcadan dilimize aralarında çok sayıda kökleşik romanında bulunduğu seksenden fazla yapıt kazandırır. Kaan Özkan, *Görünmez Adam: Tahsin Yücel Kitabı* (2001) adlı *nehir söyleşi* yapıtlarının ikincisinde; 'kolay olanı değil, çevrilmeye değer olanı tercih etmiş' diyerek, yazarın dilimize yazınsal değeri yüksek yapıtlar kazandırdığını belirtir. Yücel, Türkçe'ye çevrilen yapıtın yazarının diline ve biçemine bağlı kalarak; Albert Camus, Honoré de Balzac, André Gide, Anré Malraux, Paul Valery, Gustave Flaubert, Henri de Montherlant, Jean Giono, Jean Giraudoux, Raymond Queneau, Romain Gary, Guy de Maupassant, Roland Barthes, Claude Lévi-Strauss gibi dünya yazınına mal olmuş çok sayıda değerli yazarı dilimize kazandırmıştır.

Yücel'in anlatı evreninin temelinde insan gerçekliğinin araştırması yatmaktadır. Anamalcı dizgenin dayattığı yaşam koşullarından ötürü insanlar ulusal ekinden uzaklaşarak birbirlerine yabancılaşır ve hoşgörü eksikliği, toplumsal çözülme ve yozlaşma toplumu sarar sarmalar. Bütün bu acıklı insanlık

durumunun tanığı olan Yücel, insanları salaklığa sürükleyen bu kutsallaştırılan anamalcı dizgeyi varoluşsal bir bakışla tersinlemeli olarak eleştirmekten geri durmaz. Yazı, Yücel için bir direnme aracıdır.

Anlatılarında bir yenilikçi anlatım biçimi arayışına girişmeyen yazar, Honoré de Balzac gibi kökleşik gerçekçi yazarların yazma edimine koşut roman uygulayımlarına baş vurur. Ancak anlatı kişileri, bu yazarlardan ayrık olarak ülküsel ve olumlu bir nitelik sergilemezler. Daha çok abartılı, gülünç ve tersinlemeli tutumlar ortaya koyarlar. Bu bağlamda yabancılaştırma etkisinden ötürü okur, kurmaca evren ile gerçek evrendeki kişiler arasında özdeşlikler kuramayabilir. 2010 yılında *Tahsin Yücel'in Romanlarında Yabancılaşma ve İroni* başlıklı doktora tezi hazırlayan Fatih Yalçın, yazarın anlatılarındaki yabancılaşma türlerini şu biçimde ulamlar: 'kimlik bölünmesi ya da kendine yabancılaşma, *Vatandaş*; şeyleşme, *Bıyık Söylencesi*; düşüngü ve yabancılaşma, *Peygamberin Son Beş Günü;* aydın yabancılaşması, *Yalan*; tüketime dayalı yabancılaşma, *Kumru ile Kumru*; kent ve yabancılaşma, *Gökdelen*. bu ulama, sanata ve yazına yabancılaşma, *Sonuncu* adlı romanını ekleyebiliriz.

Yazar, 1954 yılında, umduğu yalınlığa ve ölçülülüğe ulaşamamış olamadığını düşündüğünden dolayı yayınladıktan sonra pişmanlık duyacağı *Uçan Daireler*, 1955'te de *Sait Faik Öykü Armağanı*'nı kazandığı *Haney Yaşamalı* adlı öykü yapıtlarını yayımlar. Yoksulluk, yabancılaşma, kimlik sorunu, bunalım, düş kırıklığı ile biten aşklar, karşılıksız sevgiler, aldanışlar, ölü gibi izlekler üzerine kurguladığı ilk öykülerinde, taşra insanının yaşamından kesitler sunar. Yazar, daha ilk yapıtlarından başlayarak, hemen her öyküsünde evrensel insanlık durumlarına ilişkin kaygılar dile getirir. Son derece yalın ve özgün bir biçem kullanan yazar, akıcı ve anlaşılır duru bir Türkçe ile seslenir okura.

Yazarın 1957 yılında yayınlanan *Anadolu Masalları,* adlı yapıtı; *Yeşiltay*, *Tembel Ahmet, Üç Pınar, Altın Tas, İki Peri Kızı* başlıklı beş masal ve *Sümüklü Böcek* adında bir öyküden oluşur. Yücel, 23 yaşında genç bir öykücüyken, çocukluğunda Elbistan'da annesinden dinlediği masalları eşsiz biçem ve günümüzdeki çocukların da rahatlıkla anlayabileceği arı bir dille kaleme alır. 1958 yılında *Düşlerin Ölümü* ile 1959 yılında Türk Dil Kurumu Öykü Ödülünü kazanır.

