

# IJOSES

International  
Journal of Social and Educational  
Sciences

Sayı : 19 - Issue : 19



[www.ijoses.com](http://www.ijoses.com)



International Journal of Social and Educational Sciences [IJOSES]  
*Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi [USEBD]*



IJOSES 2014 yılında yayın hayatına başlamış Sosyal ve Eğitim alanında özgün araştırmalara yer veren hakemli bir dergidir.

IJOSES’de yılda iki defa Haziran ve Aralık aylarında Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayınlanır. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda ve konferanslarda sunulan bildiriler, belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir. Yıl içerisinde gerekli görüldüğü takdirde özel sayılar da yayımlanmaktadır.

IJOSES’de yayınlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayımlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.



**Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi**'ne gönderilen her makale, editörler tarafından iThenticate, Turnitin ve gibi benzerlik programları ile benzerlik ve intihal kontrolünden geçirilir. % 25'in üzerinde benzerliğe rastlanan makaleler yazarına değerlendirme sürecine alınmadan iade edilir. Makalelerde ve diğer çalışmalarda intihale ve %25 üzerinde benzerliğe rastlanmazsa çalışmalar alanında uzman iki hakeme gönderilir. İki hakemin olumlu rapor vermesi durumunda makale yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda raporun içeriğine göre editör tarafından gerek görülür ise makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemin raporu olumluysa makale yayımlanır, değilse yayımlanmaz. Hakeme tanınan süre içerisinde makale değerlendirilmezse makale yeni bir hakeme gönderilir.



Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index, IdealOnline, SOBİAD, ISAM (İslam Araştırmaları Merkezi) ve Scilit, tarafından dizinlenmekte, TÜBİTAK/ULAKBİM(TR) SBVT tarafından izlenmektedir.

Kapak Resmi: Eğitim sayı içeriği ile ilgili görseller

**Baş Editör / Chief Editor**

Prof. Dr. Güven ÖZDEM  
Giresun Üniversitesi, Türkiye

**Alan Editörleri / Fields Editors**

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Gürsoy ŞAHİN	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÜNAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Sami TOPÇU	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa SAĞDIÇ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Dr. Berrin Sarıtuğ	Sakarya Uygulamalı Bilimler Ün.	Türkiye

**Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Ahmet G. AĞARGÜN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Abdullah KAYA	Cumhuriyet Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Adem C. ÇEVİKEL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ahmet KÖÇ	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞ	Kırıkkale Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Aykut E. BOZDOĞAN	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Bayram Ali ERSOY	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Güven ÖZDEM	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hasan BABACAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN	Muş Alparslan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmail KIVRIM	Necmeddin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet MELEMEN	Marmara Üniversitesi	Türkiye



Prof. Dr. Hüseyin TOROS	İstanbul Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Remziye CEYLAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Remzi KILIÇ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Şaban ORTAK	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel DEMİRKAYA	İstanbul Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Aydın GÜVEN	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Hatem TÜRK	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Ali KARAMAN	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ramazan KAYA	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Saim YÖRÜK	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yasin DOĞAN	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Dr. Berrin Sarıtuğ	Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniv.	Türkiye
Dr. Ramazan ERTÜRK	Milli Eğitim Bakanlığı	Türkiye





## Yazar Rehberi

International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)'e yayımlanmak üzere gönderilen çalışmalar ilk önce editör veya bolum editörleri tarafından derginin yayın ilkelerine uyup uymadığı incelenir. Eğer çalışma derginin yayın ilkelerine uyuyor ise en az iki hakeme değerlendirilmek üzere gönderilir. Hakemlerden birisinin olumsuz görüş bildirmesi halinde üçüncü bir hakeme gönderilir. Eğer üçüncü hakeminde kararı olumsuz ise yazı yazarına iade edilir.

### Değerlendirme Süreci

Dergimize makale başvurusunda bulunmayı düşünüyorsanız, dergi yayın politikasını ve yazar rehberini incelemenizi öneririz. Yazarlar dergiye gönderi yapmadan önce kayıt olmalıdır. Kaydolduktan sonra, giriş bağlantısı aracılığıyla 3 basamaklı gönderi işlemine başlayabilir. Sisteme yüklenecek yazılarda hiçbir şekilde isim ve diğer bilgiler yer almamalıdır. Bu bilgiler yayın öncesinde yayın ekibi tarafından ilave edilmektedir.

Yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur. Yayımlanmak üzere gönderilen ve yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES / USEBD Dergisi'ne aittir. Ulusal ve uluslararası sempozyumlarda sunulan bildirimler belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirimlerin basılmamış olması gerekmektedir.

**Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi'ne** gönderilen her makale, editörler tarafından iThenticate, Turnitin ve İntihal gibi benzerlik programları ile benzerlik kontrolünden geçirilir. %25'in üzerinde benzerliğe rastlanan makaleler yazarına değerlendirme sürecine alınmadan iade edilir. Makalelerde ve diğer çalışmalarda %25 üzerinde benzerliğe rastlanmazsa çalışmalar alanında uzman iki hakeme gönderilir. İki hakemin olumlu rapor vermesi durumunda makale yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda raporun içeriğine göre editör tarafından gerek görülür ise makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemin raporu olumluysa makale yayımlanır, değilse yayımlanmaz. Hakeme tanınan süre içerisinde makale değerlendirilmezse makale yeni bir hakeme gönderilir.

### Makaleler yalnızca açık dergi sistemi üzerinden gönderilir.

\* Yazar adından yapılan yayın/atıf taramalarında isim benzerlikleri, soyadı değişikliği, Türkçe harf içeren isimler, farklı yazımlar, kurum değişiklikleri gibi durumlar sorun oluşturabilmektedir. Bu nedenle araştırmacıların tanımlayıcı

kimlik/numara (ID) edinmeleri önem taşımaktadır. Bunun için tüm yazarlarımızın ORCID kaydını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Standardizasyonun sağlanabilmesi ve YÖK ile birlikte yürütülecek ortak çalışmalarda ORCID kullanılacağı için, yazarlarımızın ORCID bilgilerini talep etmeleri ve dergide/makalelerde bu bilgiye yer vermeleri tavsiye edilmektedir.

\* ORCID, Open Research ve Contributor ID'nin kısaltmasıdır. ORCID, Uluslararası Standart Ad Tanımlayıcı (ISNI) olarak da bilinen ISO Standardı (ISO 27729) ile uyumlu 16 haneli bir numaralı bir URI'dir. <http://orcid.org> adresinden bireysel ORCID için ücretsiz kayıt oluşturabilirsiniz.

\* Yazarların, makalelerini dergi makale şablonuna bağlı kalarak yazdıktan ya da düzenledikten sonra sisteme yüklemeleri gerekmektedir.

\* Metin içi referanslarda ve kaynakçanın yazımında APA 6 stili kullanılmalıdır. APA 6 stili hakkında bilgi edinmek için lütfen şu bağlantıyı kullanınız. <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>

\* Dergiye yollanan çalışmaların mümkünse 10.000, kitap ve diğer tanıtımlar 1.500 kelimeyi geçmemelidir. Makaleler için ise 5.000 kelimenin altında olmamasına da dikkat edilmelidir. Ayrıca makalelere 150–200 kelime arasında Türkçe ve İngilizce öz eklenmelidir. 200 kelimeyi geçmemelidir.

\* Yazarlar tarafından sisteme yüklenen makaleler yayın kurulu tarafından incelenerek makalenin değerlendirilmeye alınıp alınmamasına karar verilir.



## Yazım Kuralları

### Metin

- 1.Makale metni Times New Roman yazı tipinde, 12 punto büyüklükte, tüm kenarlardan 2,5 cm'lik boşluk bırakılarak, tek sütün olarak, 1 satır aralığında, A4 boyutunda yazılmalıdır.
- 2.Paragraflar 0,75 cm'lik girinti ile başlamalı, paragraf aralarında boşluk bırakılmamalıdır.
- 3.Metin içerisinde vurgulama yapılması gerektiğinde italik vurgulama yapılmalıdır.
- 4.Paragraflar öncesinde ve sonrasında 6 nk boşluk bırakılmalıdır.
5. Metin içerisinde yazarla ilgili herhangi bir bilgi olmamalıdır.
6. Dergiye yollanan çalışmaların 5.000-10.000 kelime aralığında olması beklenir. Kitap ve diğer tanıtımlar 1.500 kelimeyi geçmemelidir.

### Makale Başlığı

- 1.Makalenin başlığı, araştırmanın konusunu, alanını ve problemin sınırlarını açık olarak belirtmelidir.
- 2.Başlık koyu, ortalı, bağlaçları dışındaki sözcüklerde sadece ilk harfler büyük ve 14 punto (Palatino Linotype) büyüklüğünde yazılmalıdır.

### Özet/Abstract-Anahtar Kelimeler/Keywords

- 1.Her makalenin başında Türkçe ve İngilizce özet bulunmalıdır.
- 2.Özet, makalenin amacını, önemli bulgularını ve sonuçlarını içermelidir.
- 3.Özet, iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.
- 4.Özet ve anahtar kelimeler, Times New Roman yazı karakterinde, 10 punto ve tek satır aralıklı yazılmalıdır.
- 5.Özetin alt kısmında makalenin içeriğini tanımlayacak en az 3, en fazla 5 anahtar kelimeye yer verilmelidir.

### Başlık ve Alt Başlıklar

- 1.Tüm başlıklar Times New Roman yazı karakterinde, 12 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.
- 2.Bölüm başlıklarında sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük harflerle, ortalı ve koyu yazılmalıdır.
- 3.Bölüm alt başlıklarında sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük harflerle, sola dayalı ve koyu yazılmalıdır.
- 4.Üçüncü ve dördüncü düzey başlıklarda başlığın ilk harfi büyük diğerleri küçük harflerle paragraf başlığı kullanılarak yazılmalıdır.
- 5.Paragraf biçimlendirmeleri şu şekildedir;

#### ORTA BAŞLIK

#### Alt Başlık

#### İkinci düzey alt başlık

Üçüncü düzey alt başlık (1 cm girintili)

Dördüncü düzey alt başlık (1 cm girintili)

Beşinci düzey alt başlık (1 cm girintili)

#### Tablo ve Şekil/Görsel Gösterimi

- 1.Tablolar ve şekiller, yayınlanmaya hazır biçimde hazırlanmalı, metin içerisinde geçtiği yerde verilmelidir.



2.Tablolar ve tablo başlıklarında kullanılan yazılarda Times New Roman, 10 punto, tek satır aralığı kullanılmalıdır.

3.Tablo başlıklarında her sözcüğün ilk harfi büyük olmalıdır.

4.Tablo içerisindeki metinler tek satır aralığında öncesinde ve sonrasında 0 nk boşluk bırakılarak, aynı stildeki paragrafların arasına boşluk eklemeyerek yazılmalıdır.

5.Tabloda dikey çizgiler kullanılmamalıdır.

6.Tablo çizgilerinin genişliği 1/2 nk genişliğinde ayarlanmalıdır.

7.Tablo öncesinde ve sonrasında 12 nk boşluk bırakılmalıdır.

8.Tablo başlıkları ve tablo numarasının gösteriminde Tablo numarası kalın ve sola dayalı, tablo başlığı normal ve sola dayalı şekilde yazılmalıdır. Örn; Tablo 1.Katılımcıların Cinsiyetine İlişkin Bilgiler

9.Şekil ve görsel başlıklarının gösteriminde şekil/görsel numarası kalın ve ortalı, şekil/görsel başlığı normal ve ortalı şekilde yazılmalıdır. Örn;

Şekil 1. Türkiye İller Haritası

Kaynakça

1.Kaynakça alfabetik olarak sıralanmalıdır.

2.Kaynakça aşağıda verilmiş olan örneğe göre düzenlenmeli ve makalenin sonuna eklenmelidir.

#### KAYNAKÇA BAĞLACI

Metin içinde kaynak gösterilirken kaynakça bağlacı kullanılmalıdır. Kaynakça bağlacında, yazarın soyadı, eserin yayım tarihi ve doğrudan aktarmalarda da sayfa numarası verilmelidir.

Tek Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

(Akıllı, 2013), (Akıllı, 2013, s. 61), Akıllı'ya (2013) göre, Akıllı'ya (2013, s. 61) göre

İki Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

(Akıllı & Çalışkan 2013), (Akıllı & Çalışkan, 2013, s. 61), Akıllı ve Çalışkan'a (2013) göre, Akıllı ve Çalışkan'a (2013, s. 61) göre

Üç Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

(Akıllı, Çalışkan & Uslu, 2013), (Akıllı, Çalışkan & Uslu, 2013, s. 61), Akıllı, Çalışkan ve Uslu'ya (2013) göre, Akıllı, Çalışkan ve Uslu'ya (2013, s. 61) göre,

Dört ve Beş Yazarlı Kaynakça Bağlacı:

Dört ve beş yazar olan kaynakçalarda, kaynakça bağlacı ilk geçtiği yerde olduğu gibi (Akıllı, Çalışkan, Uslu ve Kurnaz 2013) izleyen kısımlarda ise kısaltılarak (Akıllı vd., 2013) verilmelidir.

Altı ve Daha Fazla Yazarlı Kaynakça Bağlacı

Altı ve daha fazla yazarlı olan çalışmalar ilk geçtiği yer ve izleyen kısımlarda kısaltılarak verilmelidir.

1.Bir yazarın aynı yıldaki birden fazla çalışmasına atıf yapılması durumunda çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanmalıdır: (Akıllı 2013a), (Akıllı, 2013b), (Akıllı, 2013a,2013b)

2.Aynı yazarın birden fazla çalışmasına atıf yapılması durumunda çalışmalar aşağıdaki gibi sıralanmalıdır; (Akıllı, 2014; Akıllı, 2015)

3.Aynı soyadı taşıyan yazarların çalışmalarına atıf yapılması durumunda çalışmalar aşağıdaki gibi verilmelidir. (Akıllı, 2013), (B. Akıllı,2014), Akıllı'ya (2013) göre , B. Akıllı'ya (2014) göre



4. Aynı konu ile ilgili birden fazla atıf yapılması durumunda kullanılan kaynakça bağlantıları tarih sırasına ve aynı tarihteki atıflar isme göre alfabetik olarak sıralanmalıdır: (Arıcı ve Urgan, 2008; Aytan, 2010; Göçer, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Karatay, 2011; Dağtaş, 2012; Karadağ ve Kayabaşı, 2013)

5. Kurumlarla ilgili kısaltmalar ilk geçtiği yerde verilmeli ve izleyen kısımlarda kısaltma olarak kullanılmalıdır: Emniyet Genel Müdürlüğü(EGM) – (Emniyet Genel Müdürlüğü [EGM], 2012)

6. Yasal metinler şu şekilde gösterilmelidir: (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973)

### KAYNAKÇA ÖRNEKLERİ

#### Tek Yazarlı Kitap

İnalçık, H. (2015). Devlet-i aliyye: Osmanlı imparatorluğu araştırmaları-1. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.

Giddens, A. (2009). Sociology. Cambridge: Polity Press.

#### Tek Yazarlı Çeviri Kitap

Freire, P. (2014). Ezilenlerin pedagojisi. (D. Hattaoğlu ve E. Özbek, çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Lewis, B. (2000). Modern Türkiye'nin doğuşu (M. Kıratlı, çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

#### İki Yazarlı Kitap

Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2012). Yazılı anlatım el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.

Cook, T. D. & Campell, D. T. (1979) Quasi experimentation: Desing & analysis issues for field setting. Boston: Houghton Mifflin Company..

#### İki Yazarlı Çeviri Kitap

Cooper, R. & Sawaf, A. (1997). Liderlikte duygusal zekâ. (Çev: Z. Ayman & B. Sancar). İstanbul: Sistem Yayınları.

#### Üç Yazarlı Kitap

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.

Parris, S. R., Fisher, D. & Headley, K. (2009). Adloescent literacy: Field tested effective solutions for every classroom. Newark: International Reading Association.

#### Editörlü Kitap

Çetin, İ. (Edt.) (2010). Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri. İstanbul: Nobel.

Coady, N. & Lehmann, P. (Eds.) (2008). Theoretical perspectives for direct social work practice. New York: Springer.

#### Editörlü Kitapta Bölüm

Uzun Tulgar, Y. (2010). Edebiyat öğretiminde kullanılan teori ve yaklaşımlar. İ. Çetin (Edt.). Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri içinde (s. 45-80). İstanbul: Nobel.

#### Çeviri Kitapta Bölüm

Creswell, J. (2014). Nicel Yöntemler. S. B. Demir (Ed.), Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (M. Bursal, Çev.) içinde (s. 155-182). Ankara: Eğiten Kitap.

Piaget, J. (1988). Extracts from Piaget's theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In K. Richardson & S. Sheldon (Eds.), Cognitive development to adolescence: A reader (pp. 3-18). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

**Türkçe Makale**

Aydın, A. (2004). Psikolojide yeni arayışlar ve insan doğası tartışmaları. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (1), 23–29.

**Yabancı Dilde Yayınlanmış Makale**

Winstead Fry, S. & Griffin, S. (2010). Fourth graders as models for teachers: teaching and learning 6+1 trait writing as a collaborative experience. Literacy Research and Instruction, 49(4), 283-298.

**Bildiri Kitabında Basılan Bildiri**

Yılmaz, K. (2009). Okul yöneticilerinin örgüt ve yönetime ilişkin abartılar hakkındaki görüşleri. IV. Eğitim Yönetimi Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi & EYEDDER. 14– 15 Mayıs 2009. Denizli. ss. 496–501.

**Bildiri Kitabında Basılmayan veya Özet Metin Olarak Basılan Bildiri**

Turan, S. (2006). Eğitim yönetiminde paradigmatik dönüşümler (dönüşen bir şey yok). Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı. 27–28 Nisan 2006. EYEDDER-Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.

Turan, S. (2001). School climate, supportive leadership behavior and faculty trust in Turkish public schools. American Educational Research Association (AERA). April 10–14, 2001. Seattle Washington, USA.

**Yayınlanmamış Lisansüstü Öğretim Tezleri**

Arı, G. S. (2003). İşletmelerde güven ve personel güçlendirme ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kamer, M. (2001). Örgütsel güven, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Evans, T. J. (1996). Elementary teachers’ and principals’ perceptions of principals leadership style and school social organization. Unpublished Doctoral Dissertation. Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.

**Sözlük**

Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Türk Dil Kurumu (1975). Felsefe terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

**Ansiklopedi Maddesi**

Meydan Larousse (1990). Meydan Larousse ansiklopedisi. İstanbul: Meydan Yayınevi.

Rapor ya da Diğer Kurumsal Metinler

MEB (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010–2014 Stratejik Planı. Ankara: MEB Yayını.

MoNE (1977). Report by the ministry of national education supervision council. Ankara: MoNE Publications.

**Kanun, Yönetmelik, Tüzük Gibi Yasal Metinler**

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete. Yayımlanma Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.

**Web Adresi**

UNESCO. (2013). World Heritage list. <http://whc.unesco.org/en/list> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 01.05.2013)UNESCO. (2013).





## İÇİNDEKİLER / CONTENTS



### Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Ali Eryılmaz & Abdullah Ensar Uzun** ..... 1-14  
Pozitif Öğretmenin Özelliklerinin Duygusal Zekâ, Yaşama Anlam Yükleme ve Öz-Anlayış Açılarında İncelenmesi  
*Examination of Positive Teacher Characteristics in Terms of Emotional Intelligence, Meaning of Life and Self-Compassion*
- Abdullah Ensar Uzun & M. Engin Deniz** ..... 15-30  
Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışma Programının Bireylerin Teknoloji Bağımlılık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi [Pilot Çalışma]  
*Investigation of the Effectiveness of Psychological Counseling Program on Internet Addiction of Individuals via Positive Psychology - Positive Psychotherapy Oriented Group [Pilot Study]*
- Berrin Sarıtunç** ..... 31-57  
Yeni Balkan Yayınevinin 2010-2022 Yılları Arasındaki Çalışmalarında Türk Kültürünün Aktarımı ve Türkçe Öğretimine [Kuzey Makedonya] Katkısı Üzerine Bir Değerlendirme  
*An Evaluation on the Contribution of Turkish Culture to Turkish Teaching [North Macedonia] in the Works of Yeni Balkan Publishing House between 2010-2022*
- Ayşe Esin Kuleli & Esin Bölükbaş Dayı & Selin Akdeğirmen Ercan & Serim Aygen Kıştım** .... 58-86  
Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Kültürel Miras ve Korunması Eğitimi; Antalya, Döşemealtı Kovanlık Köyü Ortaokulu Örneği  
*Conservation of Cultural Heritage Education for Secondary School Students; The Case of Antalya, Döşemealtı Kovanlık Village Secondary School*
- Mehmet Esad Bali & Meryem Hayır Kanat** ..... 87-107  
Demokrasinin Gelişiminde Eğitim Sistemlerinin Rolü: Orta Doğu Bölgesi  
*The Role of Education Systems in the Development of Democracy: Middle East Region*
- Güllühan Özdemir Çiçeklitaş** ..... 108-122  
Dış Basında Fener Rum Patrikhanesi ve Milli Mücadele Dönemi'ne Yansımaları  
*Statements of Gazi Mustafa Kemal Atatürk about the "Fener Greek Patriarchate" and News of the Newspaper in English (1918-1923)*
- Kevser Değirmenci** ..... 123-139  
Osmanlı Arşiv Belgelerine Göre Darıca Rum Mektebi Yararına Düzenlenen Piyango Çekilişleri  
*Lottery Draws Organised for the Benefit of Darıca Greek School according to Ottoman Archive Documents*



## Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Duygusal Zekâ, Yaşama Anlam Yükleme ve Öz-Anlayış Açılırlarından İncelenmesi

*Examination of Positive Teacher Characteristics in Terms of Emotional Intelligence, Meaning of Life and Self-Compassion*

Ali Eryılmaz\* , Abdullah Ensar Uzun\*\* 

### MAKALE BİLGİSİ

#### Araştırma Makalesi Research Article

\* Yıldız Teknik Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
erali76@hotmail.com  
ORCID: 0000-0001-9301-5946

#### Sorumlu Yazar: Corresponding author:

\*\* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı  
aensaruzun@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-7809-4789

Başvuru / Submitted:  
15 Ekim 2022

Kabul / Accepted :  
05 Ocak 2023

DOI: 10.20860/ijoses.1189762

#### Atıf / Citation:

Eryılmaz, A; Uzun, A. E. "Pozitif Öğretmen Özelliklerinin Duygusal Zekâ, Yaşama Anlam Yükleme ve Öz-Anlayış Açılırlarından İncelenmesi". Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2023): 1-14.

Benzerlik / Similarity: %13

#### Öz

Bu araştırmanın amacı pozitif öğretmen özelliklerinin; duygusal zekâ, öz anlayış ve yaşama anlam yükleme ile ilişkisini incelemektir. Araştırma çeşitli kamu ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında toplam 6 büranşta 210 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışmada 24-55 yaşları arasında 156 kadın ve 54 erkek yer almıştır. Araştırmanın verileri "Pozitif Öğretmen Ölçeği, Öz-Anlayış Ölçeği, Duygusal Zekâ Ölçeği ve Yaşama Anlam Yükleme Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Ayrıca örneklem grubunun demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından "Kişisel Bilgi Formu" oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri, betimsel istatistikler, korelasyon analizi ve regresyon yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, pozitif öğretmen özelliklerinin; duygusal zekâ, öz-anlayış ve mevcut anlam ile pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Pozitif öğretmen özellikleri ile aranan anlam arasında önemli ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Pozitif öğretmen özelliklerini güçlendirmek adına yaşama anlam yükleme, öz-anlayış ve duygusal zekâ konularında uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Pozitif öğretmen, öz-anlayış, duygusal zekâ, yaşama anlam yükleme.

#### Abstract

The aim of this research is to examine the relationship of positive teacher characteristics with emotional intelligence, self-compassion, and meaning to life. The research was carried out with teachers working in various high schools. Within the scope of the study, a total of 210 teachers in 6 branches were reached. 156 women and 54 men aged between 24-55 years participated in the study. The data of the study were collected through "Positive Teacher Scale, Self-Compassion Scale, Emotional Intelligence Scale and Attribution to Life Scale". In addition, a "Personal Information Form" was created by the researchers to determine the demographic characteristics of the sample group. In the study, the relations between the variables were examined by descriptive statistics, correlation analysis and regression analysis. According to the results of the research, it was found that positive teacher characteristics were positively and significantly related to emotional intelligence, self-compassion, and current meaning. There was no significant and significant relationship between positive teacher characteristics and the meaning sought. In order to strengthen positive teacher characteristics, applied studies can be carried out on the subjects of attributing meaning to life, self-understanding and emotional intelligence.

**Keywords:** Positive teacher, self-compassion, emotional intelligence, meaning to life

## Giriş

Okulda eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten kişiler öğretmenlerdir. Eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması önemlidir (The Holmes Group, 1986). Rosenholtz (1985) öğretmenlerin ders anlatım sürecini başarı ile yürütebilmeleri için becerilerinin sürekli geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Pozitif öğretmen özellikleri de öğretmenlerin sahip olmaları ve geliştirmeleri gereken özelliklerden biridir.

Pozitif öğretmen aslında öğrenciler üzerinde olumlu duygular ortaya çıkarabilen kişilerdir. Öğrencilerin bakış açısından değerlendirildiği zaman pozitif öğretmenler; öğrencilerin yetkinlik ihtiyaçlarını doyuran, öğrencilerin derse katılmaları için dersin planlamasını öğrenci gelişim özelliklerine göre ayarlayan, öğrenciler ile pozitif ilişkiler kurabilen, kurduğu ilişkileri sürdürebilen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına dikkat ederek dersi anlatabilen, dışa dönük kişilik özelliğine sahip olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2017). Literatür incelendiğinde pozitif öğretmen özelliklerini ortaya koyabilme için gerekli olan kişilik özellikleri detaylı olarak incelenmiştir (Eryılmaz, 2017). Pozitif öğretmen özellikleri ile ilişkili önemli psikolojik özelliklerden biri de öz anlayış olabilir.

Öz-anlayış, empati, naziklik, sabırlılık, tolerans gibi kavramları içerisinde barındırır (Özyeşil, 2012). Öz-anlayış kavramı ile bireylerin başkalarına karşı anlayışlı olabilmesinin öncelikli koşulu olarak bireyin kendisine karşı anlayışlı olması durumu belirtilir (Bennett-Goleman, 2001). İnsanların kendilerini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması, güçlü yönleri ile gurur duyduğu gibi zayıf yönlerinde kendisini acımasızca eleştirmemesi, işleri yolunda gitmediğinde kendisini eleştirmek ve yargılamak yerine kendisine karşı olumlu duygular beslemesi öz anlayışlı olmak anlamına gelir (Leary vd., 2007). Öz-anlayış kavramı öz-şefkat yani bireyin kendisini eleştirmemesi ve yargılamaması, ortak paylaşım yani kendi yaşadığı duyguların birçok insan tarafından yaşandığının bilincinde olması ve bilinçli farkındalık yani şu anda yaşadığı her şeyin bilincinde olmasını ifade eden üç bileşenlerinden oluşmaktadır (Neff, 2003). Hata yapma sonucunda kişinin acı ve hüznü hissetmesi durumunda kendisine acı veren durumdan korunması oldukça önemlidir. Kişinin kendisini korumak için önlemler alması öz anlayışlı olmanın bir gereğidir. Kişinin bilinçli olması, yaşadığı olumlu ve olumsuz duyguların farkında olması, olumlu duyguları yaşadığı deneyimleri artırması koşullarını yerine getirmesini gerektirir. Aynı zamanda olumsuz duygular hissettiren olaylar ve durumlar karşısında savunmasız kalıp kaçmak yerine anlayışla karşılayıp alternatif çözüm seçeneklerine yönelmek öz-anlayışa sahip kişinin özelliklerindedir (Neff ve Germer, 2013).

Pozitif öğretmenler, öğrencilerin ders ve okula ilişkin olumlu duygularını ortaya çıkaran ve okula, derslere ilişkin hissedilen olumsuz duyguları azaltan öğretmenler olarak ele alındığı için (Eryılmaz ve Bek, 2018), öz-şefkat özelliklerine de sahip bireyler olarak görülebilirler. Çünkü öz-anlayışa sahip olmak sevgi duygusu ile sıkı bir ilişkiye sahiptir. Kişinin kendisine karşı sevgi duygusu hissetmesi öz anlayışlı olmak için önemli bir gerekliliktir (Deniz vd., 2012). Kişinin kendisini sevmesi kendisine karşı daha merhametli olmasını beraberinde getirir (Germer, 2009). Kendisini sevmeyen ve kendisine karşı öz-anlayış olmayan öğretmenlerin öğrencilerin iyi oluşlarını yükseltmeleri çok zor görünmektedir. Tüm bunların yanında pozitif öğretmen ile öz-anlayış kavramı arasındaki ilişkileri inceleyen ampirik çalışmalar literatürde yer almamaktadır. Bu iki değişken arasındaki mantıksal açıdan pozitif yönde kurulan ilişkilerin ampirik olarak da test edilmesi gerekmektedir.