1960 yılı Yücel için önemli bir dönüm noktasıdır. Bu yıl, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesini bitir ve hemen Arnavutköy Kız Koleji'ni bitiren Gülçin Arıcanlı ile evlenir.

Yücel aynı yıl, ***Mutfak Çıkmazı*** adlı ilk romanını da yayımlar. Romanlarının genelinde Anadolu insanının değişik gerçekliklerini eleştirel ve tersinlemeli olarak büyük bir incelikle işleyen Yücel, toplumsal yabancılaşma, salaklık ve yozlaşma izleklerini ele alır. Eleştirel gerçekçi bir tutumla insanlık durumlarını betimler ve toplumsal eleştiriye girişir.

1961 yılında Yücel, mezun olduktan sonra aynı bölümde Asistan olurken, aynı zamanda da daha sonra tıp eğitimi yapıp doktor olan Elif (1961) adındaki ilk kızı dünyaya gelir. Yücel, 1961-1962 yıllarında Türkiye'ye gelerek İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde ders veren ünlü Fransız dilbilimici Julien Greimas'tan yapısal anlambilim dersleri alır ve onun desteğiyle göstergebilim çalışmalarına girişir. Greimas Fransa'ya döndükten sonra da, Yücel Fransa'ya gitmiş orada Greimas ile doktora çalışmalarını sürdürmüştür. Burada ayrıca Ecole des Hautes Etudes en Sicences Sociales'da Roland Barthes ile Collège de France'ta büyük dilbilimci Emile Benveniste'in derslerine katılır. 1965-1967 yıllarında askerlik görevinin tamamlayan yazar, İstanbul Üniversitesindeki görevine geri döner.1968'de *Dil Devrimi* adlı yapıtını yayımlayan Yücel, 1969 yılında *L'Imaginaire de Bernanos* adlı teziyle yazın Doktoru unvanını alır. *Yasadıktan Sonra* (1969) adlı öyküsü Yücel için öykücülükte bir dönüm noktasıdır. Yücel'in gerçek öykücülüğü bu yapıtıyla başlar. Öykülerinde insancıl bir tutum takınan Yücel, kişilerin yaşamından devinimle toplumsal sorunları ele alır.

1971 yılında, Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesinde akademisyen olmayı seçen ikinci kızı Halime dünyaya gelir. Aynı yıl, Balzac'ın *İnsanlık Güldürüsü* üzerine Fransızca yazdığı *Figures et Messages dans la Comédie Humaine* başlıklı, oldukça kapsamlı göstergebilimsel çalışmasıyla Doçent

unvanı alır ve 1972 yılında Doçent kadrosuna atanır. 1973 yılında, Tahsin Yücel'in bir çalışmasıdır. Daha sonra *İnsanlık Güldürü'sünde "yüzler ve bildiriler"* başlığıyla Türkçe olarak da yayınlanmıştır.

1975 yılında *Dönüşüm* adlı öykü kitabı ile ***Vatandaş*** adlı ikinci romanını yayımlar. Kimi eklemeler ve değişikliklerle 1996 yılında yeniden yayımlanan roman, dünya ve insan üzerine derinlikli bir bakış geliştirir.

1976'da deneme ve eleştiri yazılarını topladığı *Yazın ve Yaşam* adlı yapıtını yayımlar. 1978 yılında *Anlatı Yerlemleri*, *Kişi, Süre, Uzam* adlı inceleme kitabı ile Profesörlük unvanını alan Yücel, 1985'te Profesör kadrosuna atanır. 1979'da yazın eleştirisi alanında çok önemli bir yer tutan *Anlatı Yerlemleri*'ni yayımlar. 1980'de *Atatürk ve Atatürkçülük* adlı çalışmasını, 1982'de de; *Dil Devrimi ve Sonuçları*, *Yapısalcılık* ve *Yazının Sınırları* başlıklı deneme ve eleştiri kitaplarını yayınlar. Aynı yıl yayımladığı *Ben ve Öteki* adlı öykü kitabı için, Feridun Andaç, *"Tahsin Yücel ile Yüz Yüze* adlı söyleşisinde; toplamının Yücel'in kurmacadaki yetkinliğini sergilediğini ve (…) öykü coğrafyasının değişimini ve anlatı evreninin başka bir kanala yönelişinin önünü açan öyküler" olduğunu dile getirir.