Pozitif öğretmen özellikleri ile ilişkili kavramlardan biri de yaşama anlam yüklemidir. İnsan düşünme ve sorgulama becerisi ile diğer varlıklardan ayrılır. İnsanın kendisini anlama isteği insanlığın varoluşundan beri devam eder. Hayatın anlam arayışı değer, amaç ve maneviyat bileşenleri ile birlikte

ele alınır. Bireylerin yaşamlarını sorgulaması, anlam arayışı içerisinde olması, yaşam anlamına göre hedefler belirlemesi kişilik gelişiminin sağlıklı olduğunun göstergesidir (Şentürk, 2014). Yaşamı anlama çabası; değerler, amaçlar, öz-değer ve diğer değerler penceresinden gerçekleşir. Bu dört pencere ışığında bireyler incelenir ise o kişilerin yaşam anlamlarının anlaşılacağı öne sürülmüştür (Baumeister, 1991). İnsanlar yaşamlarında anlam bulamaz ise kendisini değersiz bir kişi olarak görür ve toplumdan kendini izole ederek yaşamını sürdürür. Dünyada yaşayan insan sayısı kadar yaşamın anlamı tanımı vardır. Yaşamlarında anlamsızlık ve belirsizlik yaşayan bireyler psikolojik anlamda çeşitli rahatsızlıklar yaşayabilirler. Yaşam anlamı oluşturamayan bireyler genellikle olumsuz duygular hisseder ve yaşama için motivasyonun düşük olması durumu gözlemlenir (Lindeman ve Verkasalo 1996; Zika ve Chamberlain, 1992). Her insanın hayatın anlamını değerlendirme durumu birbirinden farklılık gösterir (Adler, 2010). Psikolojik açıdan sağlıklı bir yaşam sürebilmek için yaşam anlamı ve yaşam amaçlarının zihinde şekillenmesi çok önemlidir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Yaşama anlam yüklemesi aslında bireylerin bağlanma biçimleri ile doğrudan ilişkilidir (Aydın, 2019). Yaşamın anlamı aynı zamanda pozitif psikolojinin temel kavramları içerisinde yer almaktadır. Mutluluk, iyi oluş ve umut ile ilişkilendirilmiştir (Bonebright, Clay ve Ankenmann, 2000; Chamberlain ve Zika, 1988; Feldman ve Snyder, 2005; Hicks ve King, 2007;). Yaşamı kendisi için anlamlı olan ve bu doğrultuda yaşamını sürdüren bireylerin pozitif duygular yaşadıkları gözlemlenmiştir. Pozitif duygu yaşayan bireylerin mutlu oldukları ve bulunduğu mevcut konum sonucunda tatmin olma duygusunu yaşadıkları yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur. (Hicks ve King, 2007; Steger vd., 2006). Pozitif psikolojide yaşamın anlamı kavramı önemsenir. Bireylerin amaçlarını gerçekleştirme konusunda ki istekliliği ve inancı önemli bir yer tutar. Örneğin yapılan araştırmalar sonucunda yaşamında anlamsızlık yaşayan öğretmen adaylarının kendi amaçlarını gerçekleştirmede zorlanacakları gibi kendi öğrencilerini yetiştirme konusunda da zorlanma yaşayacakları sonucuna ulaşılmıştır (Lindeman ve Verkasalo 1996). Yaşamı anlamlı bulan öğretmen adaylarının ise hem kendileri ile ilgili olumlu duygulara sahip oldukları hem de çevreleri ile ilgili olumlu duygulara sahip oldukları görülmüştür. Bu bireylerin çevresinin ihtiyaç ve beklentilerine karşı mutluluk ve tatmin edici yanıtlar vermede zorlanmayacakları ifade edilmiştir (Demirdağ ve Kalafat, 2015; Hicks ve King, 2007). Özetle mutlu bir yaşamın üç bileşeni vardır; anlamlı hayat, katılımlı hayat ve hazzı içeren hayat (Duckworth vd., 2005). Pozitif öğretmenlerin de yaşamlarına anlam yüklemeleri hem kendi mesleklerini gerçekleştirmeleri hem de öğrencilerinin iyi oluş düzeylerini yükseltmeleri için önemli görülmektedir. Ancak bu konuda ampirik çalışmalar bulunmamaktadır. Bu iki değişken arasındaki mantıksal açıdan pozitif yönde kurulan ilişkilerin ampirik olarak da test edilmesi literatüre katkı sağlayabilir.

Pozitif öğretmen özellikleri ile doğrudan ilişkili bir diğer kavram duygusal zekâdır. Duygusal zekâ türü, kişinin kendi zayıf veya güçlü yönlerinin farkında olması ile ilişkili olan bir durumdur. Bireyin duygusal zekâsı güçlü olur ise duygularını yönetebilir. Mutluluk veren anlarda mutluluk duygusunu olumsuz yaşantılarda mutsuzluk duygusunu sağlıklı biçimde yönetebilir. Duygularını yerinde ve zamanında kabul edip yaşama becerisi kişinin yaşam kalitesini olumlu yönde etkiler (Başaran, 2004; Bellenka, 1997;). Duygular insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bireyin iletişim kurabilmesi, kendi istek ve beklentilerine göre kararlar alabilmesi, diğer insanlar ile ilişkilerini duyguların farkında olarak yönetebilmesi yaşam kalitesinin şüphesiz artıracaktır (Ergün, 2016). Diğer insanlar ile sağlıklı iletişim kurabilmek, istek ve beklentilerini karşı tarafa ifade edebilmek, özerk davranışlarda bulunabilmek, çatışma çözebilmek, kararlar alıp uygulayabilmek, hedeflerine ilişkin motivasyon sağlamak ve duygularını kontrol edebilmek becerileri duygusal zekânın bileşenleridir (Deniz vd., 2013).

Öğretmenlerin duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olması ile öğretmenlik mesleklerini yürütmeleri arasında önemli ve anlamlı ilişkiler vardır. Örneğin duygusal zekâ yükseldikçe öğretmenlerin iş doyumları da yükselmektedir (Savaş, 2012). Duygusal zekânın yükselmesine paralel olarak öğretmenlerin tükenmişlikleri azalmaktadır (Öztürk ve Deniz, 2008). Benzer şekilde duygusal zekâ kavramı ile çatışma – problem çözebilme becerileri (Ertuğrul ve Kutluca, 2020), akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık arasında (Pakiş ve Deniz, 2020) olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tüm bunların yanında duygusal zekânın bir boyutu iyi oluş olduğu için pozitif öğretmen özellikleri ile duygusal zekâ çok yakından ilişkili görülmektedir. Ancak bu konuda ampirik çalışmalar bulunmamaktadır. Bu iki değişken arasındaki mantıksal açıdan pozitif yönde kurulan ilişkilerin ampirik olarak da test edilmesi literatüre katkı sağlayabilir.

Öğretmenlik yaşamı devam ettirmek için bir iş olarak görüp yaşamsal ihtiyaçların karşılanması noktasında bir gelir kaynağı olarak görülebilir. Öğretmenlik mesleği aynı zamanda bireyin yaşamına zihinsel, duygusal ve manevi anlamda doğrudan veya dolaylı olarak katkılar sunan bir meslektir (Eryılmaz, 2014). Öğretme faaliyetlerinin gerçekleşmesi için hizmet verdiği öğrencilerinin mutlu olmasında etkili olan öğretmenler pozitif öğretmen olarak ifade edilir (Eryılmaz ve Bek, 2018). Öğretmenlerin mesleklerini başarılı bir şekilde yürütebilmesi için güven, öz yeterlilik, iyimserlik, dışadönüklük, psikolojik dayanıklılık ve umut gibi pozitif özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklere sahip olan öğretmenler hem mutlu olurlar hem de mesleklerinde başarılı olup öğrencilerine faydalı olabilirler (Eryılmaz, 2013). Pozitif öğretmen özelliklerine etki eden bazı faktörlerin belirlenmesi, öncelikle öğretmen eğitiminin planlanması, öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması için çok önemli bir araç olabilir. Sonuç olarak bu çalışma ile öz anlayış, yaşama anlam yükleme ve duygusal zekâ gibi kavramların pozitif öğretmen özellikleri ile ilişkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, pozitif öğretmen özellikleri ile öğretmenlerin öz anlayışları, yaşama anlam yükleme ve duygusal zekâ özellikleri arasındaki ilişkinlerin incelendiği nicel bir araştırmadır. Çalışmanın bağımlı değişkeni, pozitif öğretmen özellikleridir; bağımsız değişkenleri ise öz anlayış, yaşama anlam yükleme ve duygusal zekâdır. Çalışma, öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya alınma ölçütü olarak, herhangi bir psikiyatrik tanı almamış, 24-50 yaş aralığında olmak ve öğretmen olarak bir kurumda çalışıyor olmak ölçütleri belirlenmiştir. Çalışmada veriler, gönüllülük ilkesiyle toplanmıştır. Çalışma için etik kurul onayı Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Kurulundan 24.06.2021 tarihli ve 2021/04 numaralı toplantı kararları sonunda araştırmacılar tarafından alınmıştır.

Çalışmada değişkenler arasındaki ilişkiler, betimsel istatistik, korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Regresyon analizine başlamadan önce, regresyon ön koşullarına göre veriler incelenmiştir. Çalışmada öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çizelge 1’de basıklık ve çarpıklık değerleri değerlendirildiği zaman normale yakın bir görünüm sergilemekte olduğu gözlemlenmektedir.



**Tablo 1. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri**

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Mevcut Anlam	-,266	-,453
Aranan Anlam	-,183	-,907
Toplam Öz-Anlayış	-,337	,861
Toplam Duygusal Zekâ	-,036	-,385
Toplam Pozitif Öğretmen	-,309	-,053

### Örnekleme

Bu çalışma, yukarıda özellikleri belirtilen çeşitli kamu ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada toplam 6 branşta 210 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin 156'sı kadın ve 54'ü ise erkektir. Öğretmenlerden lisans mezunu olanların kişi sayısı 17 ve yüzdelik oranı %6,9, yüksek lisans mezunu olanların sayısı 221 ve yüzdelik oranı %89,5 ve doktora mezunu olanların sayısı ise 8 kişi ve yüzdelik oranı %3,2'dir.

### Etik Kurul Onayı

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 24.06.2021 tarih ve 2021/04 sayılı etik kurul onayı araştırmacı tarafından alınmıştır.

### Veri toplama aracı

*Pozitif Öğretmen Ölçeği.* Eryılmaz ve Bek (2018) tarafından geliştirilen ölçek öğretmenlerin kendi bakışlarına göre cevap verilen bir ölçme aracıdır. Ölçme aracı toplamda 21 maddeden oluşan ve beş basamaklı likert tipinde bir ölçek olmakla birlikte maddeler "1=Hiç, 2=Çok Az, 3=Biraz, 4=Çoğunlukla, 5=Çok Fazla" maddeleri değerlendirilerek cevaplanmaktadır. Ölçme aracının alt boyutları vardır ve şu şekilde belirtilmiştir; "dışa dönük kişilik özelliğine sahip olmak", "konuyu somutlaştırmak", "öğrenci ile pozitif ilişki kurmak", "öğrenciyi derse katmak" ve "derste akış yaşatmak". Ölçme aracının Cronbach Alpha değeri 0.89 olarak bulunmuştur. (Eryılmaz ve Bek, 2018).

*Öz-Anlayış Ölçeği.* Öz anlayış ölçeği Neff (2003b) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracının orijinal hali toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Aynı zamanda 6 alt boyutu vardır. Ölçme aracında yer alan 26 madde 5'li likert tipi ile derecelendirilmiştir. "Hemen hemen hiçbir zaman (1)" ve "hemen hemen her zaman (5)" aralığında oluşturulmuştur. Ölçme aracının Türkçe diline uyarlama çalışmaları 2008 yılında yapılmıştır. Öz anlayış ölçeğinin Türkçe formu orijinalinden alt boyutları açısından farklılık göstermektedir. Orijinali 6 alt boyuttan oluşur iken ölçeğin Türkçe formu tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçme aracı orijinal halinden farklı olarak toplam 26 madde yerine 24 maddeden oluşmaktadır. Yapılan madde analizleri sırasında toplam korelasyonda .30'un altında olan 2 madde çıkarılmıştır. Ölçme aracının Türkçe formunda iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur (Deniz ve vd., 2008).

*Yaşam Anlamı Ölçeği.* Yaşamın anlamı isimli ölçme aracı Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe formu Akın ve Taş (2011)'in yapmış olduğu çalışma sonucunda oluşturulmuştur.

Ölçme aracı toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 7’li likert derecelendirme şekli ile düzenlenmiştir. Derecelendirme şekli ise en düşük kesinlikle geçerli değil (1) ve en yüksek kesinlikle geçerli (7) olacak şekilde düzenlenmiştir. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunların birincisi “mevcut anlam” ve ikincisi ise “aranan anlam”dır. Ölçekten yüksek puan alınması bireyin yaşamın anlamına sahip olduğu düşüncesini ortaya koyar iken alınan düşük puanlar yaşamın anlamına sahip olduğu düşüncesinin olmadığını göstermektedir. Ölçme aracında 1 adet ters madde vardır. Ters madde 9. madde olarak belirlenmiştir. Test tekrar test güvenilirlik katsayısını belirlemek için 4 hafta arayla çalışmalar planlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda güvenilirlik katsayısı mevcut anlam için .70 ve aranan anlam için .73 olarak bulunmuştur (Steger vd., 2006). Türkçe ’ye uyarlama çalışmaları yapılan ölçeğin çalışmalar sonucunda elde edilen geçerlilik ve güvenilirlik puanları araştırma için kullanılabilir düzeyde olduğu sonucu ortaya koyulmuştur (Akın ve Taş, 2011). Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı alt boyutlara göre değişkenlik göstermektedir. Buna göre mevcut anlam alt boyutu için .77 olarak bulunmuştur. Aranan anlam alt boyutu için ise .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 4 hafta ara ile yapılan çalışmalar sonucunda mevcut anlam alt boyutu için .89 ve aranan anlam alt boyutu için .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için ise .94 sonucu elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yapısal geçerlilik için 10 maddenin faktör değerleri .54 ve .77 değerleri arasında bulunmuştur (Akın ve Taş, 2011).

*Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu.* Petrides ve Furnham (2000, 2001)’ın çalışmaları sonucunda geliştirilmiştir. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu’nun (DZÖÖ-KF) Türkçeye kazandırılması için ilgili araştırmacılar tarafından 464 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Yapı geçerliliğinin tespit edilmesi için açımlayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için yapılan çalışmalar sonucunda örneklem grubunun uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu’nun iç tutarlılık katsayısı maddelerin tamamı için .81 olarak tespit edilmiştir, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise yapılan analiz çalışmaları sonucunda .86 olarak bulunmuştur. (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

## Bulgular

### Betimsel İstatistikler

Katılımcıların yaşları ile ilgili kişisel bilgi formu aracılığı ile veriler toplanmıştır. Veri toplanması sonucunda yapılan analiz aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur ve yorumlanmıştır.

**Tablo 2. Betimsel İstatistikler**

Alt Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma	N
Pozitif Öğretmen Toplam Puanı	87.44	9.74	247
Mevcut Anlam	24.43	3.37	247
Aranan Anlam	19.76	7.95	247
Öz Anlayış	71.98	8.65	247
Duygusal Zekâ Toplam Puanı	20.12	3.80	247

Tablo 2’de katılımcıların pozitif öğretmen, yaşama anlam yükleme, öz anlayış konularına ilişkin görüşlerinin yer aldığı değerlendirilmeleri içermektedir. Bu değerlere göre katılımcıların, 3 ölçek ile ilgili olarak verilen yanıtlardan en fazla katılımı pozitif öğretmen ölçeği ile sağlamış iken; bu katılımı sırası ile öz anlayış ve yaşama anlam yükleme ifadelerinin takip ettiği ortaya çıkmıştır.

**Tablo 3. Pozitif Öğretmen ile Mevcut Anlam, Aranan Anlam, Öz Anlayış ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi Sonuçları**

Değişkenler	1	2	3	4	5
1.Toplam Pozitif Öğretmen	1.000	.315	-.031*	.061	.436
2.Mevcut Anlam		1,000	-.172*	-.171*	.266
3.Aranan Anlam			1,000	.185	-.163*
4.Öz Anlayış				1,000	-.196*
5.Duygusal Zekâ Toplam					1,000

\*P<0.01; \*\*P<0.05

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere katılımcıların Pozitif Öğretmen, Mevcut Anlam ve Öz Anlayış puanları arasında bir ilişki vardır. Ayrıca pozitif öğretmen ve aranan anlam arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlenmektedir.

**Tablo 4. Regresyon Analizi Sonuçları**

Faktörler	B	SeB	Beta	t	p
1. Toplam Pozitif Öğretmen	33.700	7.223		4.666	.00**
2. Mevcut Anlam	.700	.167	.242	4.181	.00**
3.Aranan Anlam	.057	.070	.046	.812	.418
4. Öz Anlayış	.197	.064	.175	3.058	.02*
5. Toplam Duygusal Zeka	1.061	.149	-.414	7.114	.00*

\*p<0.01; \*\*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde mevcut anlam, aranan anlam, öz-anlayış, toplam duygusal zekâ alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $R=.59$ ,  $R^2=.35$ ,  $F=21.15$ ,  $p<.01$ ). Değişkenlerin pozitif öğretmen ile ilişkisi tek tek ele alındığında mevcut anlam ( $\beta=.242$ ;  $p=.00$ ), öz-anlayış ( $\beta=.175$ ;  $p=.02$ ), toplam duygusal zekâ ( $\beta=-.414$ ;  $p=.00$ ) alt boyutları ile anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre ilgili değişkenler pozitif öğretmenin varyansının %26'sini açıklamaktadır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, pozitif öğretmen özelliklerinin; duygusal zekâ, öz anlayış ve yaşama anlam yüklemeye ile ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, pozitif öğretmen özelliklerinin; duygusal zekâ, öz-anlayış ve mevcut anlam ile pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Pozitif öğretmen özellikleri ile aranan anlam arasında önemli ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bu araştırma sonucuna göre pozitif öğretmen özelliklerini ile öz anlayış kavramı arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öz-anlayışın yükselmesine paralel olarak pozitif öğretmen özelliklerinin de yükseldiği bulunmuştur. Literatürde bu iki değişken arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak, öz-anlayış ile pozitif psikolojide yer alan; iyi oluş, yaşam kalitesi, mutluluk, iyimserlik gibi psikolojik yapılar ile öz-anlayış arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Neff vd., 2007; Neff, vd., 2008; Neff, 2011; Neff ve Beretvas, 2012; Sünbül, 2016; Tel, 2011). Tüm bunların yanında öğretmenleri öz-anlayışları ile ilgili çeşitli araştırmalarda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin öz-anlayış düzeylerinin artmasının, işlerine odaklanma durumunun artacağı ve bu şekilde öğrencilerine karşı daha fazla yardımcı olabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır (Cutrer ve Daniel 1992; Adams, 2001; Buell, 2001; Embich 2001). Benzer şekilde Solloway (1999) ve

Morion (1997) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin öz anlayış düzeylerinin yüksek olması sonucunda sınıf ortamında farkındalık, şefkat, hoşgörü ve empatinin gelişmesini sağlayacağını belirtmiştir. Thornton ve McEntee (1993), Ritchart ve Perkins (2000) ve Wong (1994) yapmış oldukları çalışmalar sonucunda öğretmenlerin öz anlayış düzeylerinin yüksek olması sonucunda ortaya koydukları öğrenci merkezli sınıfların öğrencilerin aldıkları eğitimin kalitesini artırabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Hanh (1987) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğretmenlerin öz anlayış temelli eğitim almaları sonucunda hizmet verdiği tüm öğrencileri olumlu biçimde etkilemektedir sonucuna ulaşmıştır. Napoli (2004) yapmış olduğu çalışma sonucunda farkındalık eğitim programı uygulanan öğretmenlerin sınıf içerisinde çatışma ve kaygı ile daha fazla başa çıkabildikleri, sınıfta olumlu değişiklikleri kolaylaştırabildikleri, kişisel yaşam kalitelerini iyileştirebildikleri, müfredat geliştirme ve iyileştirmede başarılı olabildikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Singh, Lancioni, Winton, Karazsia, ve Singh, (2013) çalışmalarında öğretmenlere yönelik verilen öz anlayış eğitimi sonucunda sınıf içerisinde olumsuz sosyal etkileşimde azalma, öğretmen ve öğrenci iletişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, ve Davidson (2013) öğretmenler için öz anlayış çalışmaları sonucunda, eğitimciler için uyarlanmış bir farkındalık müdahalesinin öğretmenlerin dikkatlilik ve öz-şefkat yönlerini geliştirdiğini, psikolojik semptomları ve tükenmişliği azalttığını, etkili öğretim davranışını arttırdığını ve dikkat önyargılarını azalttığını göstermiştir. Sonuç olarak literatürde ki tüm bu çalışmalar aslında, pozitif öğretmen özelliklerini öz-anlayışın neden desteklediğini ortaya koymaktadır. Örneğin öğrenciye daha fazla yardım etmek, empati ve hoşgörü göstermek gibi özellikler pozitif öğretmen özelliği olan öğrenci ile pozitif ilişki kurma ve dışa dönük birey olma boyutlarına; öğrenci başarısının artmasının ise pozitif öğretmen özellikleri olan konuyu somutlaştırarak anlatma ve öğrencinin yetenek düzeyine göre konunun anlatılması gibi boyutları (Eryılmaz, 2017; Eryılmaz ve Bek, 2018) desteklediği düşünülebilir

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonuç ise pozitif öğretmen ile yaşama anlam yüklemesi arasında pozitif ilişkinin olduğu sonucudur. Bu bulguları dolaylı olarak destekleyen araştırma sonuçları vardır. Örneğin Minita ve Galina (2011) çalışması sonucunda pozitif öğretmen davranışlarının önündeki en büyük engellerden birisi olan mesleki tükenmişliğin üstesinden gelebilmek için yaşama ilişkin stratejiler oluşturma, hedefler koyma, yaşam içi faaliyetlerde bulunma yani yaşama anlam yüklemesinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlere yönelik yapılan başka bir araştırma sonucunda yaşama anlam yüklememe sonucuna duygusal tükenmelerin yaşanabileceği, duygusal boşluk, duygusal yoğunluk, öğretmenlerin öğrencileri ile ve meslektaşları ile ilişki kurmasının azalmasına neden olabileceği yapılan araştırma sonucunda ortaya konmuştur (Molchanova vd., 2020). İşyerinde anlamlı davranışlar yerine getiren öğretmenlerin kendi hayatlarında da mutluluğa ulaşabildiğini ifade eden çalışmalar bu araştırmanın pozitif öğretmen davranışlarını yerine getirebilme ile yaşam anlamı arasında anlamlı ilişkiler kurabilme açısından sonuçlarını destekler niteliktedir (Babin ve Boles, 1996; Chan, 2009; Duffy vd., 2012; Okediji ve Etuk 2011; Peterson, 2012).

Schnell vd. (2013) çalışmalarında bireylerin iş yerlerinde işlerine önem vermeleri, işlerini severek yapmalarının yaşamdan duydukları zevki artırabileceğini ifade etmiştir. Bireylerin iş yerlerinde anlamlı ilişkiler kurabilmesi, yapıcı ve çözüm odaklı olması yaşam anlamı duygusunu pozitif yönde etkilemektedir (Miller, 2009). Yapılan başka bir çalışmada yaşam anlamına sahip olmanın, yaşamı anlamlı görmesinin öğretmenlerin iş tatminini, potansiyelini uzun yıllar kullanabilmesini olumlu yönde etkilemektedir (Fredrickson 1998, 2001; Fredrickson ve Joiner 2002). İş yerinde yaşanan olumlu deneyimlerin, olumlu bireysel özelliklere sahip olmanın bireyleri günlük yaşamda sosyal ilişkilerinde ve iş yerinde olumlu etkilediği sonucu ortaya konulmuştur (Duckworth vd., 2005). Öğretmenlerin iş yerlerinde anlam duygusunu sık sık düşünmeler öğretmenlerin iş tatminini artırabilir. Ayrıca

öğretmenlerin günlük yaşamlarında anlamlı ve eylemlerde bulunmaları işyerlerindeki tutumlarına olumlu yansır. Öğretmenler ne kadar hayatlarına anlam oluşturabilirler ise mesleklerinde mutlu olma olasılıkları o kadar artar sonucuna ulaşılmıştır (Park ve Folkman, 1997). Bir başka araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yaşamlarını anlamlı hissetmeleri öğrenciler ile ilişkilerini pozitif yönde desteklemektedir. Yaşamın anlamlı olması aynı zamanda öğretmenlerde iş tatminini artırmaktadır (Lavy ve Bocker, 2017). Sonuç olarak, pozitif öğretmenler yaşamlarına anlam yüklemiş olarak görülmektedir. Çünkü bu araştırma bulguları aranan anlam ile değil de mevcut anlam ile pozitif öğretmen özelliklerinin ilişkili olduğunu göstermektedir. Literatür bulguları yaşama anlam yüklemenin, pozitif öğretmenleri öğretim sürecinde motive edici bir etken olduğunu bizlere göstermektedir.

Pozitif öğretmen özellikleri ile duygusal zekâ arasında güçlü bir ilişkinin olduğu bu çalışmada ortaya konmuştur. Bu güçlü ilişkiyi aslında literatürde öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar doğrulamaktadır (Ertugrul ve Kutluca, 2020; Pakiş ve Deniz, 2020; Öztürk ve Deniz, 2008; Savaş, 2012). Ayrıca duygusal zekânın doğası, pozitif öğretmen özellikleri ile duygusal zekânın doğal olarak ilişkili olduğunu bizlere göstermektedir. Çünkü duygusal zekânın bir boyutu iyi oluş olduğu için pozitif öğretmen özellikleri ile duygusal zekâ çok yakından ilişkili görülmektedir. Ancak bu konuda ampirik çalışmalar bulunmadığından bu çalışma literatüre katkı sağlamıştır denilebilir.

Araştırma sonuçları dikkate alındığı zaman araştırmacılar tarafından uygun görülen öneriler şu şekildedir. Okul öncesi dönemden başlayarak meslek seçiminin beklendiği döneme kadar olan zaman diliminde öğrencilerin kendi kişilik özelliklerine en uygun mesleği seçmeleri için gerekli mesleki rehberlik çalışmalarının yapılması gerekir. Öğretmenlik mesleği özelinde bu konuyu düşünecek olursak öğretmenlik mesleğine uygun olan, pozitif öğretmenlik özelliklerine sahip olan bireylerin bu mesleği yapmasının öğretmenlerin kendi öznel iyi oluşuna olumlu etki edecek şekilde mutluluğu artırma stratejilerini etkili bir şekilde kullanmalarına hizmet edecektir.

Araştırma sonucu dikkate alınarak bireylerin pozitif öğretmen özelliklerini geliştirebilecek hizmet içi eğitim çalışmaları, psikoeğitim çalışmaları, grup rehberliği eğitim çalışmaları, atölye çalışmaları planlanıp uygulanmalıdır. Bu tür eğitim programları düzenlenirken bu programların içerisine; yaşama anlam yükleme, duygusal zekâ ve öz-anlayışla ilgili etkinliklerin konulması önemli görülmektedir. Araştırma sonucunda yapılan alanyazı araştırmaları değerlendirildiğinde çalışmaların nicelik olarak az olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle öğretmenlik mesleği için çok önem arz eden “pozitif öğretmen, öz anlayış ve yaşama anlam yükleme” gibi kavramların farklı değişkenler ile araştırılarak alanyazına yeni araştırma sonuçları kazandırılabilir. Özellikle araştırma sonucunda tespit edilen sonuçlara göre kültüre duyarlı, toplumun ve okul yapısının ihtiyaçlarına göre yapılacak olan deneysel çalışmalara katkı sağlayacaktır. Deneysel çalışmalar sonucuna uygulanabilir, işlevsel öğretmenlerin mesleğini daha nitelikli icra etmesine hizmet eden eğitim programları oluşturulabilir.



### Kaynakça

- Abbs, P. (1979). *Reclamations: Essays on culture, mass-culture and the curriculum*. Heinemann Educational Books.
- Adams, D. (2001). Time out: Why, when things get busy, we should work less. *Independent School*, 60(3), 14-24.
- Adler, A. (2010). *Yaşamın anlamı*. Ankara: Alter Yayıncılık.
- Ak, H. (2002). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ile ilgili metaforları. (Poster bildirisi). 6. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Ankara.
- Akın, A. ve Taş, İ. (2011). Validity and reliability of the Turkish version of the Meaning in Life Questionnaire. III. International Congress of Educational Research. Girne, TRNC.
- Atlı, F. (2019). *Öğretmenlerin öz-anlayışları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Aydın, M. (2019). *Erişkinlerin bağlanma biçimlerinin yaşama anlam verme ve yaşamda amaç oluşturmayla ilişkisi*. T.C. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Babin, B. J., ve Boles, J. S. (1996). The effects of perceived co-worker involvement and supervisor support on service provider role stress, performance and job satisfaction. *Journal of Retailing*, 72, 57-75.
- Beaumont, E., vd. (2016). Measuring Relationships Between self-compassion, Compassion fatigue, Burnout and Well-Being in Student Counsellors and Student Cognitive Behavioural Psychotherapists: a Quantitative Survey. *Counselling and Psychotherapy Research*, 16(1), 15-23.
- Baumeister, R. F. (1991). On the stability of variability: Retest reliability of metatraits. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(6), 633-639.
- Bennett-Goleman, T. (2001). *Emotional Alchemy: How the mind can heal the heart*. New York: Three Rivers Press.
- Bluth, K., ve Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 1-4.
- Bonebright, C. A., Clay, D. L., ve Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work-life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469-477.
- Bozkurt, E., ve Dülger, E. (2021). Matematik eğitiminde ebeveynlerin rolü. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1507-1534.
- Buell, J. (2001). The politics of time. *Independent School*, 60(3), 74-79.
- Chamberlain, K., ve Zika, S. (1988). Measuring meaning in life: An examination of three scales. *Personality and Individual Differences*, 9(3), 589-596.
- Chan, D. W. (2009). Orientations to happiness and subjective well-being among Chinese prospective and inservice teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 29, 139-151

- Cutrer, S. S., ve Daniel, L. G. (1992). Teachers' perceptions of employment-related problems: A survey of teachers in two states. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Sought Educational Research Association, Knoxville, TN.
- Demirdag, S., ve Kalafat, S. (2015). Yaşamın Anlamı Ölçeği (YAÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-95. DOI: 10.17679/iuefd.16250801
- Deniz, M.E., Kesici Ş. ve Sümer A.S.(2008) The validity and reliability study of the Turkish version of Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36 (9), 1151–1160
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., ve İzmirli, M. (2012). Öz-anlayış, yaşam doyumu, negatif ve pozitif duygu: Türk ve diğer ülke üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 428-446.
- Deniz, M. E., Amanvermez, Y. ve Buyruk-Genç, A. (2017). Ruminasyon ve yaşamda anlamın farklı öz-anlayış düzeylerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. c.7. s.2: 353-372.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., ve Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629–651
- Duffy, R. D., Bott, E. M., Allan, B. A., Torrey, C. L., ve Dik, B. J. (2012). Perceiving a calling, living a calling, and job satisfaction: Testing a moderated, multiple mediator model. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 50–59.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58-69.
- Ertuğrul, N., ve Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerileri ilişkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-10.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Eryılmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(6).
- Eryılmaz, A. (2017). Initial Development and Validation of the Positive Teacher Scale. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 1(1),11-21.
- Eryılmaz, A. ve Bek, H. (2018). "Pozitif Öğretmen Ölçeği" öğretmen formunun geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26, 1297-1306. doi:10.24106/kefdergi.369825.
- Feldman, D. B., ve Snyder, C. R. (2005). Hope and the meaningful life: Theoretical and empirical associations between goal-directed thinking and life meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-andbuild theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.

- Fredrickson, B. L., ve Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional wellbeing. *Psychological Science*, 13, 172–175.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Hove: Routledge.
- Gündoğdu, K., ve Ozan, C. (2013). *Bilgisayar destekli öğretim*. B. Oral (Ed.), Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları içinde (2. baskı, ss. 385-410). Pegem Akademi.
- Hanh, T. N. (1987). *The miracle of mindfulness*. Boston: Beacon
- Hicks, J. A., ve King, L. A. (2007). Meaning in life and seeing the big picture: Positive affect and global focus cognition and emotion. *Xp Psychology Press*, 21(7), 1577-1584.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4. baskı). Asil Yayın.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım..
- Lavy, S., ve Bocker, S. (2018). A path to teacher happiness? A sense of meaning affects teacher–student relationships, which affect job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1485-1503.
- Lindeman, M., ve Verkasalo, M. (1996). Meaning in life for finnish students. *The Journal of social psychology*, 136(5), 647-649.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., ve Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132-141.
- Leary, M.R., Adams, C.E., Allen, A.B., ve Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887-904.
- Marion, G. (1997). Healing practice. University of North Carolina at Greensboro Dissertation Abstracts (0154). Volume 58-12B of *Dissertation Abstracts International*, No. AA19818231.
- Mitina, L.M. ve Galina, Z.N. (2011). Psychological conditions and factors for the improvement of higher professional education. *Pedagogical journal of Bashkortostan* 5, 202–212.
- Molchanova, L., Kuznetsova, A., ve Nikitina, E. (2020). Overcoming teacher burnout at special needs educational institutions: resources for reflection and on the meaning of life. In E3S Web of Conferences (Vol. 210, p. 18055). EDP Sciences.
- Matheson, D. (2014). What is education? (pp. 15-32). Routledge.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary health practice review*, 9(1), 31-42.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself.. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D., ve Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful selfcompassion program. *Journal of clinical psychology*, 69(1), 28-44.

- Pakiş, A. K., ve Deniz, M. E. (2020). Farklı bırıanş öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 153-166.
- Park, C. L., ve Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1, 115.
- Peker, H. (1993). *Din psikolojisi*. Samsun: Sönmez Yayınları.
- Peterson, C. (2012). *Pursuing the good life: 100 reflections on positive psychology*. Oxford: Oxford University Pres.
- Ritchart, R., ve Perkins, D. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), s. 349-355.
- Savaş, A. C. (2012). Okul müdürlerinin duygusal zekâ ve duygusal emek yeterliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 139-148.
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., ve Kaler. M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1), 80-93.
- Schnell, T., Ho"ge, T., ve Pollet, E. (2013). Predicting meaning in work: Theory, data, implications. *The Journal of Positive Psychology*, 8, 543-554.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T., ve Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.
- Solloway, S. (1999). Teachers as contemplative practitioners: Presence, meditation and mindfulness as a classroom practice. Oklahoma State University Dissertation Abstracts (0664), 1-175. Dissertation Abstracts International Section A, *Humanities and Social Sciences*, 2000, May, Vol. 60 (10A)
- The Holmes Group (1996). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Thornton, L. J. II, ve McEntee (1993). Learner centered schools as a mindset and the connection with mindfulness and multiculturalism. *Theory Into Practice*, 34(4), 250-257.
- Okediji, A. A., ve Etuk, A. S. (2011). Influence of perceived co-worker involvement and supervisory support on job satisfaction. *IFE Psychologia: An International Journal*, 19, 543-557.
- Öztürk, Ş. (2017). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinde öz-anlayış ile işe bağlı gerginlik düzeyleri arasındaki ilişki (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Mersin
- Öztürk, A., ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Özyeşil, Z. (2012). Mindfulness and psychological needs: A cross-cultural comparison. *İlköğretim Online*, 11(1), 151-160.
- Vacarr, B. (2001). Moving beyond political correctness: Practicing mindfulness in the diverse classroom. *Harvard Educational Review*, 71(2), 285-295.

- Wong, B. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 110-121
- Wong, P. T. (2012). Introduction: A roadmap for meaning research and applications. *The Human Quest for Meaning*. 2. bs. Ed. Paul T. Wong. New York: Taylor ve Francis Group: XXIX-XLVI.
- Winch, C., ve Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*. Psychology Press.
- Zika, S., ve Chamberlain, K. (1992). On the relation between meaning in life and psychological wellbeing. *British Journal of Psychology*, 83, 133-145.





## Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışma Programının Bireylerin Teknoloji Bağımlılık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi [Pilot Çalışma]\*

*Investigation of the Effectiveness of Psychological Counseling Program on Internet Addiction of Individuals via Positive Psychology - Positive Psychotherapy Oriented Group [Pilot Study]*

Abdullah Ensar Uzun\*\* , M. Engin Deniz\*\*\* 

### MAKALE BİLGİSİ

#### Araştırma Makalesi Research Article

Sorumlu Yazar:  
Corresponding author:

\*\* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı  
aensaruzun@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-7809-4789

\*\*\* Yıldız Teknik Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
edeniz@yildiz.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-7930-3121

Başvuru / Submitted:  
29 Aralık 2022

Kabul / Accepted :  
22 Şubat 2023

DOI: 10.20860/ijoses.1226592

#### Atıf / Citation:

Uzun, A. E.; Deniz, M. E. "Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışma Programının Bireylerin Teknoloji Bağımlılık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi [Pilot Çalışma]". Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2023): 15-30.

Benzerlik / Similarity: %23

#### Öz

Araştırma kapsamında "Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışma Programı" ile bağımlılık probleminde müdahale edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma, deneme modelinde olup gerçek deneme modellerinden olan ön-test/son-test kontrol guruplu model olarak tasarlanmıştır. Araştırmada bağımlı değişken "Teknoloji Bağımlılığı", "Duygusal Zekâ" ve "Mutluluğu Artırma Stratejileri" puanlarıdır. Bağımsız değişken ise "Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışma Programıdır." Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan "21.03.2021" tarih ve "2021/01" numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmada deney grubuna seçilen bireylere Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Temelli Grupla Psikolojik Danışma Programı uygulanırken, kontrol grubuna seçilen bireylere herhangi bir program uygulanmamıştır. Araştırmanın bulguları şu şekildedir. Deney grubundaki bireylerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği, Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği ve Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Deney grubundaki öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği son test puanları, ön test puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği ve Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği son test puanları, ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Pozitif Psikoloji, Pozitif Psikoterapi, İnternet Bağımlılığı, Duygusal Zekâ, Mutluluk.

#### Abstract

Within the scope of the research, it was aimed to intervene in the addiction problem with the "Psychological Counseling Program with Positive Psychology and Positive Psychotherapy Oriented Group". This research is in the experimental model and was designed as a pre-test/post-test control group model, which is one of the real experimental models. The dependent variable in the study is "Technology Addiction", "Emotional Intelligence" and "Strategies to Increase Happiness" scores. The independent variable is "Group Counseling Program Oriented with Positive Psychology and Positive Psychotherapy." Ethics committee approval, dated 21.03.2021 and numbered 2021/01, was obtained from Yıldız Technical University Social and Human Sciences Research Ethics Committee for the study. The findings of the research are as follows. There was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the individuals in the experimental group on the Internet Addiction Scale, the Emotional Intelligence Feature Scale, and the Adult Happiness Increasing Strategies Scale ( $p<0.05$ ). It was observed that the Internet Addiction Scale post-test scores of the students in the experimental group were lower than their pre-test scores. It was observed that the students in the experimental group had higher Emotional Intelligence Trait Scale and Adult Happiness Enhancing Strategies Scale post-test scores than their pre-test scores.

**Keywords:** Positive Psychology, Positive Psychotherapy, Internet Addiction, Emotional Intelligence, Happiness

\*Bu çalışmanın ilk versiyonu Türkçess 2022 kongresinde sözel bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca bu çalışma için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 21.03.2021 tarih ve 2021/01 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.



## Giriş

İnsanlar, yaşamlarını sürdürebilmek veya daha konforlu yaşamak için sürekli bir çaba içerisinde. Yaşamın devamlılığının sağlanabilmesi amacı ile çağa uygun ihtiyaçların karşılanması için yeni buluşlar yapmak veya var olan ürünleri geliştirmek amacı ile sürekli çalışırlar. Özellikle teknoloji alanında yapılan tüm çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ürünler yaşamı pek çok alanlarda kolaylaştırmıştır. Teknoloji ile beraber insanlık çeşitli alanlarda gelişimini sürdürür iken toplumsal yaşamda çeşitli değişimler meydana gelmiştir. Özellikle rekabete dayalı toplum yapısı insanları yardımlaşma kültüründen uzaklaştırmıştır. Toplumsal yapının tümüyle değişmesi sonucunda insanlar önce kendilerine sonra birbirlerine yabancılaşmıştır (Buss,2000). Tüm bunların oluşturduğu sorunların getirdiği mutsuzluktan uzaklaşmak için insanlar çeşitli başa çıkma yöntemleri bulmuştur. Bunlardan bazıları işlevsel iken bazıları da işlevsel olmayan şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bağımlılık sorunu ise işlevsel olmayan başa çıkma yöntemi olarak değerlendirilmektedir (Eryılmaz ve Deniz, 2021).

Bağımlılık bir aracın iyileşme amacına hizmet etmeden, temel gereksinimleri karşılamayan aksine bireye zarar veren şekilde, sürekli – yoğun ve artan miktarda kullanılması durumudur (Şahin, 2007). Bağımlılık, kişisel ve sosyal sorunlara neden olan, farklı hastalıklara zemin hazırlama, tekrarlayıcı özelliğe sahip olma gibi etkilere sahiptir (Deveci, Çakır ve Uzun, 2022). Bağımlılık bireye kısa süreliğine acıdan kaçıp hazzı ulaştırma amacına hizmet etse bile zamanla bireyin yaşam kontrolünü kaybetmesine neden olmaktadır. Bağımlılık tedavi edilse bile yeniden tekrarlama olasılığı çok fazladır (Marlatt, Curry ve Gordon, 1988). Bağımlılığın pek çok nedeni vardır. Bireyin karşılanmayan ihtiyaçlarını ödünlemeye çalışması, sosyal öğrenme yolu ile öğrenilmiş davranış haline gelmesi ve acıdan kaçıp hazzı arama girişimi bağımlılık nedenleri olarak değerlendirilebilir (Clark ve Calleja, 2008).

Hangi nedenle ortaya çıkarsa çıksın günümüzde pek çok bağımlılık türü vardır. Bunlar, yeme bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, tütün bağımlılığı, alışveriş bağımlılığı, patolojik kumar bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, oyun bağımlılığı, , internet bağımlılığı, alkol bağımlılığı, madde bağımlılığı, porno bağımlılığıdır (Öztürk, Ögel, Evren ve Bilici, 2020; Eryılmaz ve Deniz, 2021).

Yukarıda belirtildiği gibi toplum yapısında meydana gelen değişimler, yeni bağımlılık türlerinin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. İnternet bağımlılığı yine bu değişimlerin bir sonucudur (Sun, Ashley ve Dickinson, 2013). Teknoloji bağımlılığı kişinin zihninin sürekli olarak internet ile meşgul olması ve internet kullanımı sürecinde kendisini kontrol edememesi olarak ifade edilir (Weinstein ve Lejoyeux, 2010; Chakraborty, Basu, ve Vijaya Kumar, 2010). Teknoloji bağımlılığı teknolojik araçlar ve internetin sürekli ve yoğun biçimde kullanılmasıdır. Aşırı kullanım sonucunda bireyin günlük yaşamında sorumluluklarını yerine getirememesi durumu, sosyal ilişkilere zarar vermesi durumu, kullanımın sınırlandırılması konusunda başarısız olma durumu söz konusu olur. Ayrıca teknolojik araçlara ulaşamadığında gergin ve sinirli olma, kullanım konusunda sürekli biçimde yalan söyleme ve negatif duygulardan ve yaşam stresinden kaçış gözlemlenebilir (Kwon, Lee, Won, Park, Min, Hahn vd., 2013; Griffiths, 1995; Young, 1997).

Teknoloji bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda teknoloji bir dinginleşme ve sıkıntıları giderme aracı olarak görülmüştür (Snodgrass vd., 2011; Russoniello, O'Brien ve Parks, 2009; Wack ve Tantleff-Dunn, 2009). Yapılan araştırmalar sonucunda teknoloji bağımlılığı ve öznel iyi oluş yani mutluluğu artırma stratejileri (Eryılmaz, 2009; Eryılmaz, 2010; Eryılmaz,2017) arasında ki ilişki farklı araştırmalar sonucunda ortaya konulmuştur (Wang, Khoo, Liu ve Divaharan, 2008; Snodgrass, Lacy, Dengah ve Fagan, 2011; Ryan ve Deci, 2008; Przybylski vd., 2012; Boyle, Connolly ve Hainey, 2011; Yavaş, 2020).

Psikoloji bilimi, insanların duygu ve davranışlarını inceler (İnanç ve Yerlikaya, 2017), bu duygulardan biri de mutluluk, iyi oluş halidir. (Seligman, 2002). Mutluluk kavramını çalışma konuları içerisinde alan Pozitif Psikoloji gelenekselden daha farklı olarak iyi olan, geliştirilebilecek, sağlıklı tarafa yönelmektir (Diener, 2000). Araştırmada ele alınan mutluluğu artırma stratejilerinin teknoloji bağımlılığı ile ilişkisi yukarıda yer alan araştırmalarda görülmektedir. Mutluluk kavramı yaşamın temel amaçlarından birisidir. Mutluluk, yaşamdan alınan hazzı artırmak sürecinde değerlendirilmektedir (Diener, 1984; Lykken ve Tellegen, 1996). Olumsuz duyguların az yaşanması olumlu duyguların çok yaşanması mutluluk kavramının bir diğer tanımı olarak belirtilmiştir (Thach ve Lyubomirsky, 2006). Mutluluğun ne olduğu elbette önemlidir. Aynı zamanda mutluluğun artırılması için neler yapılacağı belirtilmesi günümüzün önemli çalışma alanlarından birisidir. Mutluluğu artırmak için yapılan çalışmalar sonucunda yeni yaşamsal faaliyetler bulmak, yaşantıyı aktif hale getirmek, sosyal faaliyetler yapmak, pozitif düşünce yapısına sahip olmak, dışa dönük olmak gibi araçlar ortaya konmuştur (Fordyce, 1983). Mutluluğu artırma bağlamında yapılan bir başka araştırma sonucunda dini görevleri yerine getirmek, ihtiyaçları karşılamak, zihinsel kontrol ve çevresinden olumlu tepki almak, çevreye olumlu tepki vermek olarak değerlendirilmiştir (Eryılmaz, 2010). Mutluluk ile ilgili araştırmalar yapılması insanların temel yaşam kalitelerinin yükseltilmesi için soru işaretlerinin giderilmesi açısından çok önemlidir. Mutlu olan insanların mutsuz olanlara göre iş yaşamında verimli olduğu, rol ve sorumluluklarını yerine getirdikleri, ruhsal ve bedensel sağlıklarının iyi olduğu araştırma sonuçlarına göre gözlemlenmiştir (Myers ve Diener, 1995; Vaillant, 2003; Lyubomirsky, 2001). Tüm bu özelliklerin bağımlı olan bireylerde gözlemlenmemesi yani mutlu olan bireylerin bağımlı olmaması nedeni ile araştırma kapsamında mutluluğu artırma stratejileri kavramı ele alınmıştır (Eryılmaz ve Deniz, 2021).

Araştırmada ele alınan bir diğer kavram ise duygusal zekâdır. Duygusal zekânın teknoloji bağımlılığı ile olan ilişkisi çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (İkiz ve Totan, 2011; Ançel, Açıkgöz ve Yavaş Ayhan, 2015; Usta, 2017; Ançeli vd., 2015; Sezen ve Murat, 2018; Beranuy vd., 2009; Resisoğlu, Gedik ve Göktaş, 2013). Yine teknoloji bağımlılığı ile ilişkili olan farklı araştırmalar alanyazında yer almaktadır (Kant, 2018; Khoshakh ve Faramarzi, 2012; Pinelli, 2002; Yen, vd., 2007; Ko, vd., 2009; Dong, vd., 2010; Weinstein, 2010; Erginsoy Osmanoglu, 2019). Teknoloji bağımlılığı ile ilişkisi yukarıda ilgili araştırmalarda belirtilen duygusal zekâ kavramı aslında insanların duygularını bilgece, faydalı biçimde, duyarlı olarak ve akıllı biçimde kullanması olarak belirtilir. Duygusal zekâ, sosyal beceriler yerine getirebilmek, kendisi dışında diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamlandırabilmek, öz kontrolünü sağlayabilmek, duygularını kontrol edebilmek ve öz farkındalık becerilerini ortaya koyabilmek bileşenlerinden oluşur (Cooper ve Sawaf, 1997; Weisinger, 1997; Shapiro, 1998; Lazarus, 1999; Weisinger, 1998; Yeşilyaprak, 2001). Goleman (1998) duygusal zekâyı, umutlu olabilmek, kendisini başkalarının yerine koyabilmek, sorunların düşünebilme becerilerini engellemesine izin vermeme, ruhsal yaşamını düzenleyebilmek, istekleri kontrol ederek hazzı öteleyebilmek, yaşamda var olan sorunlara rağmen hayatını devam ettirebilme, kişinin kendisini eyleme geçirebilmesi olarak tanımlamıştır. Duygusal zekânın güçlendirilmesinin özellikle teknoloji bağımlılığı sorunun çözümüne pozitif katkı sağladığı yukarıda yer alan araştırmalarda belirtilmiştir. Bu araştırmalar göz önüne alınarak duygusal zekâ kavramı araştırma kapsamına dâhil edilerek duygusal zekânın geliştirilmesinin teknoloji bağımlılığı sorununa etkililiği ele alınacaktır.

Bu çalışmada çağımızın problemi olan teknoloji bağımlılığı sorununun çözümlenmesi ve alanyazına bu konuda yeni bilgiler sunulması için Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Yönelimli Grupla Psikolojik Danışma Programının etkili olup olmadığı sorusuna yanıt alınacaktır. Pozitif Psikoloji, insanların yaşamlarında hangi olayların olumlu olduğunu değerlendiren, yaşamın mevcut

durumundan daha iyi duruma gelmesi amacına hizmet eden, kişilerin yaşama tutunmasına yardım eden bilim alanıdır (Peterson, 2000; Demir ve Fulya, 2020). Pozitif Psikoterapi ise insanı pozitif bakış açısı ile değerlendiren terapi yaklaşımıdır (Sarı, 2015). İnsan bilme kapasitesi ve sevme kapasitesi olarak isimlendirilen iki yönü vardır. Fiziksel, manevi, zihinsel ve sosyal alanlar ise pozitif psikoterapiye göre gelişmeye açık olan dört temel alandır (Peseschkian, 1986, 1998, 1980, 1985). Pozitif psikoterapi, bireyin dört temel gelişim alanında dengeli bir yaşam sürmesini sağlamayı hedefler. Aynı zamanda bireyin kapasitesinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Peseschkian, 2000, 2002).

Bu çalışma ile pozitif psikoloji ve pozitif psikoterapi yaklaşımları temel alınarak çağımızın en büyük sorunlarından birisi olan teknoloji bağımlılığına müdahale etmek için araştırmacı tarafından oluşturulan grupla psikolojik danışma programının etkililiğinin sınanması hedeflenmektedir. Araştırma kapsamında aynı zamanda teknoloji bağımlılığı konusu ile ilişkili olduğu yukarıda ki ilgili araştırmalarda belirtilen, mutluluğu artırma stratejileri ve duygusal zekâ kavramları açısından grupla psikolojik danışma programının etkililiği incelenecektir.

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

Bu araştırma, araştırmacı tarafından deneme modelinde tasarlanmıştır. Gerçek deneme modellerinden olan ön-test/son-test kontrol gruplu model olarak planlanmıştır (Karasar, 1995). Desende bağımlı değişken teknoloji bağımlılığı, mutluluğu artırma stratejileri ve duygusal zekâ puanlarıdır. Bağımsız değişken ise Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi yönelimli grupla psikolojik danışma programıdır. Çalışmada deney grubuna seçilen teknoloji bağımlılık puanı yüksek ve duygusal zekâ düzeyi, mutluluğu artırma stratejileri düşük bireylere Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi temelli grupla psikolojik danışma programı uygulanırken, kontrol grubundaki bireylere herhangi bir program uygulanmayacaktır. Çalışma yetişkinlere yönelik olarak planlanmaktadır.

### *Örneklem Grubu*

Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam eden 12 kadın ve 12 erkek olmak üzere 24 yetişkin üzerinde uygulanmıştır. Örneklem grubunda yer alan bireylerin yaşları 18 ile 24 yaş aralığındadır. Çalışmaya lisans 1, lisans 2, lisans 3 ve lisans 4. sınıf öğrencileri katılmıştır.

### *Etik Kurul Onayı*

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 21.03.2021 tarih ve 2021/01 sayılı etik kurul onayı araştırmacı tarafından alınmıştır.

### *Veri toplama aracı*

#### İnternet Bağımlılığı Testi

Kimberly S. Young tarafından geliştirilmiştir. “İnternet Bağımlılığı Testi” (Internet Addiction Teste) orijinal formu toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracı “İnternet Bağımlılığı Testi” şeklinde isimlendirilerek Çakır Balta ve Horzum tarafından (2008) Türkçe diline uyarlanmıştır. Ölçme aracının geçerlilik güvenirlik çalışması sonucunda yukarıda belirtildiği gibi 20 madde ölçek 10. maddenin güvenirliği bozması nedeni ile Türkçe formundan çıkarılmıştır. Bu müdahale sonucunda ölçme aracının Türkçe versiyonu 19 madde olarak şekillenmiştir. Güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçme aracının güvenirlik değeri .90 olarak tespit edilmiştir. (Çakır Balta ve Horzum, 2008).

### Duygusal Zekâ Ölçeği Kısa Formu

Petrides ve Furnham (2000, 2001) isimli araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Forumu (DZÖÖ-KF) Türkçe diline kazandırılmıştır. Ölçme aracı uyarlama çalışması sürecinde ölçme aracının verilerinin toplandığı katılımcıların ölçme aracı sorularını bilimsel araştırma sürecine uygun olarak yanıtladıkları doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tespit edilmiştir. Ölçme aracı için yapılan analiz çalışmaları sonucunda hesaplanan iç tutarlılık ve güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .81 olarak araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Araştırmacılar verilerin analizleri sürecinde yapılan çalışmalar sonucunda test-tekrar test güvenilirlik katsayısını .86 olarak tespit etmişlerdir. Çalışmanın bu bölümünde belirtilen veriler sonucunda ölçme aracını geçerli ve güvenilir olduğu bilimsel araştırma yöntemlerinde uygun biçimde araştırmacılar tarafından kanıtlanmıştır (Deniz, Özer ve Işık, 2013).

### Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği

Eryılmaz (2017) ölçme aracının geliştirilmesi çalışmalarını yürütmüştür. Ölçek çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre ölçme aracı açıklanan varyansı %61.932 olarak tespit edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları sonucunda ölçek toplam altı boyutlu olarak geliştirilmiştir. Madde sayısı ise 28 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin boyutlarına; “çevreye pozitif tepki vermek”, “bedeni dinlendirmek”, “mental kontrol yapmak”, “doğrudan mutluluğa yönelik davranışlar sergilemek”, “dini inancın gereğini yerine getirmek” ve “istekleri doyurmak” isimleri verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yüksek derecede güvenilir olan ölçek açımlayıcı faktör analizi çalışmaları ile Eryılmaz (2017) tarafından doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

## Bulgular

### Güvenirlilik Analizi

Araştırmada Psikolojik Sağlamlılık Ölçeği, Çocuklarda Algılanan Stres Ölçeği, Çocuklarda Umut Ölçeği ve Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği ve alt boyutlarının güvenirlilik analizi yapılmış olup, ön, son ve izleme testlerinin cronbach’s alpha değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir. Güvenirlilik analizi, bir ankette bütün soruların birbirleriyle tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini ortaya koyan bir kavramdır. Bu alfa değeri  $0 < \alpha < 0.50$  ise güvenilir değil,  $0.50 < \alpha < 0.60$  ise düşük güvenilirlikte,  $0.60 < \alpha < 0.70$  ise kabul edilebilir güvenilirlikte,  $0.70 < \alpha < 1.00$  ise yüksek güvenilirlikte olduğu anlamına gelmektedir (George ve Mallery, 2003). Bu kapsamda çalışmada kullanılan ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirliliklerinin yeterli olduğu görülmüştür.

**Tablo 1. Çalışmada Kullanılan Ölçek ve Alt Boyutlarının Ön, Son Testlerine Ait Cronbach’s Alpha Değeri**

Ölçek ve alt boyutları	Cronbach's Alpha		N
	Ön Test	Son Test	
İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)	0,981	0,796	19
Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği (DZÖÖ)	0,550	0,560	20
Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ)	0,934	0,954	28



### Verilerin Analizi

Verilerin analizi çalışmaları için SPSS İstatistik 26 programı kullanılmıştır. Kategori halinde olduğu göz önüne alınarak ilgili değişkenler araştırmacı tarafından sayılar bununla beraber yüzdeler şeklinde belirtilmiştir. Araştırmacı sayısal verilerde normal dağılım çarpıklık değerlerini hesaplayarak SPSS veri analizi programı aracılığı ile bulmuştur.

İlgili sonuçlar araştırmacı tarafından Tablo 2 ve Tablo 3’de belirtilmiştir. Bilimsel araştırmalar sonucu belirlenen normal dağılımın ilkelerine göre çarpıklık hesaplamaları sonucunda oluşan değerlerin  $\pm 1,5$  arasında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Bu kapsamda Tablo 2 ve Tablo 3’deki ölçme aracı ve ölçme araçlarının alt boyutlarının normal dağılım kriterlerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 2. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Ön, Son Testlerinin Çarpıklık Değerleri**

Ölçekler	Skewness (Çarpıklık)			
	Ön Test		Son Test	
İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)	-,135	,472	,035	,472
Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ)	-,226	,472	-,585	,472
Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ)	,291	,472	-,352	,472

**Tablo 3. Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Ön, Son Testlerinin Basıklık Değerleri**

Ölçekler	Kurtosis (Basıklık)			
	Ön Test		Son Test	
İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)	-,721	,918	-,711	,918
Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ)	-1,414	,918	-,248	,918
Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ)	,553	,918	-,774	,918

Araştırmada kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin tanımlayıcı bilgilerinde farklılık olup olmadığı Ki-Kare testi ile incelenmiştir. Kontrol veya deney grubunda yer alan öğrencilerin ölçek ön ve son testleri puanları arasında farklılık olup olmadığı İlişkili Örneklem Paired Sample T Testi ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol/Deney gruplarına göre ölçek ön ve son testi puanları arasında farklılığın tespit edilmesinde İlişkisiz Örneklem T Testi (Independent Sample T Testi) kullanılmıştır. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0.05 ve 0.01 değerleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

### Çalışmaya Katılan Öğrencilere Ait Tanımlayıcı İstatistik Bilgiler

Çalışmaya katılan öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Her iki grupta yer alan öğrencilerin tanımlayıcı istatistiki bilgileri karşılaştırılmış olup, Tablo 4’de gösterilmiştir.