1984 yılında Azra Erhat Çeviri Yazını Üstün Hizmet Ödülünü kazanan Yücel'in *Aykırı Öyküler* ile ilgili olarak, Andaç aynı söyleşide; "hem öykü coğrafyasının, hem de söylemini farklılaştırdığının bir göstergesi olduğunu" belirtir. 1990'da *Yazı ve Yorum* adıyla Roland Barthes seçkisini okurla buluşturan Yücel, 1991'de *Eleştirinin ABC'Sİ* başlıklı deneme ve eleştiri yapıtını yayımlar.

Yücel'in Marksçıları eleştirdiği gerekçesiyle çok tartışılan, 1992 yılında yayımladığı ***Peygamberin Son Beş Günü*** adlı dördüncü romanı, 1993 Orhan Kemal Roman Ödülünü kazanır. Romanın ilk bölümü, öykü başkişisi Rahmi Sönmez'in özyaşamını öykülerken, daha geniş olan ikinci bölümü romana da adını veren Peygamber diye anılan roman kişisinin son beş gününü anlatır.

1993'te dilsel konuları ele aldığı *Tartışmalar* adlı deneme ve eleştiri yapıtını yayımlar.

Bıyık Söylencesi 1995 yılında yayımlanır. Yazar romanda askerden yeni dönen anlatı kişisi Cumali'nin bıyığı aracılığıyla, insan-nesne ilişkisine odaklanarak geleneksel ataerkil değerlerin eleştirisini yapar.

1995'te *Yazın, Gene Yazın* adlı deneme ve eleştiri yapıtını yayınlayan Yücel, 1997'de *Figures et Messages dans la Comédie Humaine* adlı yapıtını *İnsanlık Güldürü'sünde yüzler ve bildiriler* başlığıyla Türkçe olarak bastırır. Aynı yıl Fransız Hükümetinden *Palmes Académiques* nişanının *Commandeur* derecesini alan yazar, *Alıntılar* adlı deneme ve eleştirisini de bu yıl yayımlar. 1999'da *Söylemlerin İçinden* adlı deneme ve eleştiri yapıtı ile Sedat Simavi Vakfı Edebiyat Ödülü, *Komsular* ile de Dünya Kitap'tan Yılın Kitabı Ödülünü kazanır. **Feridun Andaç "Öykünün Yüzyılı" adlı yazısında şöyle der; "Tahsin Yücel'in öykücülüğünde, *Aykırı Öyküler*'den sonra geldiği çizginin süreğinde ürünleri içeriyor. Beş öykünün yer aldığı kitap, Tahsin Yücel öyküsünün tipik özelliklerini sunuyor bize. Toplumdaki çözülme, yozlaşma, değişim ve yabancılaşmanın bireylerin dünyalarına yansıları. Bunların da ironik biçimde anlatımı. Öyküsünün ana damarını hiçbir zaman bırakmadan, kente dönüş, bakış. Buradan uçlananlarla toplumun profilini çizer adeta. Kitaba adını veren öyküdeki "Albay Atmaca" tiplemesi bunun güzel bir örneğidir. Yücel, öyküsünün yeni yüzyıla taşınacak izleklerini ustalıkla işliyor.**" Yücel öykülerinde, gelenekle yenilik çatışmasını/özdeşliğini iki yönlü olarak ele alır. Bir yandan Anadolu geleneği ve ekini onun öykülerini beslerken, öte yandan da dünya ve özellikle Batı ekinini öykülerinin ana kaynağı olarak kullanmaktan çekinmez.

Yücel, 17 Ocak 2000 yılında İstanbul Üniversitesinden emekli olur. Aynı yıl, *Atatürk ve Atatürkçülük, Türkçenin Kurtuluş Savaşı* ile *Salaklık Üstüne Deneme* adlı yapıtlarını yayımlar.

2002 yılında yayımlanan ve 2003 Yunus Nadi ve Dil Derneği Ömer Asım Aksoy Roman Ödüllerini alan ***Yalan****,* Türk yazınının başyapıtlarındandır. Roman başkişisi sözde bilim insanı Yusuf Aksu'nun, büyük bir yalana dönüşen yaşamının acıklı öyküsü anlatılır.

25 Ekim-2 Kasım 2003 tarihlerinde düzenlenen Tüyap Kitap Fuarı'nın "onur yazarı" olan Tahsin Yücel, aynı yıl *Yüz ve Söz* başlıklı deneme ve eleştiri yapıtını yayımlar.