**Tablo 4. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Tanımlayıcı Bilgilerinin Karşılaştırılması**

Değişkenler	Kategori	Gruplar				$\chi^2$ , t	p
		Kontrol		Deney			
		N	%	N	%		
Cinsiyet	Kız	6	50,0	6	50,0	0,000 <sup>a</sup>	1,000
	Erkek	6	50,0	6	50,0		
Tanı	1	0	0,0	1	8,3	- <sup>a</sup>	1,000
	2	12	100,0	11	91,7		
Anne baba durumu	Birlikte	11	91,7	12	100,0	- <sup>a</sup>	1,000
	Ayrı	1	8,3	0	0,0		
Mutluluk düzeyi	Düşük	6	50,0	6	50,0	1091 <sup>a</sup>	0,581
	Orta	6	50,0	5	41,7		
	Yüksek	0	0,0	1	8,3		
Yalnız mı?	1	1	8,3	4	33,3	3,511 <sup>a</sup>	0,173
	2	4	33,3	5	41,7		
	3	7	58,3	3	25,0		
Hedef var mı?	1	12	100,0	5	41,7	- <sup>a</sup>	0,005**
	2	0	0,0	7	58,3		
Yaş	Ort.±S.S.	12,75±0,62		17,83±0,72		-0,304 <sup>b</sup>	0,764
Kardeş sayısı	Ort.±S.S.	3,17±1,19		2,33±1,23		1,684 <sup>b</sup>	0,106

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ ,  $\chi^2$ : Ki-kare testi<sup>a</sup>, t: Independent Sample T Testi<sup>b</sup>

Öğrencilerin cinsiyet dağılımları incelendiğinde; kontrol grubunun %50'si kız, %50'si ise erkek ve deney grubunun %50'si kız, %50'si ise erkektir. Cinsiyet değişkeni bakımından; deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Öğrencilerin tanı dağılımları incelendiğinde; kontrol grubunun 1. grubunda 0, 2. Grubunda 12 kişi, deney grubunun 1. grubunda 1, 2. grubunda 11 öğrenci vardır. Tanı değişkeni bakımından; deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Öğrencilerin anne ve babalarının durum dağılımları incelendiğinde; kontrol grubunda 11 öğrencinin aile birlikte, 1 kişi ise ayrı yaşamaktadır, deney grubunun hepsi ise birlikte olduğu görülmüştür. Anne babanın durumları bakımından; deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Öğrencilerin mutluluk düzeyleri incelendiğinde; kontrol grubundaki 6 öğrencinin mutluluk düzeyi düşük, 6 öğrencinin mutluluk düzeyi ise orta, deney grubundaki 6 öğrencinin mutluluk düzeyi düşük, 5 öğrencinin mutluluk düzeyi orta ve 1 öğrencinin mutluluk düzeyi ise yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mutluluk düzeyleri bakımından; deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ).

Öğrencilerin hedefleri incelendiğinde; kontrol grubundaki 12 öğrencinin hedefinin olduğu, ancak deney grubundaki 5 öğrencinin hedefinin olmadığı ve 7 öğrencinin ise hedefi olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hedefleri bakımından; deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0,05$ ).

Öğrencilerin yaşları incelendiğinde; kontrol grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 17,75, deney grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması 17,83'tür. Öğrencilerin yaşları bakımından; deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde; kontrol grubundaki öğrencilerin kardeş sayılarının ortalaması 3,17, deney grubundaki öğrencilerin kardeş sayılarının ortalaması 2,33'tür. Öğrencilerin kardeş bakımından; deney ve kontrol gruplarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

### ***Öğrencilere Uygulanan Ölçeklerin Ön ve Son Testlerine İlişkin Betimleyici İstatistikî Bulgular***

Kontrol ve Deney grubundaki öğrencilere uygulanan ölçeklerin ön ve son testlerinin betimleyici istatistik bulguları Tablo 5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5. Kontrol Grubundaki Öğrencilere Uygulanan Ölçeklerin Ön ve Son Testlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular**

Ölçekler	Kontrol Grubu	N	Ort.	S.S	Min.	Max.
İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)	Ön Test	12	37,92	7,54	24,00	49,00
	Son Test	12	40,42	6,89	29,00	50,00
Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği (DZÖÖ)	Ön Test	12	82,50	9,38	68,00	94,00
	Son Test	12	82,58	10,34	66,00	97,00
Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ)	Ön Test	12	86,00	14,84	59,00	107,00
	Son Test	12	84,33	12,90	59,00	103,00

**Min.: Minimum, Max.: Maximum, Ort.: Ortalama, S.S: Standart sapma**

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ) ilişkin ön test puanları ortalaması 37,92, son test puanları 40,42 bulunmuştur. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) ilişkin ön test puanları ortalaması 82,50, son test puanları 82,58 bulunmuştur. Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ) ilişkin ön test puanları ortalaması 86,00, son test puanları 84,33 bulunmuştur.

**Tablo 6. Deney Grubundaki Öğrencilere Uygulanan Ölçeklerin Ön ve Son Testlerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular**

Ölçekler	Deney Grubu	N	Ort.	S.S	Min.	Max.
İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)	Ön Test	12	76,17	4,47	71,00	84,00
	Son Test	12	36,42	4,54	28,00	43,00
Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ)	Ön Test	12	79,83	8,35	67,00	89,00
	Son Test	12	86,75	5,88	74,00	98,00
Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ)	Ön Test	12	60,92	10,13	43,00	77,00
	Son Test	12	116,92	8,31	102,00	132,00

**Min.: Minimum, Max.: Maximum, Ort.: Ortalama, S.S: Standart sapma**

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ) ilişkin ön test puanları ortalaması 76,17, son test puanları 36,42 bulunmuştur. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) ilişkin ön test puanları ortalaması 79,83, son test puanları 86,75 bulunmuştur. Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ) ilişkin ön test puanları ortalaması 60,92, son test puanları 116,92 bulunmuştur.

### ***Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması***

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları**

Ölçekler	Kontrol Grubu	N	Ort.	S.S	t	p
İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)	Ön Test	12	37,92	7,54	-3,115	0,01**
	Son Test	12	40,42	6,89		
Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ)	Ön Test	12	82,50	9,38	-0,178	0,862
	Son Test	12	82,58	10,34		
Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ)	Ön Test	12	86,00	14,84	2,057	0,064
	Son Test	12	84,33	12,90		

**\*p<0.05, \*\*p<0.01, t: Paired Sample T Testi**

Kontrol grubundaki öğrencilerin Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) ve Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin (YİMAÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Ancak kontrol grubundaki öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları, ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanlarının T Testi Sonuçları**

Ölçekler	Deney Grubu	N	Ort.	S.S	t	p
İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)	Ön Test	12	76,17	4,47	29,464	0,000**
	Son Test	12	36,42	4,54		
Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ)	Ön Test	12	79,83	8,35	-3,883	0,003**
	Son Test	12	86,75	5,88		
Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ)	Ön Test	12	60,92	10,13	-31,698	0,000**
	Son Test	12	116,92	8,31		

**\*p<0.05, \*\*p<0.01, t: Paired Sample T Testi**

Deney grubundaki öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ), Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) ve Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin (YİMAÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Deney grubundaki öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ) son test puanları, ön test puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) ve Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ) son test puanları, ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, araştırmacı tarafından hazırlanan ve yetişkinlere uygulanan Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Temelli Grupla Psikolojik Danışma Programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki bireylerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ), Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) ve Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin (YİMAÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ) son test puanları, ön test puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) ve Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ) son test puanları, ön test puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ), Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) ve Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin (YİMAÖ) ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür ( $p<0,05$ ). Deney grubundaki öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ) son test puanları, ön test puanlarından düşük olduğu görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (DZÖÖ) ve Yetişkinler İçin Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeği (YİMAÖ) son test puanları, ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuca göre cinsiyet değişkeninin teknoloji bağımlılığı ve duygusal zekâ puanları arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Batıgün ve Hasta (2010), Kim vd., (2006), Taş (2018), Taylan ve Işık (2015), Lam vd. (2009), Erginsoy Osmanoğlu (2019) araştırmaları sonucunda cinsiyet değişkeni ile teknoloji bağımlılığı ve duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İlgili araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yine cinsiyet değişkeninin internet bağımlılığı ile ilişkili olmadığı sonucu Yalçın vd. (2017), Bozkurt ve Minaz (2017), Deniz (2014), Kuyucu (2017), Tunç (2020)'un yapmış olduğu araştırmalar ile birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmada yer alan diğer demografik bilgileri içeren ve araştırmanın konusu ile benzer olan çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin, duygusal zekâ puanları yükselmiş ve internet bağımlılığı puanları azalmıştır. Yani internet bağımlılığı ile duygusal zekâ arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki vardır. Araştırma sonucu literatürde yer alan diğer araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Sarıçam ve Çelik (2018), Sezer ve Murat (2018), Avcı (2018), Ançel, Açıkgöz ve Yavaş Ayhan (2015) araştırmaları sonuçları açısından duygusal zekâ ile internet bağımlılığı arasında ilişki bulunmuştur. İlgili araştırmalar ile bu çalışma sonuçlarına göre birbirini destekler niteliktedir. Aktan (2018), Kant (2018), Khoshakhlagh ve Famarzi (2012), Weinstein (2010), Dong vd. (2010), Pinnelli (2002), Yen vd. (2007), Parker vd. (2008), Beranuy vd. (2009), Reisoğlu, Gedik ve Göktaş (2013)'ın araştırmaları yine teknoloji bağımlılığı puanları ile duygusal zekâ puanları arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile benzer bulgulara ulaşmıştır. Duygusal zekâ düzeyinin yüksek olmasının yaşam kalitesinin artmasında etkili olacağını ifade eden farklı araştırmalar da mevcuttur. Özellikle Bradberry ve Greaves (2017), Özdemir ve Yaylacı (2008) çalışmalarında duygusal zekânın artırılmasına yönelik yapılacak olan çalışmalar bireyin hayatı üzerine olumlu etkiler yapmaktadır sonucuna ulaşmışlardır. İlgili araştırma sonuçları ile bu çalışmanın sonucu duygusal zekâ düzeyinin yükseltilmesinin yaşam kalitesini yükseltmesi açısından birbirlerini destekler niteliktedir. Literatürde yer alan diğer araştırmalar incelendiğinde yine bu çalışma ile benzer sonuçları olan araştırmalara rastlanmıştır. Herodotou vd. (2011), Wang vd. (2017), Parker vd. (2008), Tetik (2020), Cankurtaran ve Şakiroğlu (2020) araştırmaları sonucunda duygusal zekâ düzeyinin yüksek olmasının bireylerin internet bağımlılığı düzeylerini azaltacağı sonucuna ulaşmışlardır. İlgili araştırmalar ile bu

araştırmanın sonuçları duygusal zekâ ile teknoloji bağımlılığı arasında anlamlı ilişkiler sunması açısından birbirini destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre, mutluluğu artırma stratejileri yükselen bireylerin internet bağımlılığı puanları düşmüştür. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen literatürde çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Ha ve Hwang (2014), Jeong vd. (2015), Yoo, Cho, ve Cha (2014) araştırmaları sonucunda internet (medya) bağımlılığının mutluluğu (öznel iyi oluşu) azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Thome'e, Ha'renstan ve Hagberg (2011), Bian ve Leung (2015) yapmış oldukları araştırma sonucunda Teknoloji Bağımlılığı (Akıllı Telefon Bağımlılığı) yüksek olan bireylerin depresyon problemini daha fazla yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Sevi vd. (2014), Özer (2013) yapmış oldukları araştırmalar sonucunda teknoloji kullanımının (Cep telefonu) öznel iyi oluş düzeyini azalttığını, depresyon semptomlarını artırdığını, moral bozukluğuna neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer araştırma sonuçlarına göre Jenaro, Flores, Gómez-Vela, González-Gil ve Caballo (2007), Bianchi ve Phillips (2005), Ha, Chin, Park, Ryu ve Yu (2008), Beranuy, Oberst, Carbonell ve Chamarro (2009), Süler (2006) araştırmalarında aşırı teknoloji kullanımının (mobil telefon) stres ve depresyon düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda belirtilen araştırma sonuçları genel ifade ile teknoloji bağımlılığının mutluluğu azalttığı sonucu açısından bu araştırma ile birbirlerini destekler niteliktedir.

Pozitif Psikoloji ve Pozitif Psikoterapi Temelli Grupla Psikolojik Danışma Programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili yeterli araştırma olmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle teknoloji bağımlılığı, duygusal zekâ ve mutluluğu artırma stratejileri kavramlarını içeren farklı değişkenler ile çeşitli örneklem gruplarına yeni araştırmalar planlanabilir. Araştırmalar sonucu elde edilen nicel veriler yeni programların hazırlanması için araştırmacılar ve uygulayıcılara yol gösterici nitelikte olabilir.

Günlük yaşamda psikolojik temelli sorunların çözümünde deneysel çalışmaların katkıları yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle teknoloji bağımlılığı gibi çağımızın önemli problemi olan sorunun çözümü için sahada pratik, uygulanabilir ve kültüre özgü çalışmaların sayısı nicelik olarak oldukça azdır. Alanda çalışan uzmanlar, araştırmacılar tarafından teknoloji bağımlılığına ilişkin farklı terapi yaklaşımları veya kavramları temel alan yeni grupla psikolojik danışma programları, psikoeğitim programları, grup rehberliği programlarının hazırlanması oldukça önemlidir. Özellikle çalışma sahasında ihtiyaç duyulan konulara ilişkin yeni deneysel araştırmalar planlanmalıdır. Çalışmalar ihtiyaç duyan hedef kitleye uygulanarak bilimsel olarak sınılandıktan sonra mutlaka uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.

Araştırma sonucunda teknoloji bağımlılığına müdahale konusunda etkili olduğu ortaya konulan ve araştırmacı tarafından hazırlanan grupla psikolojik danışma programı farklı bireyler üzerinde uygulanarak etkililiğine ilişkin yeni veriler elde edilebilir. Aynı zamanda toplumun farklı kesimlerinde, farklı yaş gruplarına uygulanarak etkililik analizi yapılabilir.

### Kaynakça

- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421.
- Ateş, P. (2018). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın sosyal medya bağımlılığına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Ançel, G., Açıkgoz, İ. ve Yavaş Ayhan, A. G. (2015). Problemlerli internet kullanımı ile duygusal zeka ve bazı sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, 255-263.
- Avcı, Ö. (2018). Öğrencilerin duygusal zekâ ile iletişim becerileri düzeylerinin bağımlı etkinliği üzerine bir uygulama. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9,18.
- Batıgün, A. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 213-219.
- Balta, O. C., ve Horzum, M. B. (2008). İnternet Bağımlılığı Testi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 7(13).
- Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., ve Chamarro, A. (2009). Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 25(5), 1182–1187.
- Bian, M. ve Leung, L. (2015). Linking Loneliness, Shyness, Smartphone Addiction Symptoms, and Patterns of Smartphone Use to Social Capital. *Social Science Computer Review*.33(1).61-79.
- Bianchi, A. ve Phillips, J. G. (2005). Psychological Predictors of Problem Mobile Phone Use. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 39–51.
- Boyle, E., Connolly, T. M., ve Hainey, T. (2011). The role of psychology in understanding the impact of computer games. *Entertainment Computing*, 2(1), 69-74.
- Bozkurt, Ö.Ç., ve Minaz, A. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeylerinin ve Kullanım Amaçlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21): 268-286.
- Bradberry, T. ve Greaves J. (2017). *Duygusal Zekâ 2.0 (Emotional Intelligence 2.0)*. (Çev.: Azmi Ulaş). Sola Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı* (27. Baskı). PEGEM Yayınları.
- Cankurtaran, Ş. ve Şakiroğlu, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka İle İnternet Bağımlılığı İlişkisinde Bilinçli Farkındalığın Rolü. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (64), 49-67.
- Cooper, R.K. ve A. Sawaf (1997) *Liderlikte Duygusal Zeka*. Sistem Yayıncılık.
- Demir, R., ve Fulya, T. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.
- Deniz, S. (2014). Ergenlerin Problemlerli Mobil Telefon Kullanımının Utangaçlık ve Sosyal Anksiyete İle İlişkisinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, M. E., Özer, E., ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu –kısa formu: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 407-419.
- Deveci, A. Çakıroğlu, E. ve Uzun, A.E. (2022). *Madde Bağımlılığı*. Yeşilay Yayınları.



- Diener E. (1984). Subjective well being. *Psychol Bull.* 95(3):542-75.
- Dong, G., Zhou, H. ve Zhao, X. (2010). Impulse inhibition in people with Internet addiction disorder: electrophysiological evidence from a Go/NoGo study. *Neurosci Lett*, 485(2), 42-138.
- Erginsoy, D. (2019). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 47-58.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 975-989.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 1(2) 77-84.
- Eryılmaz, A. (2017). Yetişkinler için Mutluluğu Artırma Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Journal of Mood Disorders*, 7(2), 116-126.
- Fordyce M.W. (1983). A program to increase happiness: further studies. *J Couns Psychol.* 30(4):483-98.
- George, D. ve Mallery P. (2003) *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Griffiths, M.D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*.76:14–19.
- Goleman, D. (1998) *İşbaşında Duygusal Zekâ*, Varlık Yayinlari.
- Ha, J. H., Chin, B. C., Park, D.-H., Ryu, S. H. ve Yu, J. (2008). Characteristics of Excessive Cellular Phone Use in Korean Adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 783–784.
- Ha, Y. M. ve Hwang, W. J. (2014). Gender Differences in İnternet Addiction Associated with Psychological Health İndicators Among Adolescents Using A National Web-Based Survey. *International Journal of Mental Health Addiction*, 12, 660-669.
- Herodotou, C., Kambouri, M., ve Winters, N. (2011). The Role of Trait Emotional Intelligence in Gamers' Preferences For Playand Frequency of Gaming. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1815-1819.
- İkiz, E. ve Totan, T. (2011). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlık ve duygusal zekanın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 51-71.
- İnanç, B. Y., ve Yerlikaya, E. E. (2017). *Kişilik kuramları*. PEGEM Akademi.
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F. ve Caballo, C. (2007). Problematic Internet and Cell-Phone Use: *Psychological, Behavioral and Health Correlates*. *Addiction Research and Theory*, 15, 309–320.
- Jeong, S., Kim, H., Yum, J., ve Hwang, Y. (2016). What Type of Content Are Smartphone Users Addicted To?: SNS vs. Games. *Computer in Human Behaviour*. 10-17.
- Kant, R. (2018). Relationship of internet addiction with emotional intelligence among youths. *Education Science And Psychology*, 2(48),39-46.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Khoshakhlagh. H. ve Faramarzi, S.(2012). The relationship of emotional intelligence and mental disorders with internet addiction in internet users university students. *Addict Health*, 4(3-4), 133–141.

- Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S. ve Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 43(2), 185-192.
- Ko, C. H., Yen. J. Y., Chen. C. S., Yeh, Y. C., ve Yen, C. F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for internet addiction in adolescents: a 2-year prospective study. *Arch Pediatr Adolesc Med*. 163(10), 43- 937.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde Akıllı Telefon Kullanımı ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Sorunsalı: Akıllı Telefon (Kolik), Üniversite Gençliği. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 7(14).
- Kwon M., Lee J.Y., Won W.Y., Park J.W., Min J.A., Hahn C. vd. (2013). Development and validation of a Smartphone Addiction Scale (SAS). *PLoS One*. 8:1-7.
- Lam, L. T., Peng, Z. W., Mai, J. C. ve J. Jing. (2009). Factors associated with internet addiction among adolescents. *Cyberpsychology and Behavior*. 12, 551- 555.
- Lazarus, P. (1999) "Emotional Intelligence: A Paradigm for Education in the New Millennium" (22. Uluslararası Okul Psikolojisi yıllık toplantısına sunulan bildiri metni) Kreuzlingen, İsviçre.
- Lyubomirsky S. (2001). Why are some people happier than others? *Am Psychol*. 56(3):239-49.
- Lykken D, ve Tellegen A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychol Sci*. 7(3):186-89.
- Myers D.G. ve Deiner E. (1995). Who is happy? *Psychol Scin*. 6(1):10-9.
- Öztürk, M., Ögel, K., Evren, C., ve Bilici, R. (2020). *Bağımlılık Tanı Tedavi Önleme*. Yeşilay Yayınları. İstanbul.
- Parker, J.D.A, Taylor, N.T, Eastabrook, J.M., Schell, S.L. ve Wood, L.M. (2008). Problem Gambling In Adolescence: Relationships With Internet Misuse, Gaming Abuse and Emotional Intelligence. *Personality and Individual Differences*, 45(2): 174-180
- Peseshkian, N. (1980). *Positive family therapy*. NY, Springer.
- Peseshkian, N. (1985). *In search of a meaning-a psychotherapy of small steps*. Springer-Verlag
- Peseshkian N (1986) *Oriental stories as tools in psychotherapy: The merchant and the parrot with 100 case examples for education and self-help*. NY, Springer.
- Peseshkian, N. (1998). *Doğu hikâyeleriyle psikoterapi*. (Çev. H. Fıfıloğlu). Beyaz Yayınları.
- Peseshkian, N. (2000). *Positive Psychotherapy*. Sterling Publishers.
- Peseshkian, N. (2002). *Günlük yaşamın psikoterapisi* (Çev. H. Fıfıloğlu). Beyaz Yayınları
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55
- Przybylski, A. K., Weinstein, N., Ryan, R. M., ve Rigby, C. S. (2009). Having to versus wanting to play: Background and consequences of harmonious versus obsessive engagement in video games. *CyberPsychology & Behavior*, 485-492.
- Pinnelli S. (2002). Internet addiction disorder and identity on line: the educational relationship. URL: <http://www.proceedings.informingscience.org/IS2002Proceedings/papers/Pinne088I%20nter.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N., ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemlili internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).

- Russoniello, C. V., O'Brien, K., & Parks, J. M. (2009). The effectiveness of casual video games in improving mood and decreasing stress. *Journal of CyberTherapy & Rehabilitation*, 53-66
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 702-717.
- Sarı, T. (2015). Pozitif psikoterapi: Gelişimi, temel ilk eve yöntemleri ve Türk kültürüne uygulanabilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 182-203.
- Sarıçam, H. ve Çelik, İ. (2018). Duygusal zekâ ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *6th International Congress on Curriculum and Instruction'da sunulan bildiri*, Kars, Türkiye.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Sevi, M. O., Odabaşoğlu, G., Genç, Y., Soykal, İ., ve Öztürk, Ö. (2014). Cep Telefonu Envanteri: Standardizasyonu ve Kişilik Özellikleriyle İlişkisinin İncelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*. 15(1) 15-22.
- Sezen, M. F. ve Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160-182.
- Shapiro, L.E. (1998). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetistirmek* (Çev: U. Kartal) Varlık Yayınları.
- Snodgrass, J. G., Lacy, M. G., Dengah, H. F., ve Fagan, J. (2011). Enhancing one life rather than living two: Playing MMOs with offline friends. *Computers in Human Behavior*, 1211-1222.
- Snodgrass, J. G., Lacy, M. G., Dengah, H., Fagan, J., ve Most, D. E. (2011). Magical flight and monstrous stress: Technologies of absorption and mental wellness in Azeroth. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 26-62.
- Süler, M. (2016). *Akıllı telefon bağımlılığının öznel mutluluk düzeyine etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). MA: Pearson.
- Taş, İ. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1) 31-41.
- Taylan, H. H. ve Işık, M. (2015). Sakarya'da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(6), 855-874.
- Tetik, G. (2020). *Ergenlerde algılanan ebeveyn tutumu ve duygusal zeka arasındaki ilişkide, dijital oyun bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi) Işık Üniversitesi. İstanbul.
- Thome'e, S., Ha'rensta., A. ve Hagberg, M. (2011). Mobile Phone Use and Stress, Sleep Disturbances, and Symptoms of Depression Among Young Adults—A prospective cohort study. *BMC Public Health*, 11, 66.
- Tkach C, ve Lyubomirsky S. (2006). How do people pursue happiness, relating personality, happiness-increasing strategies, and wellbeing? *J Happiness Stud.* 7(2):183-225.
-

- Tunç, A. (2020). *Ergenlik döneminde duygusal zeka özelliklerinin ve benlik saygısının internet bağımlılığı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özdemir Yaylacı, G. (2008). *Kariyer Yaşamında Duygusal Zekâ ve İletişim Yeteneği*. Hayat Yayıncılık.
- Özer, Ş. (2013). *Problemlili İnternet Kullanımının Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş İle Açıklanabilirliği*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Usta, S. (2017). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Vaillant G.E. (2003). Mental health. *Am J Psychiatry*. 160(8):1373-84
- Wack, E., ve Tantleff, S. (2009). Relationships between electronic game play, obesity, and psychosocial functioning in young men. *CyberPsychology & Behavior*, 241-244
- Wang, C. K., K. A., Liu, W. C., ve Divaharan, S. (2008). P assion and intrinsic motivation in digital gaming. *CyberPsychology & Behavior*, 39-45.
- Wang, W., Li, D., Li, X., Wang, Y., Sun, W., Zhao, L., ve Qiu, L. (2017). ParentAdolescent Relationship and Adolescent Internet Addiction: A Moderated Mediation Model. *Addictive Behaviors*, 84,171-177.
- Weinstein, A. M. (2010). Computer and video game addiction-a comparison between game users and non-game users. *Am J Drug Alcohol Abuse*, 36(5), 76-268.
- Weisinger, H. (1998) *İs Yaşamında Duygusal Zeka*. MNS Yayıncılık..
- Yalçın, C., Demirel, M., Demirel, D.H., ve Çolakoğlu, T. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Boş Zamanın Anlamı İle Akıllı Telefon Bağımlılıklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1): 1-11.
- Yavaş, G. (2020). *Ergenlerin Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri, Oyun Bağımlılığı Ve Akran İlişkilerinin, Öznel İyi Oluş İle İlişkisinin İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi. İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Wu, H. Y. ve Yang, M. J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *J Adolesc Health*. 41(1), 93-8.
- Yoo, Y. S., Cho, O. H. ve Cha, K. S. (2014). Associations Between Overuse of the Internet and Mental Health in Adolescents. *Nursing and Health Sciences*, 16, 193-200.
- Young K.S. (1997).. What makes the internet addictive: Potential explanations for pathological internet use. *Paper presented at the 105th annual conference of the American Psychological Association*, August 15, Chicago.



## Yeni Balkan Yayınevinin 2010-2022 Yılları Arasındaki Çalışmalarında Türk Kültürünün Aktarımı ve Türkçe Öğretimine [Kuzey Makedonya] Katkısı Üzerine Bir Değerlendirme

*An Evaluation on the Contribution of Turkish Culture to Turkish Teaching [North Macedonia] in the Works of Yeni Balkan Publishing House between 2010-2022*

Berrin Sarıtuğç\*<sup>ID</sup>

### MAKALE BİLGİSİ

#### Araştırma Makalesi Research Article

Sorumlu Yazar:  
Corresponding author:

\* Sakarya Uygulamalı Bilimler  
Üniversitesi  
berrinsarituğc@subu.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-8662-6562

Başvuru / Submitted:  
16 Şubat 2023

Kabul / Accepted :  
6 Nisan 2023

DOI: 10.20860/ijoses.1252067

Atıf / Citation:

Sarıtuğç, B. "Yeni Balkan Yayınevinin 2010-2022 Yılları Arasındaki Çalışmalarında Türk Kültürünün Aktarımı ve Türkçe Öğretimine [Kuzey Makedonya] Katkısı Üzerine Bir Değerlendirme". Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2023): 31-57.

Benzerlik / Similarity: %24

Öz

Dil kurallarının meydana getirdiği sistematik bir yapıdır. Dinlediğini, okuduğunu anlayabilmek ve yorumlayabilmek dilin doğru kullanımıyla alakalıdır. Bu da kişilerin dil bilincine sahip olmasıyla gerçekleşmektedir. Dil bilinci aynı zamanda toplumları bir arada tutan, en güçlü bağıdır. Bu bağın sağlanmasında basın çok önemlidir. Bu bağlamda çalışmamızın konusu olan Balkanlar'da Türkçe dışında farklı diller de kullanılmakta, okullarda ve basın yayında yer bulmaktadır. Türkçe dışında kullanılan Arnavutça, Makedonca, Sırpça gibi dillerin de konuşuluyor olması elbette ki bir zenginlik olarak kabul edilse de kültürel aktarımın gerçekleşmesi, toplumsal birliktelik, aidiyet ve millet olma bilinci için Türkçe kullanımına özen gösterilmesi, basın yayın hayatında da geniş kullanım alanına sahip olması gerekmektedir. Bilindiği üzere basın yayın toplumları yönlendirmedeki en büyük güçlerden biridir. Balkanlar, pek çok farklı milletin bir arada yaşadığı bir bölge olması sebebiyle etnik çatışmaların da yaşandığı bir bölge olmuş basın yayın da bu çatışmaların şekillendirmesine maruz kalmıştır. Osmanlı Devleti zamanında önemli bir kültür merkezi konumunda olan Makedonya'da da basın yayın hayatı Yugoslavya'nın parçalanmasından sonra da aynı hareketliliğini korumuştur. Bu kapsamda bakıldığında bölgedeki yayınların Türkçe ülküsündeki kilit taşlardan biri olduğu görülmektedir. Yeni Balkan Yayınlarının Türkçenin öğretilmesi, kullanımına teşvik eden çalışmalar düzenlemesi, Türk kültüre ait motiflerin, kişilerin yer aldığı (maniler, ninniler, Nasrettin Hoca, Keloğlan, Mevlâna, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli, Süleyman Çelebi, Ömer Seyfettin, Şemsettin Sami, Mehmet Akif Ersoy, Yahya Kemal Beyatlı, Aliya İzzetbegović) eserlerin basımına verdiği katkı ve destek ile balkanlarda önemli bir misyon yüklediği görülmektedir. Bu sebeple çalışmamızın amacı, mezkûr yayınevinin 2010-2022 yılları arasındaki 100'ü aşkın eserinde Türkçe ve Türk kültürünün aktarımı açısından incelemektir. Çalışmamızda doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Balkanlar, Makedonya, Türkçe, basın-yayın, kültür.

**Abstract**

Language is a systematic structure created by rules. Being able to understand and interpret what you listen and read is related to the correct use of language. This happens when people have language awareness. Language awareness is also the strongest bond that holds societies together. The press is very important in ensuring this bond. In this context, in the Balkans, which is the subject of our study, languages other than Turkish are also used and take place in schools and in the press. Although languages such as Albanian, Macedonian and Serbian, which are used outside of Turkish, are of course accepted as a wealth, attention should be paid to the use of Turkish for the realization of cultural transfer, social unity, belonging and the awareness of being a nation, and it should have a wide area of use in the press and broadcasting life. As it is known, the media is one of the greatest forces in directing societies. Since the Balkans is a region where many different nations live together, ethnic conflicts have also been experienced, and the media has been exposed to the shaping of these conflicts. Media life in Macedonia, which was an important cultural center during the Ottoman Empire, maintained the same mobility after the disintegration of Yugoslavia. In this context, it is seen that the publications in the region are one of the key stones in the Turkish ideal. New Balkan Publishing's organization of studies that encourage the use and teaching of Turkish, the motifs of Turkish culture and people (manies, lullabies, Nasrettin Hoca, Keloğlan, Mevlana, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli, Süleyman Çelebi, Ömer Seyfettin, Şemsettin Sami, Mehmet Akif Ersoy, Yahya Kemal Beyatlı, Aliya İzzetbegović) seems to have undertaken an important mission in the Balkans with his contribution and support to the publication of the works. For this reason, the aim of our study is to examine more than 100 works of the publishing house between the years 2010-2022 in terms of the transfer of Turkish and Turkish culture. In our study, document analysis method was used.

**Keywords:** Balkans, Macedonia, Turkish, media, culture.



## 1. Balkanlar Türk Basınına Genel Bakış

Balkanlar dünyanın en çok zulüm, işgal gören yerlerinden birisidir. Türklerin Balkanlardaki varlığı 1453 İstanbul'un fethinin öncesine dayanmaktadır. Doğu Roma İmparatorluğu döneminde Türklerin burada asker olarak kaldığı, varlığını devam ettirdiği bilinmektedir. Türkler Rumeli'yi Osmanlı Devleti zamanında yurt edinmişlerdir.

Osmanlı Devleti zamanında en müreffeh en huzurlu günlerini geçiren Balkanlar 2. Viyana Kuşatması ve ardından gelen Karlofça anlaşmasıyla kaybetmeye başladığımız ata topraklarımızdır. Aslına bakılırsa Prof. Dr. Mehmet Görmez'in dediği gibi "Osmanlı Balkanları yönetmemiştir, Balkanlar Osmanlı'yı yönetmiştir." Balkan Savaşları öncesi, Osmanlı Devleti'nin Rumeli ve Anadolu'daki toplam nüfusu 1911 Gotha yılına göre 23.806.000, yüzölçümü ise 3.027.700 kilometrekare idi. (Halaçoğlu, 2014, s.10).

Kuzey Makedonya Devlet İstatistik Kurumunun açıklamalarına göre, 5-30 Eylül 2021 tarihlerinde düzenlenen nüfus sayımının sonuçlarına göre ülke nüfusu 2 milyon 97 bin 319 olarak kayda geçmiştir. Bu kişilerin 1 milyon 836 bin 713'ü, Kuzey Makedonya'da ikamet etmektedir. Nüfusun etnik bazda dağılımı ise şöyledir: Makedon yüzde 54,25; Arnavut 29,52; Türk yüzde 3,98; Rom yüzde 2,34; Sırp yüzde 1,18; Boşnak yüzde 0,87; Ulah yüzde 0,44 ( <https://www.trthaber.com/haber/dunya/kuzey-makedonyanın-nufusu-aciklandi-668306.html>). Tanzimatın ilanından sonra Osmanlı Devleti 1844 yılında eyalet sistemi yerine vilayet sistemine geçmiştir. İlk vilayet Tuna'dır ki Niş, Silistre, Vidin eyaletlerinin birleşiminden oluşmuştur. Burada çıkan ilk vilayet gazetesi Tuna, hem Türkçe hem Bulgarca yayın yapmakta ama en önemlisi Balkanlardaki ilk süreli yayın olmasıdır.

Bu bakımdan kayda değer olmakla birlikte bu gazeteler İstanbul gazetelerinin içeriği doğrultusunda haber yapmışlar, bölgesel meseleler, kültürel yapı, yörenin tarım-zirai faaliyetleri konusunda yetersiz kalmışlardır. Bazıları Türkçe, bazıları Türkçe ile Sırpça, bazıları da Rumca, Bulgarca gibi ikinci dil ile de yayınlanır. İçerik olarak aynı olan bu gazetelerin satışı düşük olduğu için duvarlara yapıştırılarak okunması sağlanmaya gayret edilmiştir.

1906 tarihli Salname-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniye'ye göre Balkanlardaki vilayet gazetelerinin dağılımı şu şekildedir:

Yayının Adı	Yayın Yeri	Tarihi	Yayın Dili
Bosna	Bosna	1866	Türkçe-Sırpça
Cezayir-i Bahr-i Sefid	Rodos	1882	Türkçe-Rumca
Girid	Girid	1867	Türkçe-Rumca
İşkodra	İşkodra	1868	Türkçe
Kosova	Priştine	1877	Türkçe-Sırpça
Kosova	Üsküp	1888	Türkçe
Manastır	Manastır	1884	Türkçe
Neretva	Hersek	1876	Türkçe-Sırpça
Prizren	Prizren	1871	Türkçe-Sırpça
Rumeli	Manastır	1873	Türkçe
Selanik	Selanik	1869	Türkçe-Rumca-Bulgarca-İbranca
Tuna	Tuna	1865	Türkçe-Bulgarca
Yanya	Yanya	1868	Türkçe Rumca

Şekil 1: Balkanlardaki vilayet gazetelerinin dağılımı (İslam, 2001:4)



## 2. Makedonya’da Türk Basını

Büyük Makedonya bölgesi olarak bilinen bölge Osmanlı İmparatorluğunun beş yüzyıldan fazla hakimiyetinde olan bir bölgedir. Balkan Savaşları (1912-1913) ile bölgedeki Osmanlı İmparatorluğu süreci sona ermiştir.

Birinci Dünya savaşı sonrasında Yunanistan, Sırp, Hırvat, Sloven Krallıkları ve Bulgaristan tarafından paylaşılan bölge 2. Dünya savaşı sonrasında Yugoslavya olarak karşımıza çıkar. Lakin Yugoslavya altı özerk bölgeden oluşmaktadır. Yaşanan soğuk savaş Yugoslavya’yı bölmüş Makedonya, Bosna- Hersek, Sırbistan, Karadağ, Kosova, Slovenya ve Hırvatistan olarak 6 ayrı ülke oluşmuştur. Makedonya 17 Kasım 1991 de bağımsızlığını ilan etmiştir. (Tuncer& Demir, 2020:5340)

Günümüzde ülkenin nüfus ve yüzölçümü olarak en büyük şehri başkent Üsküp’tür. Üsküp, aynı zamanda sosyokültürel faaliyetlerin ve de en önemlisi Türkçe Türk kültürü faaliyetlerinin yürütüldüğü en önemli merkezdir. Kuzey Makedonya Anayasası’nın 44. Maddesinde yeteri kadar talep olmaması durumunda sınıf açılmayabileceği kuralıyla Kuzey Makedonya’da yaşayan vatandaşların ilkokuldan liseye kadar ana dillerinde eğitim alabilme olanaklarına sahip oldukları belirtilmektedir. Tefeyüz ve Yane Sandanski gibi okullarda Türkçe eğitim verilmekle birlikte karma dille eğitim veren veya başka dilde eğitim veren okullar da bulunmaktadır.

Bu nazardan bakıldığında Türkçe öğretimi ve Türk kültür ve değerlerinin aktarılmasında yaynevlerinin önemi daha da artmaktadır. Ahmed Hamdi Tanpınar, gazeteler için “Hiçbir yerde gazete bizdeki role benzer bir rol oynamamıştır.” diye ifade eder (Tanpınar, 2001,50).

Hüsn ve Şiir, Genç Kalemler, Sesler, Birlik, Yeni Vakit, Hak, Yeni Mektep, Envai Hürriyet, Vardar gibi dergi ve gazeteler burada yayımlanmıştır.

Özellikle Birlik gazetesi Türkiye ve Türk Dünyası ile ilgili haberler vermeye, kültüre, edebiyata, sanata, inançlara, örf ve adetlere dair yazılar yayınlamaya başlar. 54 yıl kesintisiz çıkan Birlik gazetesi bir manada Makedonya Türklerinin dil anlamında buluşma noktası olmuştur. Aynı şekilde Köprü dergisi de bu anlamda ve önemli çalışmalara imza atmaktadır.

II. Dünya Savaşı ve sonrasında Tito Yugoslavya’sında uygulanan politikalar neticesinde görülen göreceli bir rahatlama ile Makedonya Türk edebiyatı, bir çıkış noktası bulmuştur. 1944 yılından itibaren Türkiye’de olduğu gibi Latin alfabesiyle anadilde eğitim ve yayın hakkına sahip olan Makedonya Türkleri, ilk olarak “Birlik” gazetesine ve ardından 1950 yılında çocuk dergisine kavuşmuştur. Makedonya basın yayın hayatında çocuk edebiyatının büyük yer kapladığı görülmektedir.

Makedonya’nın Latin harflerine geçişi 1944’lü yıllara tekabül etmektedir. 2. Dünya savaşı ve Tito rejiminin uyguladığı politikalarla kısmen de olsa bir Makedon edebiyatı ortaya çıkmış bu edebiyat da daha sonra da ayrıntılı işleneceği gibi ağırlıklı olarak çocuk edebiyatı ekseninde gelişmiştir.

Makedonya’da Türkçe süreli yayınlar ilk olarak Osmanlı devleti döneminde yayımlanmaya başlamıştır. 1876 yılında yayımlanan ve Manastır’da basılan "Rumeli" gazetesi bu bölgede yayımlanan ilk Türkçe süreli yayındır (Eren, 1970:84). 2. Meşrutiyetin ilanından sonra Osmanlı Devleti özellikle Sırbistan, Avusturya ve Hırvatistan tarafından basın-yayın kanalıyla yürütülen karalama yayınlarına karşı olarak aynı yollar karşılık vermiş ve Üsküp’te “Top”, Manastır da” Kurşun”, “Süngü”, “Kasutura” gibi ilgi çekici isimli gazeteler çıkmıştır.

Sürelî yayınlarda yayın politikaları kendi devrinin siyasî, sosyolojik ve sanat anlayışını yansıtmaktadırlar. Makedonya'daki Türkçe yayınlara baktığımızda yazarlar edebî dünyaya çoğunlukla şiir ile girseler de akabinde çocuk hikâyeleri, deneme, eleştiri, eğitim, kültür yazıları, halk edebiyatı ürünleri, fikir yazıları ile devam etmişlerdir.

Makedonya'daki dergi ve gazetelerde en çok işlenen konular, güncel gelişmelerdir. Bu yayın süreçleri içerisinde Türk toplumunu bilinçlendirmeyi de ihmal etmemişlerdir. Makedonya'nın başkenti Üsküp başta olmak üzere, yayınlanmış ve günümüzde neşir hayatına devam eden gazete ve dergiler ise şöyle belirtilebilir:

(Gazetelerden haftalık olarak çıkarılanlar parantez içinde belirtilmiş, günlük çıkan gazeteler ayrıca yazılmamıştır.)

Yıldız- haftalık gazete (1909-1910), Rehber - haftalık gazete (1919) , Uhuvet- haftalık gazete (1919) Hak - günlük gazete (1920), Sosyalist Fecri gazetesi (1920), Hak Yolu gazetesi 1924 Birlik (gazete) (1925), Yeni Vakit - haftalık gazete (1925) Işık - haftalık gazete (1927 – 1929) Seda-yı Millet- haftalık gazete (1927) Birlik gazetesi (1944 – 2005) Yeni Kadın dergisi (1949-1950) Pioner- çocuk gazetesi (1950 – 1951) Sevinç - çocuk dergisi (1951 – 2016) Tomurcuk - çocuk dergisi (1957 – 2012) Sesler - aylık toplum ve sanat dergisi (1965 – 2001) el-Hilâl - dergi-gazete (1987 – günümüz) Üçüncüler - bağımsız kültür dergisi (1994 – 1999) Vardar dergisi (1994 – 1998) Köprü dergisi (2002 – günümüze) Hikmet - ilmî araştırma dergisi (2003 – günümüze) Bahçe - çocuk dergisi (2004 – günümüze) Yeni Balkan gazetesi (2006 – günümüze) Ufuk dergisi (2009 – günümüze) Sessiz Gemi - Türk dili ve edebiyatı dergisi (2010-2011) Kızıl elma (2002- günümüze) Köprü (2002- günümüze) Ekol (2002- günümüze) Grafiti (2003- günümüze) Dere (2003- günümüze) Haberci (2004- günümüze) Ufuk (2009- günümüze) Kardelen (2009- günümüze) Evlad-ı Fatihan (2010- günümüze) Üsküp Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü "Türkoloji Gençlik Grubu" üyesi öğrencileri tarafından çıkarılan Sessiz Gemidir. (Eren, 2012:65-98).

Makedonya'da çıkan dergi ve gazetelerin en büyük mefkuresi Türkçenin kullanımı, Türk gelenek ve göreneklerinin korunup yaşatılıp aktarılmasıdır. Bu anlamda Hikmet dergisi Editör 'ün Sözü kısmında okuyucuya şöyle seslenmektedir: *"Azınlık olan milletlerin, buldukları ülkelerde varlığını sürdürebilmeleri dil, kültür, geleneklerine sahip çıkmaktan geçer. (...) Bu hususta ilk sayısından son sayısına kadar Hikmet dergisi Makedonya'daki / Balkanlardaki Türk azınlığına hizmet vermektedir. Burada yayınlanan makaleler sayesinde dilimiz, kültürümüz ve geleneklerimize sahip çıkarken, başkalarının da bizi düzgün tanımalarına fırsat veriyoruz."*

Aynı şekilde 1909-1910 yılları arasında Üsküp'te çıkan Yıldız gazetesi de "Başyazı" daki *"Vatanını ana, devletini baba, milletini kardeş bilen her Osmanlı, elinden geldiği bir hizmeti ifaya borçludur."* demektedir.

Osmanlı Devleti sonrası pek çok farklı devletin egemenliği ve kültürü altında yaşamak durumunda kalan Balkan Türklerinin dilini, dinini, kültürünü, edebiyatını koruyup yaşatmak için 36 yıl boyunca pek çok zorluğa rağmen çıkarmaya devam eden adı gibi seslerini duyuran en etkili yayın organı Sesler'dir. Derginin hedefleri şu şekildedir: Bölgedeki edebiyat alanındaki boşluğu gidermek, Makedon çağdaş edebiyatının güçlü kalemleri olduğunu göstermek, edebiyat sanat ve estetikle ilgili bir anlayış geliştirmektir. Tüm bu hedefleri gerçekleştirme çabası bakımından Necati Zekeriyâ Makedon edebiyatının Yugoslav edebiyatı içerisinde parlayan bir "yıldız" olduğunu belirtir.

Ardından Yeni Lisan Hareketini başlatacak olan Genç Kalemler ve Kosova dergileri Türkçe süreli yayınlar olarak görülmektedir. 1944'te Türkçe olarak yayımlanmaya başlanan Birlik, Yeni Kadın ve

daha sonra da Tomurcuk adıyla devam edecek olan Sevinç dergileri bölgenin Türkçe yayın yapan Türk kültürünü tanıtan en önemli dergileri arasında yer almaktadır.

Türkçenin öğretimiyle alakalı diğer çalışmalar ise şu şekildedir:

**\*Makedonca-Türkçe** ilk sözlük Üsküp'te 1967 yılında yayımlanmıştır. Fahri Kaya'nın redaktörlüğünü yaptığı bu sözlüğü Mile Körveziroski ile Kevser Seyfula birlikte hazırlamışlardır.

Slave Nikolovski-Katin ve İsmiye Şaban'ın birlikte hazırladıkları bu sözlük 1998 tarihinde Üsküp'te Makedonska İskra yayınevinde "Sözlükler Edisyonu" tarafından kitap olarak yayımlanmıştır.

**\*Makedonca Cep Sözlüğü:** Fono Yayınlarının sözlük dizisi arasında çıkan bu sözlüğün,2. baskısı 2012 yılında İstanbul'da yapılmıştır. Makedonca- Türkçe ve Türkçe, Makedonca bölümler bir aradadır. Sözlükte 20.000 kelimenin "en uygun ve güncel karşılıkları" verilmiştir.

**\*Makedonca-Türkçe Türkçe Makedonca Sözlüğü:** Mücahit Korça tarafından hazırlanan bu sözlük Makedonya'nın başkenti Üsküp'te 2005 yılında yayımlanmıştır. Sözlükte 3.sayfadan itibaren sırasıyla "Sözlüğün Kullanılışı", "Makedon Alfabeti/Makedon Harflerin Türkçe Okunuşu", "Türk Alfabeti ve Makedon Alfabetindeki karşılıkları" ile "Sözlükte kullanılan Kısaltmalar" yer almaktadır.

**\*Osnoven Makedonsko-Turski Reçnik/Temel Makedonca Türkçe Sözlük:** Bu sözlük, Mariya Leontik ve Neyat Selman tarafından hazırlanıp kitap olarak Üsküp'te 2013'te yayımlanmıştır.

**\*Sabaydin Baki ve Sözlüğü:** Sözlüğün hedef kitlesi ortaokul, üniversite öğrencileri, iş adamlarıdır.

**\*Saliova, Fevzi- Saliova, Semra Nanuşeva, Türkçe-Makedonca, Makedonca-Türkçe Sözlük, İştîp /Makedonya 2016, Veneciya:** Yazar çalışması için daha önce yayımlanmış Makedonca-Almanca ve Makedonca- İngilizce sözlük versiyonları üzerinde çalışmalar yaparak düzenledim, kısaca iki dilli bir sözlükte bulmak istediğim özellikleri yansıtmaya çalıştım, hiçbir sözlük düzeninin etkisi altında kalmadan serbest bir tarz (biçim) kullandım diye belirtmektedir.

**\*Reçnik Na Turcizmi, Arhaizmi, Diyalektizmi i Petko Upotrebuvani İborovi vo Makedonskiot Yazık/ Makedonca 'da Türkçe Kökenli kelimeler, Arhaizm, Lehçe ve Çok Nadir Kullanılan Sözlük:** 217 sayfadan oluşan sözlükte akva, baklava, kadaif, kybaççe, kibrit, kilim, şeker, sarma, boza Muabet, marifet, tabiet, adet unutulmuş veya değişmiş kelimelere de verilmektedir.

**\*Makedonya'daki Türk ve Müslüman Toplumların Dilleri Konusunda Karşılaştırmalı Sözlük (Türkçe-Arnavutça-Boşnakça-Pomakça) (Üsküp-Kalkandelen-Gostivar-Ohri-Resne-İştîp-Pirlepe-Ustrumca-Radoviş):** Mustafa Kahramanyol'un yayına hazırladığı bu sözlük, T.C. Devlet Bakanlığı, TİKA, Bosna-Hersek Dostları Vakfı ve Balkan B.Ö.G. Derneği'nin iş birliği ile 2022'de yayınlanmıştır. Bu çalışma sadece bir sözlük değil aynı zamanda da bir halkbilimi(folklor) çalışmasıdır.

**\*Bir Söyle İki Dinle:** Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji Projesi kapsamında görevlendirilen Mehmet Gedizli,2018 yılında İstanbul'da kitap olarak yayımlanan bu çalışmada Türkçe ve Makedoncadaki ortak kelimeleri sözlükleri tarayarak tespit edilen 3700 kelime alfabetik sırayla verilmiştir. Aynı yazarın Tek Kelimeyle Üç Dil Türkçe, Makedonca ve Arnavutçadaki Ortak Kelimeler" çalışması bu anlamda kayda değer.

### 3. Yeni Balkan Yayınları

#### 3.1. Tarihçesi, Vizyonu, Misyonu

2010 yılında yayın hayatına başlamış olan Yeni Balkan Yayınevi bugün 111 sayıda kitabın basımını gerçekleştirmiş durumdadır (Eren, 2012:65-98). Yayınevi bugün sadece Üsküp'ün değil Balkanların en büyük Türk yayınevidir. “Geçmişin Mirasını Geleceğe Taşıyoruz” sloganıyla kültürel mirasın yaşatılmasını ve tanıtılmasını ilke edinmiştir.

Yayınevinin ilk kitabı Fahri Kaya'nın 80. yaş günü ile basılan “*Fahri Kaya'nın Gün Bugün*” kitabıdır. Yayınevi fuarlara katılmakta, YTB ve Kültür Bakanlığı ile pek çok ortak projede yer almaktadır. Bu kapsamda Türk halk edebiyatından Nasrettin Hoca, Keloğlan gibi çocukların seveceği eğlenceli karakterler ile Türkçeyi öğretmeye, sevdirmeye, yazdırmaya gayret etmektedir. Kültürel mirasın aktarılmasında “Tarihimizi Boyuyoruz” serisi çıkarılmış, Makedonya Türk çocuklarının Türkçeyi daha iyi öğrenebilmesi için kitap çalışmaları yapmıştır. “*Harfler Ne Yer*” “*Şiirli Alfabe*” bunlardan bazılarıdır. Yayınevi aynı zamanda Makedonya Eğitim Bakanlığının ilkokullar için öngördüğü yardımcı ders kitaplarının devlet ilkokulların kütüphanelerine yeniden dağıtmaya başlamıştır.

Yayınevi sadece çocuklara değil gençlerin de Türkçe hikâyeler ve şiirler yazmasını teşvik etmiş, bunların da basımını gerçekleştirmiştir. Mebruh Mirtoski'nin “*Dünyanın İki Yüzü*” adlı eseri bunlardan birisidir. Ayrıca Makedonya'nın önde gelen yazarlarının biyografilerini de basarak kültürel aktarıma katkıda bulunmuştur. Fahri Kaya, İlhami Emin bunlardan birisidir.

Yeni Balkan Yayınevi'nin yayınladığı eserler şu şekildedir:

**1. Anadilimiz Türkçe-3/Benim Adım Türk:** Çocuk Şiirleri, Hikâyeleri ve Resimleri, 2021 yılında basıldı.



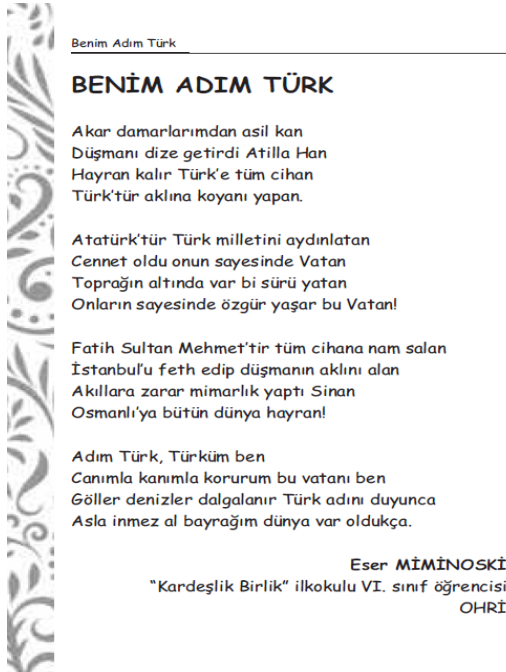
Şekil 2. Benim Adım Türk kitabının kapağı

“Balkanlarda Çocukların Türkçe Sevinci: Bahçe” çocuk dergisi olarak Makedonya çapında açılan bir yarışmada çocukların yaratıcılıklarına sınır konmamış, onların isteklerine göre yazmaları teşvik edilmiştir. Bu da Makedonya genelinde tüm çocuk yazarların “Anadilim Türkçe” eserinde 4 farklı bölümde ve tek çatı altında buluşmasını sağlamıştır. Çocuklar yeteneklerine göre hikâye, kompozisyon, şiir ve resim bölümlerinde kendilerine yer bulmuşlardır. Bazı çocuklar yöresel ağızlarda yazmıştır. Bu da Türkçeyi yeni öğrenenlere ve yöresel dilini kullanarak yazı yazmak isteyenlere de bir umut kaynağı olmuştur. Kitap Cemil Meriç’in sözüyle başlamaktadır. “Her toplum bir kitaba dayanır, senin kitabın hangisi?”

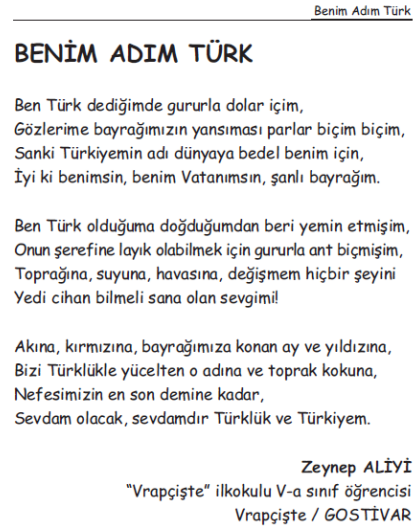
“Bahçe” dergisinin Yayın Yönetmeni Murtaza Sulooça “Başlarken” başlığı altında

1904’te çıkan Bahçe dergisiyle birlikte Tomurcuk, Sevinç gibi dergilerin devamı gibi her birinin bir arada bulunduğu birer bahçe gibi olduklarını bu Balkanlardaki tüm çiçeklerin masal, ninni, atasözü, oyunların toplanması gibi düşünerek bu yola çıktıklarını belirtir.

Kitabın önsözünde “şiir dile hizmettir, öğrenim hayatımızın temel malzemesi olan dile hizmet ise, inanca, bilime, millete, medeniyete hizmettir. Kalem, Allah’ın üzerine yemin ettiği değerlerdendir ve Kuran-ı Kerim’de de bir Kalem suresi vardır. Kalemler, sanatçıların insan yararına nice eserler vererek izzetle, kıymetle, hizmetle insanlığı da yükselterek hep yaşayışlarıyla başlar. Dergini tasarımlarını Elyasa Ali yapmaktadır.



(a)



(b)

Şekil 3. Şiir örnekleri, (a) Benim Adım Türk kitabında yer alan şiirlerden bir örnek, (b) Benim Adım Türk kitabından başka bir şiir örneği

Kitap üç bölümden oluşmaktadır:

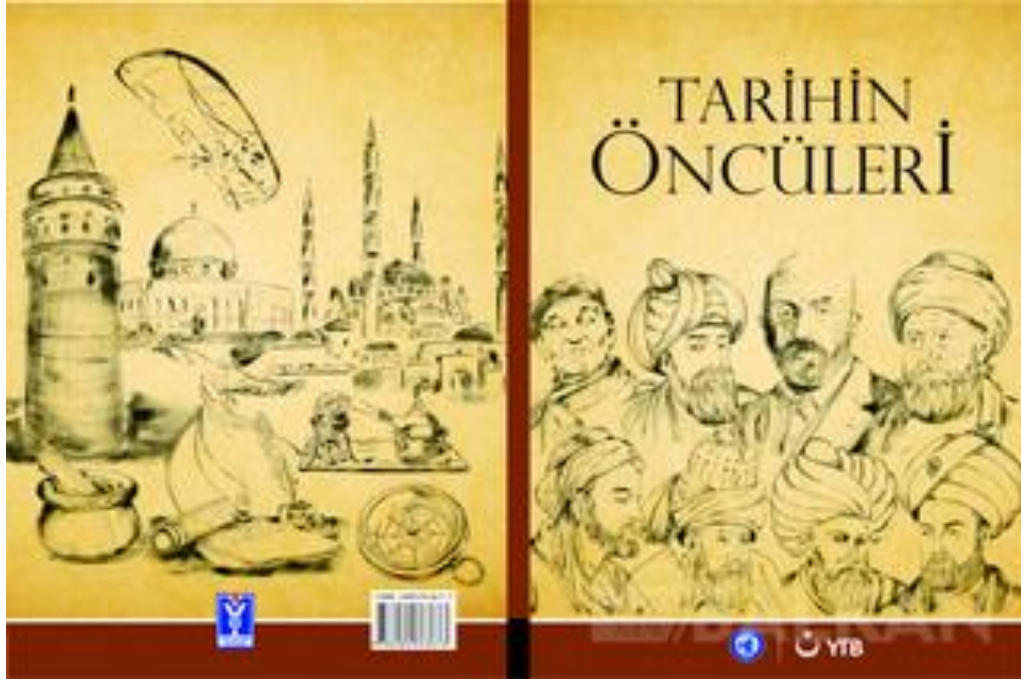
1- Bölüm (Hikâye Türü): Anadilimiz Türkçe, Küçük Çocuk ve Yaşlı Adam, Küçük Gemi İsimli hikayelerden oluşmaktadır.



2. Bölüm (Kompozisyon): Türkçenin Zenginliği, Artık Türkçe Konuşuyorum ve 21 aralık isimli yazılardan oluşmaktadır.

3.Bölüm: Güzel Türkçem, Türk'üz, Atatürk ve Türkçe, Türk'ün Türkçe Sevdası isimli yazılardan oluşmaktadır.

**2. Tarihin Öncüleri:** Reşadiye Salihi, Vildane Şahini, Ödül Cebeci, Perihan Çukiç, Melek Adem, Reyhan Elmaz tarafından yazılmış, 2021 yılında basılmıştır.



Şekil 4. Tarihin Öncüleri kitabının kapağı

Kitapta Cabir Bin Hayan'dan, modern kimyanın kurucusu tarihte ilk uçuşu gerçekleştiren Müslüman âlim Abbas İbn Firnas ile birlikte, Türkçe ve Türk kültüründe yeri bulunan Anadolu ve Balkanların Türk dervişi Sarı Saltuk, hoşgörünün öncüsü Mevlana Celaleddin Rumi, dünyayı güldüren adam Nasreddin Hoca, Anadolu ereni Hacı Bektaşî Veli, Anadolu'da Türkçe şiirin öncüsü tasavvuf ve halk şairi Yunus Emre, İslam dünyasına mevlidi hediye eden şair Süleyman Çelebi, Türk İslam alimi Akşemseddin, ansiklopedist ve sözlükçü Şemsettin Sami Fraşeri, Üsküplü mutasavvıf şair Sadettin Sırrı, vatan şairi Mehmet Akif Ersoy, Türk hikayeciliğinin kurucu ismi Ömer Seyfettin, kaybolan şehrin şairi Yahya Kemal Beyatlı, bilge kral Aliya İzzetbegoviç ve Batı Trakya Türklerinin savunucusu Sadık Ahmet yer almaktadır.