2005yılında ***Vatandaş*** Fransa'da Rocher yayınevi tarafından yayınlanır. Aynı yıl ***Kumru ile Kumru*** Truva Folklor Araştırmaları Derneği'nin Edebiyat Ödülü ile Balkanika Edebiyat Ödüllerini alır. Roman, günümüz Türkiye'sinin anamalcı tüketim toplumuna eleştirel gerçekçi bir bakış sergiler.

Yücel, 2006 yılında *Göstergeler* başlıklı deneme ve eleştiri yapıtı ile *Gökdelen* adlı romanını yayımlar. Aynı zamanda *Peygamberin Son Beş* Fransızcaya çevrilir ve Fransız okurla buluşur.

Yücel, karşı-düşülküsel (dystopique) bir önceleme romanı (roman d'anticipation) olan ***Gökdelen***'de 2073 Türkiye'sinden günümüze doğru toplumsal-siyasal bir eleştiride bulunur.

Tahsin Yücel, 2007'de temel eleştiri kuramlarının ana çizgilerini ortaya koyduğu *Eleştiri Kuramları*'nı yayımlar.

2008'de yapıtlarıyla Türk yazınının gelişmesine katkıda bulunmasından dolayı Mersin Kenti Edebiyat Ödülü'ne layık görülen yücel aynı yıl, *Gökdelen* gibi karşı-düşülke (utopie) anlatısı olan *Golyan Devrimi* adlı birbiriyle bağlantılı kurgulanmış ön dört öyküden oluşan yapıtını yayımlar. 2009 yılında *Bıyık Söylencesi*, Fransa'da Actes Sud tarafından yayınlanır.

Yücel 2010'da yayımladığı ***Sonuncu*** ile romancı serüvenine son verir. Tersinlemeli biçemini bu romanında sürdüren yazar, 1980 sonrası Türkiye'de yazınsal yaratıların bir tecim nesnesine dönüşümünü ve aydın niteliğini büyük ölçüde yitirmekte olan düşünür ve sanatçıları odak yapar.

Yücel aynı yıl, laiklik anlayışı, türban konusu, terör, Türkiye'de aydın sorunu gibi konuları ele aldığı *Gün ne Günü?* ile 2011'de dil ve yazın konularını ele aldığı *Kimim Ben?* adlı deneme ve eleştiri yapıtlarını yayımlar. 2012 yılında *Gökdelen* de Actes Sud tarafından Fransa'da yayınlanır.

16-18 Mayıs 2012 tarihinde Namık Kemal Üniversitesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümünce düzenlenen VIII. Ulusal Frankofoni Kongresi'nde "onur konuğu" olarak ağırlanan Yücel, aynı yıl, 1974-2005 arasında Avrupa'nın önemli dilbilim ve eleştiri dergilerinde Fransızca olarak yayımladığı yazılarını topladığı ve dil ve anlatı ilişkilerini dilbilimsel yöntemlerle incelediği *Kendine Doğru Yolculuk* adlı deneme ve inceleme yapıtını okurla buluşturur. Ayrıca bu yıl içinde, yirmi altı yazarın otuz altı çeviri yapıtı için yazdığı sunuşlar ile kendi kitaplarının bir bölümüne yazdığı toplam elli beş sunuş bir araya getirdiği *İnsan Yazdığı Şeydir* başlıklı incelemesini yayımlar. 2014 yılında, futbol, siyaset dünyası, ünlüler, aşk şarkıları, mutfak yazını gibi alanları üzerinde yükseldiği söylemleri inceleyerek bunların arkasında yatan dünya görüşünü ortaya çıkarmaya çalıştığı *Söylemlerin İçinden* başlıklı deneme ve eleştirisi, şu ana kadar yayımlanmış son yapıtıdır.

Cumhuriyetimizin ulusuna sağladığı fırsat eşitliği sayesinde Anadolu'nun kırsal bir köşesinden çıkarak, varsıl bir bilimsel ve yazınsal söylem üreten Tahsin Yücel, Frankofon ve Türk eleştiri çevresine bütünsel bir ekinsel yaratı bırakarak 2016 yılında aramızdan ayrılmıştır. Yaşamının bütününü yazı ve araştırmaya adayan, yapıtlarında tersinlemeli bir biçemle anamalcı dizge içinde kaybolmakta olan insanı arayan yazar, oluşturduğu özgün ve bilimsel dilin yanında dilbilim, yapısalcılık, öykülemebilim ve göstergebilim alanlarında yürüttüğü çalışmaları ile kendisinden sonra gelecek kuşaklara esin kaynağı olmaktadır.