**3. Konuşma Kılavuzu (Türkçe-Makedonca-İngilizce):** Dr. Sezen Seyfullah tarafından yazılmış 2021 yılında basılmıştır. Çalışmada, Selamlaşma, Günlük Konuşma (cevap-telaffuz), Yiyecek-İçecek, Mevsimler, Aylar, Hafta, Sayılar, Renkler, Yönler, Vücudun Bölümleri, Örnekler ve Alfabetik/Fonetik Karşılaştırma gibi çeşitli bölümler yer almaktadır.





Şekil 5. Konuşma Kılavuzu (Türkçe-Makedonca-İngilizce), (a) Konuşma Kılavuzu kitabının kapağı, (b) Türkçe-Makedonca- İngilizce günlük konuşma örnekleri, (c) Türkçe- Makedonca- İngilizce günlük konuşma örneği

**4. Çocuk Dünyası Şiirleri:** İbrahim Arslan tarafından yazılmış, 2021 yılında basılmıştır.



Şekil 6. Çocuk Dünyası Şiirlerinin kitap kapağı

Dizelerde “dil, okul, doğa duygusu” “dizelerde hayvan duygusu” “dizelerde sazlar” “dizelerde vatan ve barış sevgisi” “dizelerde çocuk duygusu” bölümlerinden oluşmaktadır.

**5. Keloğlan ile Meyve ve Sebzelerin Dünyasına Hoş Geldiniz:** Reşadiye Salihi, Vildane Şahini, Ödül Cebeci tarafından yazılmış, 2021 yılında basılmıştır.



Şekil 7. Keloğlan ile Meyve ve Sebzelerin Diyarına Hoş geldiniz kitabının kapağı

**6. Keloğlan Türkçe Öğretiyor:** Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı'nın (YTB) desteğiyle ZOR Derneği tarafından hazırlanan Keloğlan seti 2021 tarihinde basılmıştır. Yazarları, Hacer V. Sulooça, Melek Süleyman'dır. Zor Derneği çocuklara yönelik üç yayın çıkarmıştır. Bunlar: "Keloğlan Türkçe Öğreniyor", "Keloğlan Masalları", "Meyve ve Sebzelelerin Diyarına Hoş Geldiniz" dir.



Şekil 8. Keloğlan Alfabemizi Öğreniyor kitap kapağı ve örnek çalışmalar

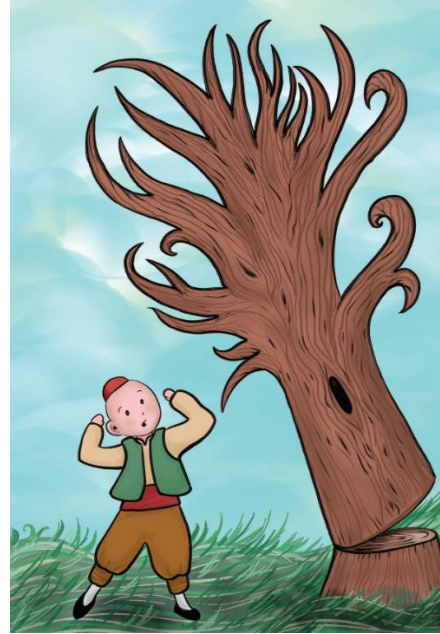
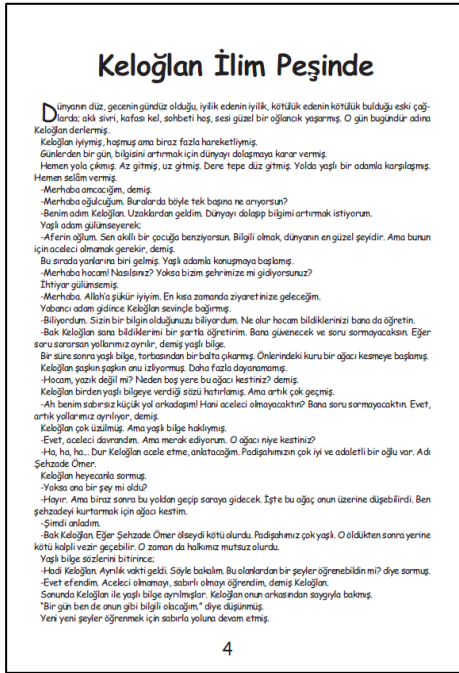
**7. Keloğlan Masalları:** Hacer V. Sulooça, Melek Süleyman tarafından yazılmış, 2021 yılında basılmıştır.



### İçindekiler

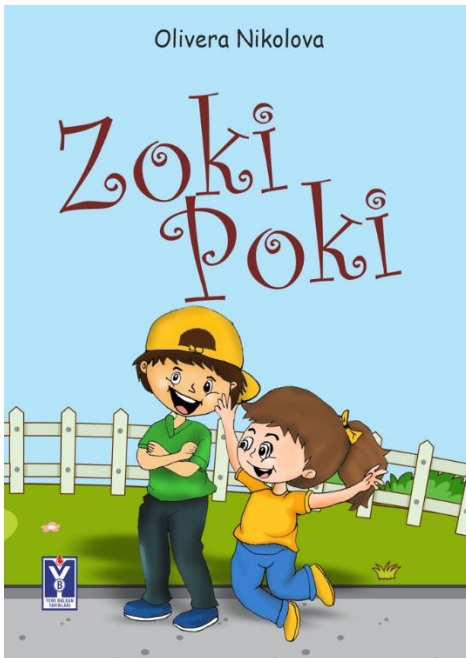
Keloğlan İlim Peşinde.....	4
Keloğlan ile Hanım Sultan.....	6
Keloğlan ile Değirmenci.....	8
Keloğlan'ın Duası.....	10
Keloğlan Kurda Karşı.....	12
Sihirli Gömlek.....	14
Keloğlan Suskunlar Ülkesinde.....	16
Keloğlan Padişahın Emrinde.....	18
Keloğlan ile Kuyudaki Dev.....	20
Uyduruk Masallar.....	23





Şekil 9. Keloğlan Masalları kitap kapağı ve içeriğe dair örnekler

## 8. Zoki Poki: Olivera Nikolova (K.M.C. Kültür Bakanlığı destekli) 2021 yılında basılmıştır.



(a)

### İÇİNDEKİLER

ZOKİ POKİ KİMDİR VE ONU TANIMAK İSTİYORSANIZ KENDİSİNİ NERDE BULABİLİRSİNİZ?.....	4
ZOKİ POKİ NASIL SAYAR?.....	6
BÜTÜN DÜNYA NEYLE SATIN ALINABİLİR?.....	8
ZOKİ POKİ PARKA GİTMİŞTİ.....	11
NİNE KIZINCA.....	13
KÖYDEN GELEN KONUK.....	15
AYICIK DA GRİPE YAKALANMIŞ.....	18
RESİM.....	21
HAYVANAT BAHÇESİNDE.....	23
KİM NE HAK ETTİYSE.....	24
BALON.....	29
TATLICIKLAR.....	32
BÜYÜK YOLCULUK.....	35
AH NE YAZDI O YAZI.....	37
BULUŞ.....	41

(b)

Şekil 10. Zoki Poki Kitabı, (a) Kitabın kapağı, (b) Kitabın içinde yer alan hikayeler

Zoki Poki kitabı, Makedon bir yazarın Türkçeye çevrilen, hikâye kitabıdır. Hikayelerde, kitabın baş kahramanı olan Zoki'nin günlük hayatından, ailesiyle olan günlük yaşantısı anlatılmaktadır. Zoki Poki kitabı, KMC Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın plan ve programına göre ilkokullarda yardımcı ders kitabı olarak okutulmaktadır.

**9. Ağaçlar Dile Gelse:** Necati Zekeriya (K.M.C. Kültür Bakanlığı destekli) tarafından yazılmış 2021 yılında basılmıştır.



(a)

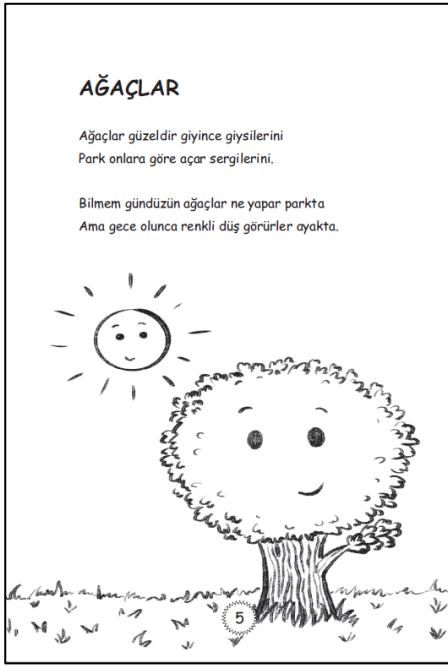
İçindekiler	
Ağaçlar.....	5
Çınar.....	7
Kavak.....	8
Akkavak.....	9
Salkımsöğüt.....	10
Akasya.....	11
Çam.....	13
Selvi.....	14
Kayın.....	15
Oh Anam Ihlamuru Kestiler.....	16
Yasemin.....	17
Kiraz Ağacı.....	18
Ayva Ağacı.....	20
Ihlamur.....	21
Ceviz Ağacı.....	22
Elma Ağacı.....	23
Dut Ağacı.....	25
Şimşir.....	26
Kestane.....	27
Defne.....	28
Vişne Ağacı.....	29

(b)

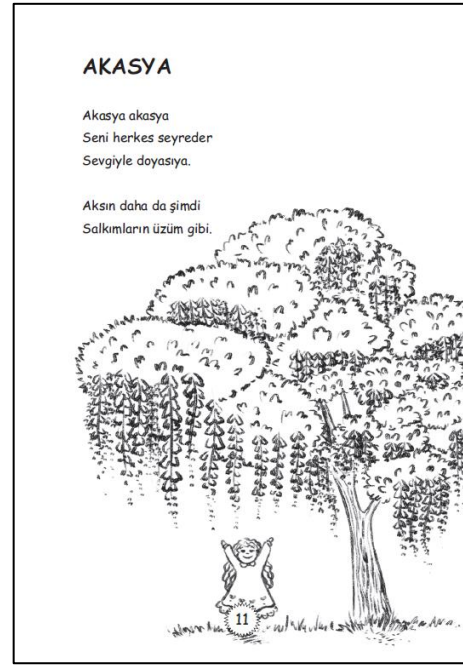
Şeftali Ağacı.....	31
Meşe.....	33
Kızılçik Ağacı.....	34
İncir Ağacı.....	35
Zeytin Ağacı.....	36
Palmiye.....	38
Menekşe.....	39
Hanımel.....	40
Yonca.....	41
Ayçiçeği.....	43
Gül.....	44
Ortanca Çiçeği.....	46
Şeytan Arabası.....	47
Zakkum.....	48
Portakal.....	49
Nar.....	50
Gelincik Böceği.....	51
Ateşböceği.....	52
Gökkuşuğu.....	53
Yıldız.....	54

(c)

Şekil 11. Ağaçlar Dile Gelse kitabı, (a) Kitabın kapağı, (b) Kitabın içeriği, (c) Kitabın içeriği



(a)



(b)

Şekil 12. Ağaçlar Dile Gelse kitabı içerisinde bulunan örnek şiirler, (a) Örnek şiir-1, (b) Örnek şiir-2

Kitap, K.M.C. Millî Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın ilkokullar için öngörmüş olduğu yardımcı ders kitaplarının plan ve programına göre hazırlanmış; K.M.C. Kültür Bakanlığı'nın kısmî desteğiyle 2021 yayınlanmıştır. Kitapta, ağaçları anlatan şiirler yer almaktadır.

**10. Ramazan Manileri:** Kuzey Makedonya, Üsküp, Manastır, Ohri'deki manilerin derlemesinden oluşmaktadır. Sermiyete İsmaili, Biba, Sara, Abedini, Melek Süleyman yazılmış, 2021 yılında basılmıştır.



(a)



(b)

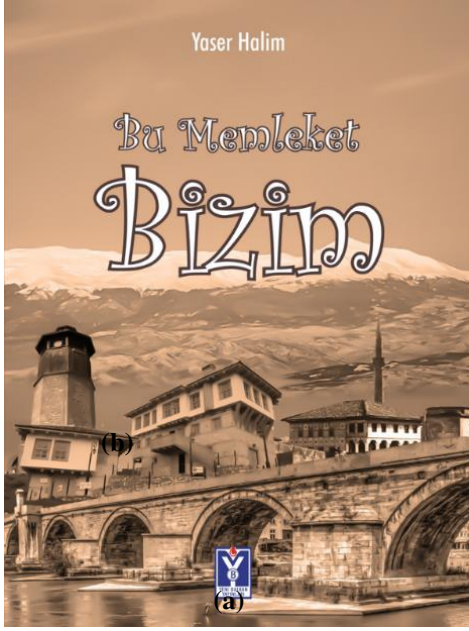


(c)

Şekil 13. Ramazan Manileri, (a) Kitabının kapağı, (b) Mâni örneği, (c) Ramazan manilerine bir örnek.



**11. Bu Memleket Bizim:** Yaser Halim (K.M.C. Kültür Bakanlığı destekli) 2021 yılında yayınlanmıştır.



İçindekiler	
Önsöz	5
Bu Memleket Bizim	6
Yılmaz	7
Öksüz Yurdun Çocukları	8
Ben Senin, Sen İse Asırlardır Ben	9
Sen Üzülme	10
Konuşur Diller	11
Bir İhtimal	12
Gidiyor Musun?	13
Sen Kal	14
Senden İbareti	15
Doğu Türkistan	16
Rüzgâra Doğru	17
Gelsinler	18
Neylersin	19
Rusendil	20
Aynaya Tutun	21
Birazdan	22
İntikam	23
Bir Meçhule Feda Ettim Kendimi	24
Ansızın Gelebiliriz	25
Gül Sen Gülüm	26
Göçe Zorlanır Turnalar	27
Çıpındıkça Bahyörüz	28
Selman	29
Nene Hatun	30
Gökkuşuğu Kırmıtları	31
Hasta Düştü Sultan Süleyman	32
Sevdalar Mahallesi	33
Raptıstahlı İki Kahraman	34
Kıyamet Yaylasının Gülleri	35
Sofistike Sev giliim	36
Umutlanırım	37
Bakışların	38
Dünya Amerika'dan Büyük	39

(b)

BU MEMLEKET BİZİM	
Dön Gel Diyarına	40
Kardaşım	41
Cengâver	42
Çıkıp Gideceğim Hatice	43
Kudüs	44
Gönüller Sultanı	45
Beni	46
Deliye Döndük Deliye	47
Yollar Çıkar Kudüs'e	48
Sökmeli Kaldırımları	49
Üsküp	50
Gidelim Yüreklî Çocuk	51
Dalgalan Bayrağım	52
Olursa Böyle Olsun	53
Şerefim	54
Mutluluk Masalı	55
Cemre'm	56
Yoksa Aşkta mı?	57
Alafranga	58
Uğurlar Olsun	59
Şar Dağı	60
İncir Ağacı Gölgesinde Ceketin	61
Ezanlar Ağır Gelir	62
Haber Gönder Azrail'e	63
Civanım	64
Bir Gün	65
Baba	66

(c)

YASER HALİM	
Önsöz Üzerine Üç Beş Kelâm	
<p><b>D</b>eğerli okuyucular, çok kıymetli dostlarım. Bilmenizi isterim ki elinizde tuttuğunuz yeni şiir kitabımla, gönül telinize dokunacak olmanın sevinci içerisindeyim. 'Bu Memleket Bizim' deyip doğup büyüdüğüm memleketin güzelliklerini, hüznlerini ve çeşit çeşit renklerini çok uzaklardan şiirlerime eklemeye gayret ettim. Gurbet ille-rinde, yüreğime sızan hasret ile uzaktan sevmeye meşakkatini huzurda beyan etmeye çabaladım.</p> <p>Bunun yanı sıra etkilendiğim, içimde iz bırakan kimi vazi-yetleri de dörtlüklere sığdırmaya çalıştım. Bilindiği üzere içimizde birikmiş çılgınlıkları, olumsuzlukları, çoğu kez yazıp okuduğumuz yahut kulak verdiğimiz şiirler dindir. Ağır yaşamın yükünü, üç beş şiirle bir nebzecek de olsa üzeriniz-den savumuşsam kendimi bahtiyar sayarım.</p> <p>Üsküp'te hamallığına başladığım şiirin, uzak şehirlerde bulan-siz dostane gönülleri dolaştıkça ferahlıyorum. Bana yazmanın o güzel hevesiniz içime inceden inceye işleyen, yüreğimdiki değeri bir gazeteden öte olan Kuzey Makedonya Türklerinin sesi Yeni Balkan gazetesine minnettarlığımı, siz değerli okuyucuların sayesinde binlerce kez ifade etmek isti-yorum.</p> <p>Daha öğrencilik yıllarımda bana 'şiir dilin farkındalık yaratıyor, sakın bırakma' diyen çınarlarımızdan merhum Fahri Kaya'yı, aynı zamanda şiir zevkini Üsküp Çarşısında demlenmiş bir çay ile tattıran merhum şairimiz Fahri Ali'yi rahmetle yâd ediyorum. Üzerimde her ikisinin emeği çok büyüktür.</p> <p>Muhakkak ki ailem ile siz dostlarımla geldiğim bu noktada ve gelecekteki hedeflerimde destekleriniz büyük önem arz etmektedir. Bu hususta herkese yüreğime teşekkürlerimi sunuyorum. Kaleme aldıklarımla istemeden hoş bir gönül kırmış isem de, huzurunuzda affına sığınmıyorum.</p> <p>Bir tekrar aynı mutluluğu, aynı heyecanı, aynı gurur ve yeni yeni şiirleri paylaşacağımız nice güzel eserlerde buluşmak ümidiyle...</p>	
(d)	
Yaser Halim	

Şekil 14. Bu Memleket Bizim Kitabı (a) Kitabın kapağı, (b) Kitabın içeriği, (c) Kitabın içeriği, (d) Kitabın önsözü

**12. Eğitimci Yazar Recep Murat Bugariç Hayatı, Sanatı, Eserleri:** Dr. Öğr. Üyesi Zeki Gürel, Yrd. Doç. Dr. Nazlı Rânâ Gürel tarafından yazıldı, 2021’de basıldı.



(a)

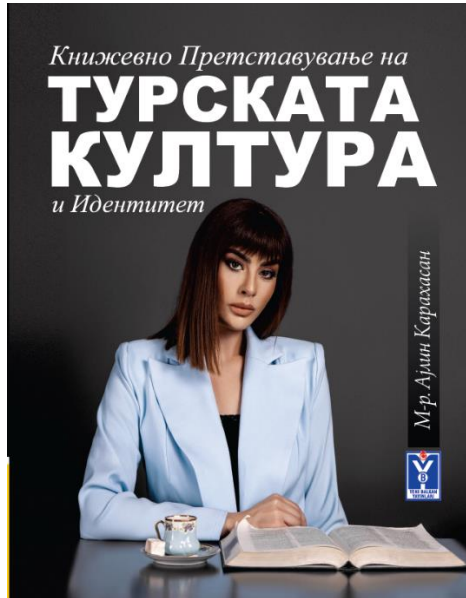
EĞİTİMCI YAZAR RECEP MURAT BUGARİÇ HAYATI-SANATI-ESERLERİ	
<b>Hatıraları</b>	
Edirne'de Çocukluğum .....	92
<b>Dergi ve Gazete Yazıları</b>	
Öğretimde Lektörün Yeri .....	99
Hasan Mercan'a Cevabım .....	107
Öğretmenlerimiz Bir de Lektöre Karşı Kur Anlayışımız .....	110
<b>Çevirileri</b>	
Joliye Karşılaşma .....	113
<b>RECEP MURAT BUGARİÇ İÇİN NE DEDİLER</b>	
Recep M. Bugariç	
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir HAYBER .....	115
Recep Bugariç ve Öykülerle Öğretmek .....	121
Çiğdem ÜLKER .....	121
Recep Murat'ın Dilimizi Öğrenelim Kitabı Üzerine ve Ötesi .....	123
Hasan MERCAN .....	123
Recep Murat .....	125
Nusret Dişçi ÜLKÜ .....	127
<b>KAYNAKÇA</b> .....	128
RECEP MURAT BUGARİÇ ALBÜMÜNDEN .....	135

4

(b)

**Şekil 15.** Eğitimci Yazar Recep Murat Bugariç Hayatı, Sanatı, Eserleri (a) Kitabın kapağı, (b) Kitabın içeriğine dair bir örnek

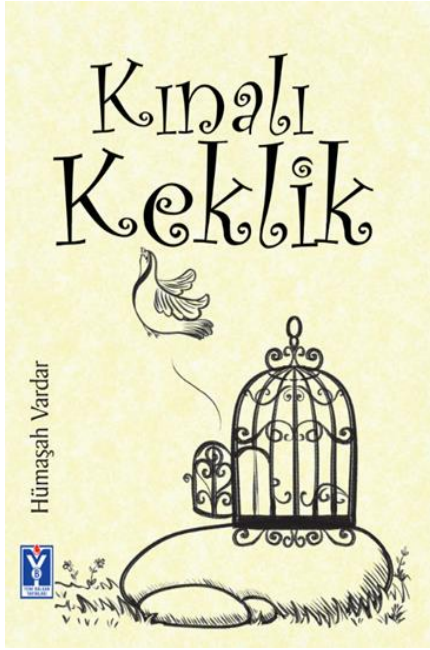
**13. Knjjevno Pretstavuvanye Na Turskata Kultura İ İdentitet (Türk Kültürü ve Kimliğinin Edebi Tanımı):** M-r. Aylin Karahasani (K.M.C. Kültür Bakanlığı destekli) ile 2021 yılında basılmıştır.



**Şekil 16.** Türk Kültürü ve Kimliğinin Edebi Tanıtımı kitabının kapağı

Kuzey Makedonya Kültür Bakanlığı'nın kısmî desteğiyle Makedonca olarak yayınlanan “**Türk Kültürü ve Kimliğinin Edebi Tanımı**” kitabı, Aylin Karahasan kitabında Türk kimliğini, Makedon romanlarında Türklerin yerini anlatırken, giriş bölümünün haricinde Sosyal Gerçekler Bağlamında Kültür ve Kimlik, Ötekinin İmajı ve Edebiyat, Makedon Romanında Gelişmiş ve Temsili Konular, Kaynakça gibi bölümleri ele alıyor.

**14. Kınalı Keklik:** Hümaşah Vardar (K.M.C. Kültür Bakanlığı destekli) tarafından yazılmış, 2021 yılında basılmıştır.



(a)

İçindekiler	
KARAFATMA .....	4
YENİ YIL DİLEKLERİ .....	7
EMRE OKULA BAŞLIYOR .....	10
SINIF ARKADAŞLARI .....	12
AIDA BÜYÜK KIZ OLDU .....	15
KÜÇÜK DEYANIN NOTLARI .....	19
DOĞRU ÖĞRENCİ .....	21
ARKADAŞLIK .....	24
KINALI KEKLİK .....	25
SEVGİ .....	28
CANLI NOEL AĞACI .....	30
CONİ .....	33
MAKASLAR .....	35
SALYANGOZ .....	37
ANA KEDİ .....	41
YILAN .....	45
SERÇE .....	47

(b)

Şekil 17. Kınalı Keklik kitabı (a) Kitabın kapağı (b) Kitabın içeriğine dair bir örnek

#### KARAFATMA

Olgun bir sabah erken uyanmıştı. Hergünkü gibi, anne ve babası sabah erken işe gitmişlerdi. Olgun evde kızkardeşleri ile kalmıştı. Kardeşlerinden en erken uyanan Olgun, karyolasından iner, kardeşleri kalkmaya kadar oyuncaklarıyla oynardı. Bu sabah öyle değildi. Bir karafatma, Olgun'un hergünkü oyunlarını bozmuştu. Ayten ile Gülten bir karyolada, Olgun ise karşı taraftaki karyolada yatırdı. Ablaları mişil mişil uyurken, karyolaları arasında kilim üzerine büyük kara bir karafatma kıpırdayıp duruyordu. Olgun ilkin iyice baktı. Gözlerine inanamıyordu. Böyle bir böceği ilk kez görüyordu. Çok ürktü. Korktu. Yatağında korkudan donakaldı. Titremeğe başladı. Kara gözleri karafatmanın hareketlerini izliyordu. Karafatmaya baktıkça, sanki o kadar daha büyük görüyordu böceği. Sanki böcek durmadan ve hızlı büyüyordu bizim Olgun'un karşısında. Karafatma kıpırdamaya başlayınca, Olgun yorgan altında gezinmeye başladı. Karafatmanın karyolasına tırmanmasını bekliyordu. Yorganın altında nefessiz kalınca yorganı aralayarak bir gözle karafatmanın yerinde olup olmadığına bakıyor, öteki gözle de odadaki durumu gözliyordu. Bol bol nefes alıyordu yorganı açınca. Karafatmanın yerinde durduğunu görünce rahatlıyordu. Bu duruma uzun süre dayanamadı. -Gülten, Ayten kalkın. Bakın odamızda ne var, diye yavaş yavaş seslendi kızkardeşlerine Olgun. Ablaları derin derin uykulardaydı. Olgun kızkardeşlerinin uyumadıklarını görünce her defasında sesini daha yükseltiyor, kardeşlerini uyandırmaya çalışıyordu. Fakat bu işte başaramadı. Sinirlendi, kızdı ve ovazla ağlamaya başladı.

4



Neden sonra Gülten ile Ayten uyardı. Karyoladan inen-  
cekleri bir sırada Olgun yükek sesle:  
-Aman, karyoladan inmeyin, diyerek gösterdi karafatmayı. Bakın yerde büyük bir böcek var, sakın kıpırdamayın. Sizi ısırır, sakar. Ölürsünüz sonra.  
Bu sözleri hem söylüyor hem ağlıyordu.  
Ablaları tekrar yorgan altına girerler ve yavaşça kilimin üstünde duran böceğe baktılar. Böceğin karafatma

5

Şekil 18. Kınalı Keklik kitabından bir hikaye örneği.



Kuzey Makedonya Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı'nın kısmî desteğiyle yayınlanan ve Makedonya Türk Edebiyatı'nın yazarlarından biri olan Hümaşah Vardar'ın "Kınalı Keklik" adlı kitabında çocukların kimi zaman kendilerini, kendi hayatlarını bulacakları birbirinden güzel hikâyeleri yer alıyor. Kitapta çocukların maceraları, dostlukları, mutlulukları anlatılıyor.

**15. Dünü Bugüne Bugünü Yarına Bağlayan Köprü-2/Emekli Öğretmenlerimiz 2020-2021:** Hacer V. Sulooça, Melek Süleyman tarafından yazılmış, 2022 yılında basılmıştır.



**Şekil 19.** Dünü Bugüne Bugünü Yarına Bağlayan Köprü-2/Emekli Öğretmenlerimiz 2020-2021

24 Kasım Öğretmenler Günü vesilesiyle, ömürlerinin büyük bir çoğunluğunu, bir milletin ruhu ve var oluşu olan çocukları yetiştirmeye adanmış emekli öğretmenler için hazırlanan bir kitap. 2020-2021 eğitim yılında Kuzey Makedonya'daki ilkokullardan emekliye ayrılan 14 öğretmenin hayat hikayesine, öğretmenlik günlerine yer verildiği ve Hacer V. Sulooça ile Melek Süleyman tarafından hazırlanan "Dünü Bugüne Bugünü Yarına Bağlayan Köprü-2/Emekli Öğretmenlerimiz 2020-2021" adlı kitapta, Kuzey Makedonya'nın değişik bölgelerindeki okullarda uzun yıllar öğretmenlik yapan öğretmenlerin arasında Şencan Doksançe, Hakim Diko, Neim Feyzo, Feramez Zekir, Edita Muça, Aysel Bahri, Şermin Kain, Gülşen Kerala, Hacer Ali, Sevim Abaz, Cemile Ali, Remziye Etemi, Selvet Emin ve hayatta olsaydı bu yıl emekliye ayrılacak olan Sıdıka Ağa yer alıyor.

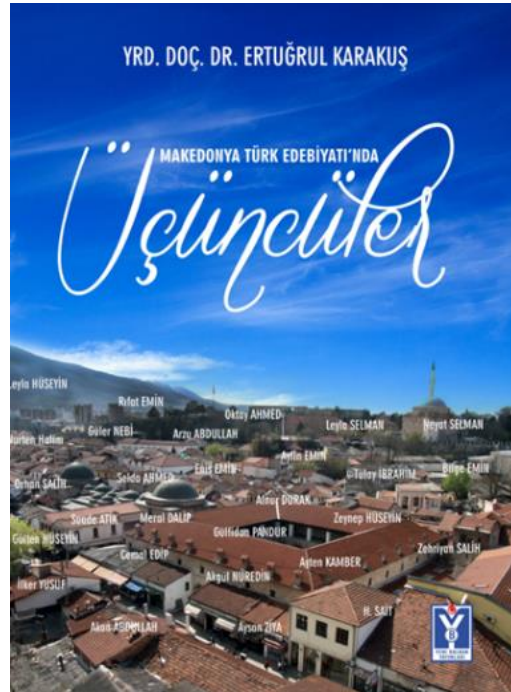
**16. Sesler Dergisi Etrafında Teşekkül Eden Makedonya ve Kosova Türk Edebiyatı:** Kitap, Yar. Doç. Ertuğrul Karakuş tarafından yazılmış 2015 yılında basılmıştır. 1965-2001 yılları arasında yaklaşık 36 yıl boyunca yayımlanan Sesler Dergisindeki Makedonya ve Kosova Türkleri tarafından yazılan şiir ve hikâye incelemelerinden oluşmaktadır.



Şekil 20. Sesler Dergisi Etrafında Teşekkül Eden Makedonya ve Kosova Edebiyatı

Kitap Makedonya ve Kosova Türk tarihiyle başlamaktadır. Ardından Makedonya ve Kosova’da Türklerin edebiyatı, kaynakları, Makedonya ve Kosova’da Türkçe basın ile başlar. Sesler Dergisi üzerine şekil, konu, üslup incelemeleriyle devam eder. 3. Bölümde Sesler Dergisinde yayımlanan hikâyelerde dil, zaman, mekân, din, çocuk, milli kimlik, yurt sevgisi, savaş gibi konuları inceler.

**17.Makedonya Türk Edebiyatında Üçüncüler:** Yar. Doç. Dr. Ertuğrul Karakuş tarafından yazılmış, 2014 yılında basılmıştır.



Şekil 21. Makedonya Türk Edebiyatında Üçüncüler

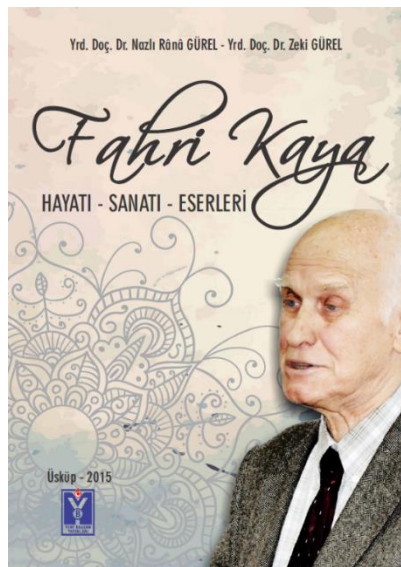
Kitap, Makedonya da Türk Edebiyatı ile başlamaktadır. Ardından Üçüncüler adı verilen topluluğun kuruluşu, hedefleri, Üçüncüler Dergisi, şekil sayfa düzenlemesi, özellikleri, muhteva özellikleri, yazar kadrosu, yayın seyri, topluluğun son bulması, kurucu yazarlarla görüşmeler ve üçüncü yazarlar ile devam etmektedir. Kitap metin örnekleriyle tamamlanmaktadır.

**18. Rumeli’de Türk Kültürü:** İsmail Eren tarafından yazılmış 2010 yılında basılmıştır. Üsküp’te hıdrellez adetleri, Koçana ve Manastır atasözleri, Bulgarca’da kullanılan Türkçe atasözleri ve deyimler, Kiril harfleriyle yayımlanmış Üsküp manileri, Makedonların kullanmış oldukları Türk atasözleri ve deyimler gibi bölümlerden oluşmaktadır.



Şekil 22. Rumeli’de Türk Kültürü kitabının kapağı

**19. Fahri Kaya Hayatı Sanatı Eserleri:** Yar. Doç.Dr. Nazlı Rana Gürel, Zeki Gürel tarafından yazılmış, 2015 yılında basılmıştır.

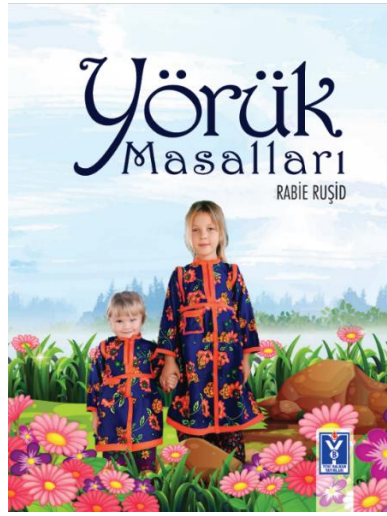


Şekil 23. Fahri Kaya- Hayatı- Sanatı-Eserleri



Kitapta Üzeyir, Küçük Hanım, Çikolata Nestle Al Canını Besle, Lamba Yanı Kaldı hikayeleri bulunmaktadır. Bununla birlikte Atatürk'ün Manastır yılları, Yugoslavya Türk şiiri tiyatro ve dram edebiyatımız, tasavvuf şairlerimizden Fettah Rauf, folklorumuzu derleme çalışmalarımızın öncüsü Hüseyi Süleyman, Osmanlı edebiyatımızın ayrılmaz bir bölümü olan Boşnak edebiyatı, çağdaş Makedon şiiri, Makedon hikayesi hakkında birkaç söz bölümleriyle Makedonya'da Türkçe basın yayın hayatı, 2. Dünya savaşından günümüze kadar Makedonya'da yayınlanan Türkçe dilbilgisi kitapları ile “ Bu Topraklarda Varlığımızı İspat Etmek İçin Yazıyorum” adlı mülakat ve Fahri Kaya'nın aldığı ödüller ile İrfan Üner Nasrattınoğlu, Mustafa İsen, Yavuz Bülent Bakiler Murteza Suluoca gibi bölümler yer almakta ve fotoğraflarla desteklenmektedir. 1. Bölüm hayatı sanatı eserleri 2. Bölüm eserlerinden örnekler.

**20. Yörük Masalları:** 2019 yılında Rabie Ruşid tarafından yazılmıştır.



Şekil 24. Yörük Masalları kitabının kapağı

Yazar Makedon masalları konusunda çalışmaların zayıf kaldığını pek çok yaşayan değerini kayıtlar altına alınmadığını belirtmiştir. Kitapta toplam 39 tane masal vardır. Horoz İle Çan, Ayı İle Tilki, Tavşanlarla Kurbağalar, Damatla Kaynana, Kurbağ Gelin ve Sığırtmaç Masalı gibi pek çok masal yer almaktadır.

**21. Atalardan Armağan Güzel Türkçem:** Yeni Balkan Yayınevinin Balkanlarda Çocukların Türkçe Sevinci: Bahçe Çocuk Dergisi olarak Kuzey Makedonya çapında açtığı ikinci yarışmaya katılan öğrencilerin şiirleri, kompozisyonları, resimleri, hikayeleri, mani ve düzyazılardan oluşan bir kitaptır.



Şekil 25. Atalardan Armağan Güzel Türkçem kitabının kapağı

**22. Şafak Sökerken:** Fahri Kaya tarafından 2012 yılında yazılmıştır. Fahri Kaya: Makedonya’da Türk Kültürünün Dünü Bugünü ve Yarını, Makedon Türk Edebiyatında Dram Türü, Tefeyyüz ve Edebiyatımız, Sesler Dergisinin 40. Yılı, Zagreb’de Türkçe Yayımlanan Doğu Batı Dergisi, Yıldız Dergisi, Folklorumuzun Büyükelçisi “Yeni Yol”, Kültür ve Eğitim Tarihimizde “Yücelciler” gibi yazılardan oluşmaktadır.



(a)

Tefek Sözer

#### ÖNSÖZ

Balkan Savaşları ile Osmanlıların kaybettikleri Rumeli’de besyüz küsur yıl süren büyük bir imparatorluğun derin izleri kaldı. Aradan yüzyıl geçmesine rağmen bu izler bugün de var. Vaktiyle Rumeli Beylerbeyi olarak bilinen bölgenin, bugün neresine giderseniz gidin görkemli, göz kamaştırıcı bir anıta rastlarsınız. Osmanlı döneminde inşa edilen ve minareleri göklere tırmanan camilerin çoğu bugün bile ibadete açık. Hanlar, hamamlar ve köprülerin önemli bir kısmı da güzelliğini ve göz alıcılığını hala korumaktadır. Osmanlı uygarlığının mediyatta olduğu kadar, maneviyata da önem verdiklerinden, Balkan uluslarının dillerinde, halk bilimlerinde, örf ve adet ile inançlarında da Osmanlıların büyük etkisi görülmektedir.

Osmanlı uygarlığının bu bölgelerde kalıcı ve derin izler bırakmasının başlıca nedenini bunun yüksek değerinde aramak gerek. Buralara ayak bastıklarında, Osmanlılar yeni ülkelerini inar ederken, var olan yerleşim merkezlerini genişletti, yeniler kurdu, yaşam koşullarını iyileştirdi, daha gönüllü bir yaşamın temellerini attı.

Zamanın deşlamasına ve Türk, Osmanlı, Müslüman düşmanlıklara rağmen Osmanlı medeniyetinin günümüzde bile bu bölgelerde yaşamaya devam etmesinde, Evladi Fatihan’ın da büyük payı vardır. Rumeli Türkleri, Müslümanlar, tarihi anıtları atalarından kalma çok değerli bir varlık, paha biçilmez miras olarak bilinçli bir biçimde korumak için yıllar boyunca olağan üsti gayret göstermiş ve bu ata yadigarını karşı bugün de büyük önem vermektedir.

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, Osmanlı tarihi eserlerini korumakla birlikte örf ve adetlerimizi de daha iyi bir biçimde canlandırıp geliştirmek imkanlarına sahip olduk. Balkan Savaşları’ndan sonra kapanan eğitim kurumlarımızı yeniledik, milli kültürümüze yeni boyutlar vermeye başladık ve bu alanlarda iyice bir yol aldık. Bu yolda kösele yırtanlardan biri

(b)

Şekil 26. Şafak Sözer Kitabı (a) Kitap kapağı, (b) Kitabın önsözünden bir kesit

## Bulgular ve Değerlendirme

Üsküp'te 2010 yılında yayın hayatına başlayan ve 100'ü aşkın eser basarak Türkçenin öğretilmesi Türk kültürünün aktarılması Türk değerlerinin yaşatılması üzerinde yoğun bir çalışma yürüten Yeni Balkan Yayınevi, aynı zamanda Türkçe'ye gönül verenleri de unutmamıştır. Bir yandan Ramazan manileri, Türkçe atasözleri, Keloğlan masalları gibi çalışmaları yaparken diğer yandan da Fahri Kaya, Recep Bugariç gibi fikir ve sanat adamlarını da işlemiştir.

Yukarıda incelenen Yeni Balkan yayınlarının pek geniş bir kısmının çocuklara hitap ettiği görülmektedir. Bu durum Balkanlardaki pek çok yayın organı için geçerlidir. Kosova'da çıkan Türkçem dergisi, Makedonya'da çıkan *Tomurcuk* ve *Sevinç* dergileri, Yunanistan'da çıkan *Aliş* dergisi, Gümülcine'de çıkan *Arkadaş Çocuk*, Gümülcine Büyük Müsellim Köyünde çıkan *Pınar Çocuk* dergisi de bunu destekler niteliktedir. Yeni Balkan yayınlarının çocuklara Türkçeyi severek, eğlenerek, öğretmeye çalışması, hediyelerle Türkçe kullanımını ve yazımını desteklemesi küçük yaştan itibaren Türkçeyi öğrenen, damağında bunun tadı, zihninde Türkçe sevdası olan gençler yetişmesine katkı sunması açısından önemlidir.

Yayınevinin çalışmalarını matbu olarak basıp okullara dağıtması çok kıymetli olmakla birlikte dijital çağın gereği olarak çalışmaların elektronik ortama aktarılması ilaveten yayın alanını genişletip kutu oyunlar veya e-uygulamalar ile daha geniş kitlelere ulaşması önerilebilir.

Bir bölgede dilin kullanımı kültürün aktarılmasında çalışma yürütebilmek için okullarda okutulması, televizyon medya ve basında yer alması çok önemlidir. Bu anlamda yayınevi çalışmaları önem arz etmektedir.

Cemil Meriç'in "*hür tefekkürün kalesi*" olarak değerlendirdiği dergileri düşündüğümüzde bölgedeki basın yayın faaliyetlerinin özgür düşüncüyü aktarma, kamuoyu oluşturma noktasında katkısı göz ardı edilmemelidir.

Bu kapsamda 2022 yılından itibaren yayın hayatına giren YTB tarafından çıkarılan "*Bağlar*" dergisi de adından da anlaşılacağı üzere kültürel bağları ve kuşatıcılığı çağrıştırmaktadır.

Tüm bu noktalardan hareketle Balkanlarda Türkçenin sesini, nefesini, ezgisini duyuran, hissettiren, tattıran, Yeni Balkan yayınlarının Türkçe ve Türk kültürüne katkısı incelenmeye değerdir. İlaveten bu tarz çalışmaların artırılması ve akademik anlamda da desteklenmesi de önem arz etmektedir.

21 Aralık Makedonya Türkleri Türkçe Bayramı, bir milletin varoluşunun en güzel göstergesi kültürel aktarımını sağlayan en büyük aracı ve kültürel zenginliğinin aynası olan dilinin bir gün bile olsa kutlanabilmesi mühimdir.

MATÜSİTEB gibi STK'lar ile Uluslararası Balkan Üniversitesi, Kiril Metodi Üniversitesi gibi üniversitelerin Türkoloji bölümlerinin çalışmaları daha fazla desteklenmeli bölgedeki Türkçe faaliyetleri tüm paydaşların eşgüdümlü hareketiyle güç kazanmalıdır.

Türkiye'den görevlendirilen ve Türkçe/Türk kültürünü öğretecek öğretmenlerin bölgeye hakimiyeti, bölgeye faydası, yapacağı projeler artı puan olarak değerlendirilmelidir. Bu amaçla görevlendirilen akademisyenlerin ilgili yayınevi gibi kuruluşlarla yayın ve faaliyet sayısı artırılmalıdır. Akademik olarak danışmanlık ve destek vermelidir.

Makedonya ve Türkiye’deki yüksek öğrenim kurumlarındaki Türkoloji, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Türkçe öğretmenliği gibi bölümlerdeki öğrencilerin her iki kültür ve edebiyatını öğrenebileceği daha fazla dersin açılması öğrencilere katkı sunacaktır.

Bununla beraber öğrencilerin ders dışı faaliyet olarak Türkçe öğretimine destek verecek bu tarz yayınevi faaliyetlerinde stajyer, bursiyer olarak görev alması, yarışmalar, sunumlar tertip etmesi etki alanını genişletecektir.

Balkanlarda Türkçe öğretiminde görsel medya da desteklenmeli Türk dizilerinin izletilmesi hususunda gerekli bağlantılar kurulmalıdır.

Yayınevinin ders kitapları noktasındaki çalışmaları Türkiye ile yapılacak olan kardeş okul projeleriyle de desteklenmelidir. Üsküp’teki en köklü Türk okulu olan Tefeyyüz okulunun Türkiye’deki pek çok okul ile kardeş okul çalışmaları yürüttüğü yaptığımız pek çok görüşmede görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’yi Türk kültürünü sadece ders kitaplarından değil görerek yaşayarak öğrenmesi için değişim programları, ortak etkinlikler desteklenmelidir.

### Kaynakça

- Abbas, Z. B. (1999). Makedonya’da Türklerin Eğitimi (1912-1996), Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Bilgi Şöleni, (20-24 Haziran 1998), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara
- Akalın, H. Ş. (2002). Makedonya’da Eğitim Dili Olarak Türkçe, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 13, s. 7-14.
- Aliov M. (2019). Çağdaş Makedonya Türk Edebiyatına Katkısı Bakımından Köprü Dergisi’nde Çıkan Şiirler Üzerine Tematik Bir İnceleme (2002-2017)
- Çelebi, T., (2014). Makedonya Türk Çocuk Edebiyatında Sevinç Dergisi ve Bu Dergideki Şiirler Üzerine Tematik Bir İnceleme, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü TDA-Türk Dünyası Edebiyatları Ana Bilim Dalı Doktora Tezi, s. 51.
- Çelik, M.& Kurtiş, M. (2017). Makedonya Türk Çocuk Dergiciliğinde Kardelen, Geçmişten Günümüze Türkçenin Balkanlarda Süreli Yayınlardaki Yeri ve Önemi Sempozyumu Tebliğ Kitabı, 11-14 Mayıs 2017, Bosna Hersek-Zenica, Sarajevo, s. 404-415.
- Çelik, M., & Gürel, Z. (2019). Kuzey Makedonya’da Yayınlanan Türkçe Çocuk Dergileri, III. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, ss.21-27.
- Çelik, M., & Zeki, G. (2017). Balkanlarda Çocukların Türkçe Sevinci Bahçe Çocuk Dergisi, 22. Uluslar arası Türk Kültürü Sempozyumu,ss 101-109.
- Çelik, M., & Kurtiş, M., (2017). Makedonya Türk Çocuk Yayıncılığında "Kardelen", s. 404.
- Demir, N.; Kayadibi, N. (2012). Makedonya’ dan Uzanan Türkçe Bir Köprü: “Köprü Dergisi”, *ZfWT*, Volume 4, No 3, s. 7-25.
- Derman O. (2017). Makedonya’daki Türkler Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Doktora tezi, 155.
- Emin O. (2020). Balkanlarda Türk Kültürünün Kaybolan Değerleri Kuzey Makedonya, Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Gümüşhane, 26-34.
- Eren, İ. (2012). Rumeli’de Türk Kültürü, “Yugoslav Topraklarında Türkçe Basın”, Üsküp, Yeni Balkan Yayınları, s. 65-98.
- Güler E., (2013). Makedonya'daki Türklerin Sesi: Sesler Dergisi ve Sesler Dergisindeki Bosna-Hersek Edebiyatı Üzerine Bir İnceleme, s. 164
- Hacısalıhoğlu, M. (2003), Makedonya, TDV İslam Ansiklopedisi, Ankara.
- Hafız N. (1999). "Yugoslavya’da Türkçe Öğretim Üniversite Düzeyinde", Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitim ve Yayın Hayatı Şöleni Bildiriler Kitabı, TDK Yayınları, Ankara, 1999, s.245-246.
- Halaçoğlu, Y. (2006). XVIII. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu’nun İskân Siyaseti ve Aşiretlerin İskânı, T.T.K. Basımevi, Ankara
- Hasan, H. (2004). Bugünkü Makedonca Sözlükte Türkçe ve Türkçeleşmiş Kelimeler, Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I, (20-26 Eylül), Ankara.
- İsen, M. (2002). Makedonya ve Kosova Türkleri Edebiyatı, *Türkler*, s. 464- 469.
- İslam A., (2001). Balkanlarda Türkçe Basın Hakkında Bir Değerlendirme, *Bilig-19/Güz’2001*, ss. 54-67.



- Kalın Salı F. (2020). Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar, Çanakale On sekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Karakuş, E. (2013). Sesler Dergisi Üzerinde Bir İnceleme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, E., & Halil Skenderi, S. (2017). Makedonya'da Yayınlanan "Hilal" Dergisindeki Türkçe-Edebiyat Faaliyetlerine Bir Bakış, Geçmişten Günümüze Türkçenin Balkanlarda Süreli Yayınlardaki Yeri ve Önemi Sempozyumu Tebliğ Kitabı, 11-14 Mayıs 2017, Bosna Hersek-Zenica, Sarajeva, s.178.
- Karasu, A. (2011). Makedonca Arnavutça Türkçe Üç Dilli Sözlükte Rumeli Ağzı Hususiyetleri, 4. Uluslararası Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı, Edirne.
- Kaya, F. (2010). Makedonya’da Türkçe Yayın Hayatı, Fahri Kaya Hayatı-Sanatı Eserleri, Berikan Yay., Ankara, s. 332-366.
- Kayadibi, N. (2016). Makedonya'da İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimi (7. Sınıf Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kayadibi, N. (2017). Makedonya’ da Türkçe Öğretmeni Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Yetiştirme, Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, Volume 5/1, s. 15–25.
- Kıymaz M. (2019). Balkanlar’da Türkçenin Sesi Necati Zekeriya ve Onun Antolojiler Yoluyla Makedonya’da Türkçeyi Yaşatma Çabası, *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları Sempozyumu*, 211.
- Koca S.K., (2017). Makedonya' da Türkçe Yayınlanan Bir Özel Gazete "Yeni Balkan" 630.
- Kul E. (2022). Makedonya’da Evlâd-ı Fatihân Torunları (Sorunlar Çözüm Önerileri) *Avrasya İncelemeleri Dergisi*. 191-221.
- Mechmet C. (2016). Batı Trakya’da Yayınlanan Çocuk Dergileri Üzerine Bir Araştırma, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Edebiyatı Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, s.42.
- Nasrattınoğlu İ.Ü. (2017) Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu ve Karma Türk Sanatları Sergisi Üsküp-Makedonya 05-09 Mayıs 2017 Bildiri ve Katalog, Ankara, Türk Halk Kültürü Araştırmaları Kurumu Yayını, s.101-110.
- Okumuş S. (2022). Kosova ve Kuzey Makedonya’da Türkçe Yayınlanan Çocuk Dergilerinde Anlatı Türleri: Hikâye, Masal, Efsane, Destan, Folklor/Edebiyat, 1171-1190.
- Ormanşahin, A. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Özdemir, S., Ruid, F., Çevik, A., Yerlikaya, E. ve Ali, M. (2016). Makedonya’da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar (2). Ankara: Kültür Sanat Basımevi.56.
- Seyfullah S. (2017). Makedonya' da Yeni Ufuk Arayışlarının Sesi "Ufuk Dergisi", s.684.
- Suluoca, M., (2019). Dil ve Kimliğin Korunmasında Kuzey Makedonya’da Türkçe Basımın Önemi, *Kültürel Çokseslilik Dergisi*, Budapeşte, ss.323-327.

- Tanpınar, A. H. (2001)., XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi, (8. Baskı), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 250.
- Tuncer F.& Demir B. (2020). Demir, Makedonya'dan Kuzey Makedonya'ya: Bir Ulus Devletin Dönüşümü Üzerine Sosyal İnşacı Bir Analiz, *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5340.
- Uğurlu S. (2017). Makedonya'da Türk Folkloru ve Sesler Dergisi. 640.
- Ural S. (2016). Tarihi Perspektif Işığında Makedonya'da Türklerin Gündelik Yaşamı, *Cbü Sosyal Bilimler Dergisi*, 384-426.
- Uzun C. (2018). Balkanlarla İlgili Türkiye'de Yapılmış Çalışmalar, *Uluslararası Türk Kültürü ve Dili Sempozyumu*, 126-180.
- Yalçındağ E. (2021). Üsküp'te Türkçe Eğitimi ve Türkçenin Genç Nesil Tarafından Öğrenilmesi Üzerine, *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, s.51.
- Yıldız İ. (2009). Makedonya'dan Gelen Türk Sesi: Hikmet Dergisi, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 279.



## Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Kültürel Miras ve Korunması Eğitimi; Antalya, Döşemealtı Kovanlık Köyü Ortaokulu Örneği\*

*Conservation of Cultural Heritage Education for Secondary School Students; The Case of Antalya, Döşemealtı Kovanlık Village Secondary School*

Ayşe Esin Kuleli\*\* & Esin Bölükbaş Dayı\*\*\* & Selin Akdeğirmen Ercan\*\*\*\* & Serim Aygen Kıştın\*\*\*\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

#### Araştırma Makalesi

#### Research Article

#### Sorumlu Yazar:

Corresponding author:

\*\* Antalya Bilim Üniversitesi  
esin.kuleli@antalya.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-0866-8278

\*\*\* Antalya Bilim Üniversitesi  
esin.dayi@antalya.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-7427-3250

\*\*\*\* Antalya Bilim Üniversitesi  
selinakdegirmen@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-0713-0188

\*\*\*\*\* Antalya Bilim Üniversitesi  
aygen.kistin@antalya.edu.tr  
ORCID: 0000-0003-4373-9393

Başvuru/Submitted: 18 Ocak 2023

Kabul/Accepted : 28 Nisan 2023

DOI: 10.20860/ijoses.1235541

#### Atıf / Citation:

Kuleli, A.E., Dayı, E.B.,  
Akdeğirmen, S., Kıştın, S.A.  
"Ortaokul Öğrencilerine Yönelik  
Kültürel Miras ve Korunması  
Eğitimi; Antalya, Döşemealtı  
Kovanlık Köyü Ortaokulu Örneği".  
Uluslararası Sosyal ve Eğitim  
Bilimleri Dergisi, 19(2023): 58-86.

Benzerlik / Similarity: %19

#### Öz

Kültürel mirasın korunması konusunda kamu bilincinin gelişimi için farklı yaş grupları ve farklı düzeyler için örgün ve yaygın eğitim modellerinin geliştirilmesi ve aktif olarak uygulanması önemlidir. Bu çalışmada, Antalya Bilim Üniversitesi Mimarlık Bölümü tarafından Kültür ve Turizm Bakanlığı, ÇEKÜL ve AKMED işbirliğiyle düzenlenen ve Antalya Döşemealtı Kovanlık Köyü Ortaokulu öğrencilerinin katıldığı "Kültürel Miras ve Korunması" konulu eğitim programının hazırlık ve uygulama süreçleri aktarılmış, süreç sonunda elde edilen deneyimler ve analizler ışığında eğitim modelleri için öneriler geliştirilmiştir. Eğitime katılan 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde kültür varlığı ve koruma konusunda almış oldukları eğitimin içeriği incelenmiş, Antalya Bilim Üniversitesi Mimarlık Bölümü tarafından kültürel miras konusunda düzenlenen üç günlük eğitimin, Milli Eğitim Bakanlığı müfredatını destekleyici ve pekiştirici olduğu görülmüştür. Eğitim sürecinde farkındalık yaratmak, dinamik öğrenme ortamları oluşturmak ve bellek oyunları ile bilgileri içselleştirmek için geliştirilen metotlarla kolektif bir öğrenme ortamının oluşturulması ve öğrencilerde somut ve somut olmayan kültürel varlıkların korunması konusunda kalıcı bir farkındalık ve bilinç düzeyi kazandırılması amaçlanmıştır. Eğitim sonunda yapılan değerlendirme anketleri frekans değerlendirme ve içerik çözümlemesi yöntemleri ile analiz edilmiş ve öğrencilerin kültürel miras konusunda edindikleri bilgiler ve öğrendikleri bilgileri uygun şekilde kullanma becerileri incelenmiştir. Eğitim sürecinde elde edilen deneyimler, gelecekte gerçekleştirilmesi planlanan daha kapsamlı eğitim programları için bir rehber olma potansiyeline sahiptir.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürel Miras, Koruma Bilinci, Koruma Eğitimi.

#### Abstract

To increase the public awareness on the conservation of cultural heritage, it is important to develop and actively realize formal and non-formal education models for different age groups and levels. In this study, the preparation and implementation process of "Conservation of Cultural Heritage" Education Program which was organized by Antalya Bilim University, Department of Architecture in cooperation with the Ministry of Culture and Tourism, ÇEKÜL and AKMED for the students of Antalya Döşemealtı Kovanlık Village Secondary School was explained. The educational content of Social Sciences courses of the 5th and 6th grade students who participated in the education was examined, and it was seen that the three-day program on cultural heritage organized by Antalya Bilim University Architecture Department was supportive for the curriculum of the Ministry of National Education. During the education process, creating a collective learning environment was aimed by using methods to internalize knowledge with memory games and to provide students with a permanent awareness of the conservation of tangible and intangible cultural assets. The surveys which were applied to the participants at the end of the program was analyzed with frequency evaluation and content analysis methods, and the students' knowledge about cultural heritage and their ability to use the information they learned were examined. The experiences gained during the education process have the potential to be a guide for the more comprehensive education programs planned to be carried out in the future.

**Keywords:** Cultural Heritage, Conservation Awareness, Conservation Education.

\* Bu çalışma için Antalya Bilim Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 07.12.222 tarih ve 2022/54 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.



## Giriş

Somut ve somut olmayan değerleriyle kültürel mirasımızın korunarak geleceğe aktarılması, evrensel bir sorumluluktur. Ülkemizde devlet tarafından kültürel mirasın korunması konusunda ulusal ve uluslararası mevzuat bağlamında düzenlemeler yapılarak, yetki ve sorumluluklar tanımlanmıştır (Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu, 1983). Somut ve somut olmayan kültürel mirasın, toplumların kimliğini koruma araçlarından biri olması nedeniyle, bu değerlerin küreselleşmenin getirdiği olumsuz etkilerden zarar görmemesi için, UNESCO (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu), ICOMOS (Uluslararası Anıtlar ve Sitler Konseyi), Avrupa Birliği, Avrupa Konseyi gibi uluslararası organizasyonların tavsiyeleri doğrultusunda hareket edilmektedir (Dağıstan Özdemir, 2005). Kültürel miras kapsamında korunan değerler, insanlığı bugüne taşıyan ortak değerlerin göstergesi niteliğinin yanı sıra, yerel kimliklerin korunmasını da sağlamaktadır (Taşkın Külcü, 2015).

Koruma eylemi, salt yasal kısıtlar ve önermelerle başarıya ulaşamaz. Kültür varlığı niteliği taşıyan yapı ve yapıların bir arada bulunduğu kentsel ve arkeolojik alanlardan oluşan somut mimari mirasın korunarak sürdürülebilir olması için, kişilerin tarihi yapı ve alanların sahip oldukları değerler hakkında bilgilendirilmesi ve korunmasının gerekliliğinin farkında olması gerekmektedir.

Bu konudaki başarı, toplumun her bireyinin koruma olgusunu benimsemesi ve kimliğinin ayrılmaz bir parçası haline getirmesiyle doğrudan ilişkilidir. Mimari mirasın korunması konusunda kamu bilincinin gelişimi, her aşamada verilecek eğitimlerle sağlanabilir. Bu nedenle koruma eğitimi, her yaşa ve düzeye yönelik örgün ve yaygın eğitimi kapsamalıdır. Koruma eğitiminin okul öncesi dönemden itibaren ve süreklilik içerisinde uygulanması, korumanın toplumca benimsenmesi için önkoşuldur (ICOMOS Türkiye Mimari Mirası Koruma Bildirgesi, 2013).