Kaynakça

Akçam, A. "Haney Yaşamalı"dan "Yalan"a, Yaşanası Yalanlar", http://alperakcam.com.tr/deneme/haney.pdf

Aktulum, K. (2014). "Tahsin Yücel'in *Yalan* Adlı romanında yazınsal bir izlek olarak aşırmacının portresi", *Bilig*, 68, 1-22.

Andaç, F. (2003). "Yazın Coğrafyasının Oluşması", Tahsin Yücel'le söyleşi, *Sözcüklerin Diliyle Konuşmak*, İstanbul: Dünya Yayınları.

Andaç, F. "Öykünün Yüzyılı", http://edebiyatokyanus.tr.gg/-Oe-yk.ue.n.ue.n-Y.ue.zy%26%23305%3Bl%26%23305%3B--s-Feridun-ANDA%C7.htm (Erişim: 30.03.2015).

Aygündüz F. (2006). "Bu romanda salaklık egemen!", Milliyet Gazetesi Pazar Eki, http://www.milliyet.com.tr/2006/11/11/pazar/axpaz02.html, (Erişim: 30.03.2015).

Beşe, A. (2008). "Gökdelenin Gölgesinden Bakarken", *Hürriyet Gösteri*.

Cıbıroğlu, Y. (16 Mart 1997). "Tahsin Yücel'in 'Bıyık Söylencesi'ne Bıyık İmgesi", *Cumhuriyet Dergi*, Sayi 573. http://www.lightmillennium.org/spring01/turkish/cyildiz_biyik2.html, (Erişim: 30.03.2015).

Genç, N. ve Tilbe, A. (2015). Tahsin Yücel'in *Gökdelen'i*: Yapısal ve İzleksel Öğeler, in *Söylem, Söylen, Yazın, Tahsin Yücel'e Armağan*, Yayına Hazırlayan: Nedret Tanyolaç Öztokat, İstanbul: Can Yayınlar.

Göğercin, A. (2007) "Kumru Yarma "Bovarizm"in Son Kurbanı mı?", Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi *Edebiyat Dergisi*, Sayı: 17, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları.

İleri, S. (1992). "Bıçaksırtı", *Milliyet Gazetesi*.

İleri, S. "Vatandaş Üzerine", *Birikim Dergisi*, 14/54, http://www.birikimdergisi.com/sites/default/files/70/14/vatandas_uzerine_selim_ileri.pdf, (Erişim: 30.03.2015).

Kavukçu, C. (2002), "Yalan'la Ortalığı Kasıp Kavuran Bir Yazar: Tahsin Yücel", *Cumhuriyet Kitap*, (Sözcüklerin Diliyle Konuşmak İçinde, Dünya Yayınları, İstanbul, 2003).

Özkan, K. (2002). "Yalan Her Şeye Karşın Bilinçlenmenin Öyküsü", *Hürriyet Gösteri*. "Tahsin Yücel'le Söyleşi", (*Sözcüklerin Diliyle Konuşmak* İçinde, Dünya Yayınları, İstanbul: 2003.)

Öztokat, N. (2010). "Tahsin Yücel'in Son Romanı *Sonuncu*". *Aujourd'hui la Turquie*.

Şahin, V. (2006), "Tahsin Yücel'in Öykülerinde İnsanı Sonsuza Taşıyan Kapı/ Ölüm Temi", *Türk Kültürü*, (521–522) 307–317.

Tanyolaç Öztokat, N. (2015). *Söylem, Söylen, Yazın, Tahsin Yücel'e Armağan*, İstanbul: Can Yayınlar.

Tilbe, A. ve İşler, E. (2008). "Tahsin Yücel'in *Kumru ile Kumru*'sunda Kişi / Uzam İlişkisi", İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları, Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü Anabilim Dalı *Dilbilim Dergisi*, XX. sayı, Cilt 2 / Volume 2, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınevi.

Tilbe, A. (2012). "Bir Düşülkenin Sonu: Tahsin Yücel''in *Gökdelen*'i", XII. Uluslararası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu, *Bildiriler* (*Book of Proceedings*), Editör: Yrd. Doç. Dr. Lütfiye Cengiz, Yayın no: 146, Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınaları.

Tilbe, A. (2016). "Tahsin Yücel", *Dictionary of Literary Biography*, Yayına Hazırlayan: Burcu Alkan, Çimen Günay-Erkol, Farmington Hills, Michigan: Gale.

Yalçın, F. (2010). *Tahsin Yücel'in Romanlarında Yabancılaşma ve İroni*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.