Kültür ve eğitim kavramları irdelendiğinde, bir yanda sembolizm ve sonsuz içeriğiyle kültür, diğer yanda ise “kültür”ü anlayabilen ve değerlerini koruyarak geleceğe aktarabilen insan vardır. Kültürel mirasın önemi ve korunması konusunda farkındalık yaratmaya yönelik çeşitli öğretim alanları yaratılarak, erken yaşlardan itibaren çocuklara eğitim verilmesi sağlanmalıdır (Ivon & Kušević, 2013).

Bu bağlamda birçok ülkede çocuk yaşlardan başlayarak, kültürel miras somut ve somut olmayan değerleriyle tanıtılmaya, önemi anlatılmaya çalışılmakta, korumaya yönelik üzerimize düşen sorumluluklar konusunda bilinçlendirme ve farkındalık yaratılması hedeflenmektedir. Merkezi ve yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri, üniversiteler tarafından koruma konusunda eğitimler, etkinlikler düzenlenmektedir. Kültürel miras eğitiminin tercihen okul öncesinden başlayarak, eğitim hayatı boyunca öğrencilere kazandırılması, çocuklarda kültürel mirasın tanınması ve korunması konusunda farkındalık yaratılması açısından önemli görülmektedir (Taşkın Külcü, 2015). Kültürel miras öğeleri yüzyılların günümüze ulaşan birikimleri ve yansımaları olduğundan, geçmişi anlamak ve hissetmenin, kişilerin özellikle de çocuk yaştaki bireylerin içindeki sanatsal duyguları ve yaratıcılığı beslediği ve geliştirdiği söylenebilir.

Ülkemizde kültür varlıkları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkökul ve ortaokul eğitim müfredatında yer alan “Sosyal Bilgiler” dersinde, koruma kavramı ve içeriği anlatılarak, öğrencilere çocuk yaşlarda temel bilgilendirme çalışmaları yapılmaktadır (MEB, 2018). Kültür ve Turizm Bakanlığınca özellikle son 20 yılda müzelerde çocuk bölümleri açılması, arkeolojik kazılarda çocuklarla etkinlik yapılması gibi gerçekleştirilen aktivitelerin sayısı günden güne artmaktadır. Bu programlar kapsamında kültür varlıkları ve korunması konusunda ülke çapında birçok müzede, ilkökul öğrencilerine yönelik eğlenceli, eğitici, öğretici programlar düzenlenmektedir. Ayrıca, Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) ve Suna-İnan Kıraç Vakfı Akdeniz Medeniyetleri

Araştırma Enstitüsü (AKMED) gibi sivil toplum örgütleri de çocuklara yönelik koruma ve farkındalık yaratma çalışmalarını yürütmektedir (ÇEKÜL, 2022).

Asatekin (2004), öğrencilerde koruma bilincinin geliştirilmesine yönelik bir program oluşturulmasına ilişkin araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin yaşlarının değerlendirildiği 1. ve 2. kademe öğrencileri olarak bir sınıflandırmanın gerekli olduğunu vurgulamaktadır. İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin, oyun çağına okuma-yazma bilmeyen çocuklardan, ergenlik çağı başına kadar uzanan geniş bir yelpazeyi içerdiğini, 2. kademe öğrencilerinin ise 11-15 yaşlarında, daha benzer nitelikler taşıyan ergenlik döneminde olan, ancak eğitime ve yönlendirmeye daha açık bir yaş grubunu oluşturduğunu belirtmektedir. Doğru araçlarla yönlendirilip bilgilendirilirse, kültür ve doğa varlıklarını benimsemeye, sevmeye ve önemsemeye açıktırlar. Koruma bilincinin geliştirilmesine yönelik bilgilerin bu dönemde verilmesi, gelecekteki eğitimleri için isteklerini sınamak ve sevecekleri mesleklere yönelmek konusunda yönlendirici olabilecektir ve bu durum koruma adına olumlu bir adım olacaktır (Asatekin, 2004).

Eğitim alacak öğrencilerin yaş gruplarının belirlenmesine yönelik değerlendirmede Asatekin (2004) ile benzer bir yaklaşım içinde olmamız nedeniyle, kültürel mirasın korunması konusunda farkındalık yaratmayı hedefleyen eğitim programında hedef yaş grubu, Kovanlık Köyü Ortaokulu eğitimcileri ile birlikte tartışılarak “11 ve 12 yaş” olarak belirlenmiştir. Kültürel ve doğal mirasın korunmasına ilişkin daha önceden çok sayıda eğitim düzenleyen Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) görevlilerinin görüşleri de aynı yönde olmuştur.

Eğitim programımızın hazırlık çalışmaları kapsamında, öncelikle ortaokul eğitim müfredatında yer alan koruma konulu derslerin kapsamı incelenmiş, sivil toplum örgütleri ve üniversiteler tarafından yürütülen koruma eğitimi çalışmaları ve bu çalışmaların korumaya etkileri tartışılmıştır. Çalışmada Antalya İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) ve Suna-İnan Kıraç Vakfı Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü (AKMED), eğitim programına yönelik ön çalışmaların yapılması ve uygulanması aşamasında katkı vermişler, uygulama sürecinde de zaman zaman doğrudan eğitimin içinde yer almışlardır.

Antalya Döşemealtı Kovanlık Köyü Ortaokulu öğrencilerine yönelik hazırlanan koruma eğitim programımızın içeriğini aktarmayı planladığımız bu çalışmanın birinci bölümünde kültürel mirasın tanımı ve korumaya yönelik ülkemizde de yürürlükte olan ulusal ve uluslararası mevzuat özetlenmiştir. Daha sonra, ikinci bölümde ortaokul 5. ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kültür varlığı ve koruma konularında verilen dersler ile devlet ve Sivil Toplum Kuruluşları tarafından geliştirilen eğitim programları özetlenmiştir. Üçüncü bölümde ise kültürel miras ve korunması konusunda koruma eğitim programı ve uygulanmasına ilişkin süreçler anlatılmıştır. Dördüncü bölümde eğitim sürecinde yapılan etkinlikler ve sonuçları analizlerle değerlendirilmiştir. Beşinci ve son bölümde ise koruma eğitim programının uygulanması sürecinde edinilen deneyimler paylaşılmış ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### ***Etik Kurul Onayı***

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Antalya Biim Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan 07.12.2022 tarih ve 2022/54 sayılı etik kurul onayı araştırmacı tarafından alınmıştır.



## Kültürel Mirasın Tanımı ve Koruma Mevzuatı

Kültürel miras geçmişten günümüze gelen tecrübelerin birikimi olup, gelecek nesillere aktarılacak değerler bütünüdür. Kültürel miras hem somut, hem de somut olmayan değerleri içermektedir. ICOMOS Türkiye Mimari Mirası Koruma Bildirgesinde; “Kültürel miras, insanoğlunun, toplumların ve toplumu oluşturan kültür gruplarının varlığının, kimliğinin ve sürekliliğinin simgesi ve kanıtıdır. Somut ve somut olmayan kültürel miras, tarihsel belgesel, estetik-sanatsal, simgesel, sosyal, ekonomik, dini ve manevi ve hatta politik değerler içerir...” tanımlaması yapılmıştır (ICOMOS Türkiye Mimari Mirası Koruma Bildirgesi, 2013).

### a) Somut Kültürel Miras

Somut kültürel miras, anıtlar, binalar, resimler ve nesnelere gibi fiziksel olarak dokunulabilen varlıkları ifade etmektedir. Kültür varlıklarının korunması amacıyla hazırlanan, 2863 Sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanununun, Madde 3, a) Tanımlar bölümünün 1. Fıkrasında (Değişik: 14/7/2004 – 5226/1 md.); “Kültür varlıkları”; tarih öncesi ve tarihi devirlere ait bilim, kültür, din ve güzel sanatlarla ilgili bulunan veya tarih öncesi ya da tarihi devirlerde sosyal yaşama konu olmuş bilimsel ve kültürel açıdan özgün değer taşıyan yer üstünde, yer altında veya su altındaki bütün taşınır ve taşınmaz varlıklardır.” şeklinde tanımlanmaktadır (Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu, 1983).

### b) Somut Olmayan Kültürel Miras

Somut olmayan kültürel miras, kuşaktan kuşağa aktarılan müzik, dans, edebiyat, dini törenler, efsaneler, destanlar, hikâyeler vb. gibi kültürel değerleri ifade etmektedir.

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi’ne (2003) göre, “somut olmayan kültürel miras” toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar anlamına gelmektedir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu miras, toplulukların ve grupların çevreleriyle, doğayla ve tarihleriyle etkileşimlerine bağlı olarak, sürekli biçimde yeniden yaratılır ve bu onlara kimlik ve devamlılık duygusu verir; böylece kültürel çeşitliliğe ve insan yaratıcılığına duyulan saygıya katkıda bulunur. Somut olmayan kültürel miras, sözlü geleneğe dayanır ve bu nedenle de yaşayan ve canlı bir miras alanıdır. Somut kültür ürünlerinde olduğu gibi korunması gereken sınırları çevrilebilen, tek ve otantik bir miras olmasının yanı sıra, yeniden üretilen bir miras alanıdır (Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi, 2003).

### c) Kültürel Mirasın Korunmasında Sorumlu Kuruluşlar ve Koruma Mevzuatı

Yenilenemez bir kaynak olan kültürel mirasın, toplumumuz için önemli bir değer olan “emanet” kavramıyla özdeşleştirilerek, içerdiği tüm değerleriyle birlikte gelecek nesillere aktarılması evrensel bir sorumluluktur.

Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunmasına Dair Sözleşme, UNESCO / Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu tarafından, 1972 yılında kabul edilmiş olup, üstün evrensel değere sahip kültürel ve doğal alanların korunması ve gelecek nesillere aktarılmasını amaçlamaktadır. Anılan sözleşme kapsamında kültürel miras; anıtlar, yapı toplulukları ve sitler başlıkları altında sınıflandırılmıştır.

Uluslararası düzeyde hazırlanan “Dünya Kültürel ve Doğal Mirasının Korunmasına İlişkin Sözleşme”ye katılmamız 14.04.1982 tarih ve 2658 sayılı Kanunla uygun bulunmuş olup, 23.05.1982

tarikh ve 8/4788 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla onaylanarak, 14.02.1983 tarih ve 17959 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanmıştır (Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi, 1972).

Ülkemizde kültürel mirasın korunması devletin yükümlülüğü altında olup, Anayasanın 63. Maddesinde; Devlet'in, tarih, kültür ve tabiat varlıklarının ve değerlerinin korunmasını sağlamakla ve bu amaçla destekleyici ve teşvik edici tedbirleri almakla görevli olduğu belirtilmiştir. Anayasa'nın bu hükmü doğrultusunda kültürel miras alanlarının korunması için kanunlar, tüzükler, Kültür Varlıklarını Koruma Yüksek Kurulu İlke Kararları, yönetmelikler, tebliğler, yönergeler, genelgeler ve ilgili diğer mevzuat hazırlanarak yürürlüğe girmiştir.

Kültürel ve doğal mirasın korunması konusunda ilkeleri, yönetim esaslarını, sınırlamaları, yapılacak işlem ve faaliyetleri, gerekli kaynakları belirleyen en önemli yasal düzenleme 23/7/1983 tarih ve 18113 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 2863 sayılı Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu'dur (Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu, 1983). Kanunda tanımlanan kriterlere göre, hangi varlıkların veya alanların korunması gerekli kültür varlığı ve sit alanı olarak koruma altına alınması gerektiği belirlenmekte olup, bu varlıkların ve alanların korunmasına yönelik plan, proje ve uygulamalara ilişkin kararlar, Kültür ve Turizm Bakanlığınca oluşturulan Kültür Varlıklarını Koruma Bölge Kurullarınca alınmaktadır. Koruma Bölge Kurulları korunacak alanları; arkeolojik, kentsel ve tarihi sit alanları olarak tescillemekte ve Anıtsal yapılar ve sivil mimarlık örnekleri de, korunması gerekli taşınmaz kültür varlığı olarak tescillenerek koruma altına alınmaktadır.

Ülkemizde Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın yanı sıra, Vakıflar Genel Müdürlüğü, Belediyeler ve Valilikler de kültürel mirasın korunmasına yönelik faaliyetler yürütmektedirler. Vakıf mülkiyetinde olan tüm eserler için envanter çalışmaları, proje hazırlık ve restorasyon faaliyetleri Vakıflar Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğunda olup, Vakıf Kültür Varlıklarının tespiti, tescili, yaşatılması ve korunmasına yönelik ilkeler ve yaklaşımlar, 27/02/2008 tarih ve 5737 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Vakıflar Kanununda tanımlanmıştır (Vakıflar Kanunu, 2008).

Türkiye Kültürel Mirasının Uluslararası Düzeyde Korunmasına yönelik aşağıdaki sözleşmeler imzalanarak, ulusal mevzuatımız ile desteklenmiştir.

- Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi (Paris, 16 Kasım 1972 )
- Avrupa Mimari Mirasının Korunması Sözleşmesi (Granada, 03 Ekim 1985)
- Arkeolojik Mirasın Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi (Valetta, 16 Ocak 1992)
- Somut olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi (Paris, 17 Ekim 2003)
- Tarihi Kentsel Peyzaja İlişkin Tavsiye Kararı (UNESCO Genel Konferansı- 09 Kasım 2011)

### **Kültürel Mirasın Korunması Eğitimi**

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde, “Kültür” ve “Miras” kavramları bir öğrenme alanı olarak tanımlanmış ve programın özel amaçları içinde öğrencilerin “Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öğe ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri” ve “Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları” gibi maddelere yer verilmiştir. Program, bu amaçlara yönelik olarak uygulamada disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesini ve eğitim sürecinde müzeler ve tarihi mekanlar gibi okul dışı ortamlardan da faydalanılmasını önermektedir (MEB, 2018). Okul dışı eğitim ortamlarının aktif ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olmasının yanı sıra, öğrencilerin kendi ilgi alanlarını keşfetmelerine de katkı sağladığı bilinmektedir (Gülbetekin, 2021).

Antalya Bilim Üniversitesi Mimarlık Bölümü tarafından, Döşemealtı Kovanlık Ortaokulu ile gerçekleştirilen Kültürel Miras Eğitim Programı'na katılan 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler derslerinde "kültürel miras" konusunda öğrenmiş oldukları bilgilerin içeriklerinin ve kazanım hedeflerinin analizi yapıldığında, ders içeriklerinin genel bilgilerden oluştuğu ve yerel kültürel mirasa ilişkin bilginin öğrencilerin gözlemleriyle edinilmesinin gerektiği anlaşılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 5. sınıf kazanım ve açıklamalarında öğrenim alanlarından birinin "Kültür ve Miras" olduğu görülmektedir (MEB, 2018). Öğretim programı çerçevesinde, öğrencilere Anadolu ve Mezopotamya medeniyetleri hakkında bilgi verilmekte, çevredeki doğal varlıklarda ve tarihi mekanlarda bıraktıkları izler konusunda bilinç oluşturulmaya çalışılmaktadır. Sahip olduğumuz kültürel özellikler ve günlük yaşamda kültürümüze ait unsurların neler olduğu ve geçmişten günümüze nasıl geliştiği konularına odaklanan ders içeriğinin öğrencilerin farkındalıklarını geliştirmeyi amaçladığı düşünülmektedir.

Kovanlık Ortaokulu 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullanmakta oldukları Evirgen, Özkan ve Öztürk (2021) tarafından hazırlanmış Sosyal Bilgiler 5. sınıf Ders Kitabı'nda "Ülkem, Kültürüm ve Tarihim" başlığına sahip ikinci ünite, Anadolu ve Mezopotamya medeniyetleri hakkında verilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlamak amacıyla, www.kultur.gov.tr adresinden Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin sanal turla ziyaret edilmesi önerilmekte ve öğrencilerin müzede yer alan eserlerle ilgili düşüncelerini paylaşmaları, müzelerde tarihi eserlerin korunmasının önemi ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmektedir. Ünite, kültür ve tarih ana temalı bölümünde ise turizme değinilmekte, sahip olduğumuz tarihi eserlerin ve doğal varlıkların ülkemize gelen turistler için çekim alanı oluşturduğu üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerden turistler için bir broşür hazırlamaları ve yaşadıkları kentteki doğal ve tarihi değerleri fotoğraf ve resimlerle destekleyerek anlatmaları istenmektedir. Farklı kentlerden verilen örneklerle tarihi eserlerin özellikleri ve korunmalarının önemleri anlatılmakta, zarar gören tarihi eserlerin yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olduğu belirtilmektedir. Kültüre odaklanan bölümde ise somut olmayan kültürel miras olarak tanımlanabilecek nitelikte geleneklere ve göreneklere yer verilmektedir. Bayram kutlamaları, halıcılık gibi geleneksel el sanatları, düğünler, halk oyunları bu anlamda ele alınan konuların başında gelmektedir. Tarihi evlerin mimari özelliklerine değinilen bölümde ise, yöreden yöreye farklılık gösterdiği de belirtilerek, Anadolu'da yaygın olan mimari özellikler aktarılmıştır (Evirgen, Özkan & Öztürk, 2021).

Kovanlık Ortaokulu öğrencileri tarafından kullanılan ve çalışma kapsamında incelenen Sosyal Bilgiler 5. sınıf ders kitabındaki kültür ve miras konularını içeren bu bölümlerin, öğrencilerin kültürel miras duyarlılığını artırmayı ve günlük yaşamdaki kültürel unsurların sürekliliği ve değişimini inceleyerek, tarihi gelişimini değerlendirme becerisi kazandırmayı hedefleyen MEB Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 5. sınıf kazanım hedefleri ile örtüştüğü görülmüştür (MEB, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın 6. sınıf kazanım ve açıklamalarındaki "Kültür ve Miras" öğrenim alanı incelendiğinde ise, Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin ve İslamiyet'in kabulünden sonra Türklerin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlardaki özelliklerine odaklanıldığı görülmektedir (MEB, 2018).

Kovanlık Ortaokulu'nda 6. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde kullanılmakta olan ders kitabının (Yıldırım, Kaplan, Kuru ve Yılmaz, 2021) "Tarihe Yolculuk" başlıklı bölümünde, Türklerin Orta Asya'daki ve Anadolu'daki yaşam biçimi üzerine odaklanılmaktadır. Orta Asya Türklerinin konargöçer yaşamları, arkeolojik kazılarda ulaşılan buluntular değerlendirilerek, sosyal, kültürel ve ekonomik hayatlarına ilişkin bilgiler aktarılmaktadır. Türk kültürünün sürekliliği konusundaki örnek analizinde Sibirya'da Altay Dağlarının eteklerinde Türklere ait olan Pazırık kurganından çıkarılan ve dünyanın en eski

halılarından biri olan Pazırık Halısı ve Afyonkarahisar'ın Bayat ilçesinde dokunmaya devam edilen ve Türkiye'nin patentli ilk ve tek kilimi olan Bayat Kilimi'nin öğrenciler tarafından karşılaştırmalı analizinin yapılması beklenmektedir. Türklerde İslamiyet öncesinde var olan halı ve kilim dokumacılığının İslamiyet'ten sonra da devam ettiği ifade edilmektedir. Bu bölümde, Türklerin Anadolu'da inşa ettikleri türbe, kümbet, cami, medrese, külliye gibi yapıların tanımları yapılarak ve Anadolu'nun farklı konumlarında yer alan yapıları fotoğraflarla örnekleyerek, mimari miras konusunda genel kapsamda bilgilere de yer verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi 5. ve 6. sınıf kazanım hedefleri ve Kovanlık Ortaokulu tarafından kullanılmakta olan ders kitaplarının içerikleri incelendiğinde öğrencilerin kültürel miras duyarlılığının artırılması konusuna müfredatta önemli bir yer ayrıldığı söylenebilir. Ancak ders kitaplarının Türkiye genelinde kullanılıyor olması sebebiyle öğrenciler yaşadıkları kentle ilgili doğrudan bir bilgiye ulaşamamakta, Anadolu coğrafyasından verilen örneklere göre kendi çevrelerine dair kişisel gözlemlerini yapmaktadır. Öğrencilerin verilen örnekler ile kendi yaşadıkları bölgelerdeki tarihi eserleri, kültürel öğeleri, mimari özellikleri ile karşılaştırmaları beklenmektedir. Gürdoğan Bayır ve Çengelci Köse tarafından 2019 yılında “Kültürel Miras ve Korunmasına İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşleri” başlığıyla yapılan araştırmada öğrencilerin kültürel mirasın tanımı konusunda genel bilgiye sahip oldukları ve korunması gerektiğini bildikleri ortaya konmuş, ancak deneyime dayalı etkinlikler yoluyla eğitim içeriğinin zenginleştirilmesi önerisinde bulunulmuştur (Gürdoğan Bayır & Çengelci Köse, 2019). Benzer şekilde Avcı (2014) tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürel Miras Eğitimine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı çalışmada ise, eğitim programının görsel açıdan zenginleştirilmesinin gerekliliği, öğrencilerde merak uyandıracak ve aktif katılımlarını sağlayacak etkinliklere ağırlık verilmesinin ve müze ve ören yeri gezileri ile yerinde öğrenmenin önemi üzerinde durulmaktadır (Avcı, 2014).

Ülkemizde öğrencilerin kültürel mirasın korunması konusunda temel bilgilere sahip olmasını sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı müfredatının yanı sıra, Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) ve Suna-İnan Kıraç Vakfı Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü (AKMED) gibi sivil toplum örgütleri de, okul çağındaki çocukların ve gençlerin kültürel miras konusundaki farkındalıklarını artırmayı hedefleyen ve okul müfredatında yer alan içerikleri destekleyecek ve pekiştirecek etkinlikler ve programlar hazırlamakta ve aktif olarak uygulamaktadır.

Anadolu'nun somut ve somut olmayan kültürel zenginliği üzerine çalışmalar yürüten ÇEKÜL, sahip olduğu birikimi gelecek kuşaklara aktarmak amacıyla oluşturduğu Bilgi Ağacı programı çerçevesinde öğretmenlere, öğrencilere ve kurumlara yönelik olarak, doğal ve kültürel mirası korumaya odaklanan eğitim programları düzenlemektedir. Bu programlarda, çocukların doğal ve kültürel mirasa ilişkin farkındalıklarının artırılması amaçlanmakta, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak yöntemlerin kullanılmasına önem verilmektedir (UNESCO, 2011).

ÇEKÜL Bilgi Ağacı, farklı öğrenme yöntemlerini ve çoklu zeka kuramını<sup>1</sup> dikkate aldığı programlarında doğa, kültür ve insan ilişkisini, keşfederek, yaparak, yaşayarak ve aktif katılım sağlayarak öğretmeyi hedeflemekte ve disiplinlerarası bir yaklaşımı benimsemektedir. Öğretmenler için eğitimler, öğrenciler ve kurumlar için düzenlenen atölyeler aracılığıyla kent, doğa, kültür ilişkisinin altı çizilmekte, yaşamı keşfetmenin ve korumanın önemi vurgulanmaktadır.

<sup>1</sup> Öğrenmenin bireysel olduğu ve her öğrencinin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu kabulüyle, Gardner tarafından geliştirilen “çoklu zeka kuramı” bireyin farklılıklarına değer vererek, güçlendirmeyi hedefler ve farklı zeka alanlarını dikkate alan etkinlikler hazırlanır.

ÇEKÜL Bilgi Ağacı tarafından öğrencilerin eğitim sürecine doğrudan ve etkin katılımı, grup olarak ortak amaç oluşturma, düşünce paylaşımı, iş bölümü gibi iş birliğine dayalı olarak programlanan etkinliklerin<sup>2</sup> içeriği kültürel ve doğal varlıkların bütüncül bir anlayışla korunarak yaşatılması olup, katılımcı öğrencilerin geleceği şekillendirmedeki potansiyel rollerine ilişkin farkındalıklarının artırılması hedeflenmektedir.

2000’li yıllardan sonra Kültür ve Turizm Bakanlığı’na bağlı müzelerin bir bölümünde, müze eğitimlerinin başlatıldığı bilinmektedir. Anadolu’nun sahip olduğu kültürel zenginliği yansıtan müzeler kültürel miras ve tarih alanında etkin bir eğitim ortamı sunmaktadır (İnce, 2021).

### **‘Kültürel Miras ve Korunması’ Eğitim Programı**

Koruma bilincinin geliştirilmesine yönelik programın, doğru araçlarla yönlendirilip bilgilendirilmeye daha açık yaş grupları ile yapılması hedefi göz önünde bulundurularak, Asatekin’in (2004) görüşleri ile paralel şekilde 2. kademe öğrenci grubu olan 11-15 yaş aralığındaki öğrencilerle gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) ve Kovanlık Ortaokulu ile yapılan görüşmeler sonucunda, hedef grubun yaşları 11 ve 12 olarak sınırlandırılmıştır. 17’si 5. sınıf öğrencisi, 17’si ise 6. sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 34 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı arasında büyük bir fark olmamasına özen gösterilmiş, 18 erkek ve 16 kız öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Kültürel Miras Eğitim Programı, 2 haftalık bir süreç içine yayılacak şekilde toplamda 3 gün sürmüştür. Programın temel hedefi, öğrencilere somut ve somut olmayan kültür varlıklarının tanımlanmasına ve bu varlıkları korumanın önemine dair kalıcı bir farkındalık kazandırmak olduğu için, yapılan sunumlar ısınma ve tartışma oyunları; rehberli geziler haritalama ve hatırlatma oyunları ile; atölyelerdeki üretimler ise diyalog temelli kolektif çalışmalarla desteklenmiş, böylece öğreten-dinleyen ikiliğinden çıkıp kolektif bir öğrenme ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Farklı etkinlikler üzerinden programın içeriğini çeşitlendirmek, öğrencilerin eğitimden keyif almaları ve kültürel mirası öğrenme arzusu taşımaları açısından önemli görülmüş; bu sayede öğrencilerin öğrendiği bilgileri içselleştirerek yaşamının bir parçası haline getirmesinin kolaylaşacağı düşünülmüştür. Eğitim boyunca öğrencilerin pasif bir bilgi alıcı konumunda olduğu didaktik yöntemlerden ziyade, öğrencilerin etkileşim kuran etkin özneler olmasını hedefleyen teknikler kullanılarak, eğitimin öğrenciler tarafından benimsenmesi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Çalışmaların tamamlanmasından sonra yapılan yazılı anketlerle öğrencilerin bu kolektif çalışmalardaki deneyimleri ölçülmüş, frekans değerlendirme yöntemi ile nicel bir değerlendirme, içerik çözümleme yöntemiyle ise nitel bir değerlendirme yapılarak çalışmada kullanılan yöntemler tartışılmıştır. Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmeleri adına anketler isimsiz şekilde hazırlanmış ve yüzyüze gerçekleştirilmiştir. ‘Evet/hayır/kısmen’ cevaplarından oluşan 3’lü likert ölçeği anketin birinci kısmını; eğitimi tartışmaya imkan sağlamak adına öğrencilerin keyif aldığı/almadığı etkinlikleri, hafızalarında kalan kültürel mirasları, görüşleri ve önerileri içeren açık uçlu sorular ise anketin ikinci kısmını oluşturmaktadır.

Eğitim programı, her gün bir temaya odaklanmıştır. İlk gün ‘Doğal ve Kentsel Kültürel Miras’ teması kapsamında; geleneksel konutlar, ekoloji ve doğal yaşam ile ilgili sunumlar yapılarak Kaleiçi Bölgesine bir kent gezisi düzenlenmiştir. İkinci gün, tarihi yapılar üzerine kurgulanan bir oyunla başlamış, müze gezisi ile devam etmiş ve ‘Arkeoloji’ temasına odaklanılmıştır. Gün sonunda müze ve kent gezisi üzerinden bir bilişsel haritalama atölyesi yapılmıştır. Üçüncü gün ise ‘Somut Olmayan Kültürel Miras’ temasına odaklanılmış, Etnografya Müzesi gezilmiş, Kovanlık Ortaokulu’nun

<sup>2</sup> İşbirlikçi öğrenme, ortak ya da sosyal öğrenme süreci ile sosyal inşa kavramlarını göz önünde tutar.



bulduğu Döşemealtı İlçesi'nin önemli somut olmayan kültürel miras değerlerinden olan Döşemealtı halılarının renk, motif ve desen özelliklerini öğrenmeyi hedefleyen bir atölye çalışmasıyla eğitim sonlandırılmıştır. Eğitim sürecinde, temelde 'Farkındalık Yaratmak', 'Dinamik Öğrenme Ortamları Oluşturmak' ve 'Bellek Oyunları ile Bilgileri İçselleştirmek' olarak gruplandırılmış üç metodun kullanımı benimsenmiştir. Bu metodlarla kurgulanan eğitimin, etkinliklerin, gezilerin ve oyunların ne ölçüde etkili olduğu, çalışmanın 'Bulgular' bölümünde tartışılmış; 3'lü likert ölçeğindeki sorular frekans tabloları ile analiz edilip cevap yüzdeleri karşılaştırılırken açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, kodlar ve temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Böylelikle süreç içinde nelerin öğrenciler tarafından olumlu/olumsuz ve etkili/etkisiz bulunduğu objektif bir şekilde değerlendirilmiştir.

### Farkındalık Yaratmak

Eğitim sürecinde öğrencilerin "Kültür Varlıkları"na ve "Koruma" konusuna dair farkındalık kazanmaları, öğrenilen kültürel miras unsurlarıyla kolayca bağ kurmaları, bu mirası korumanın önemini anlamaları ve koruma sürecinde bireysel ve toplumsal sorumluluklarının farkına varmaları için eğitimin öncesinde bir "Tanışma ve Tartışma Oyunu" oynanmıştır (Şekil 1). Bu oyunun "kültürel miras" kavramının ne ifade ettiği, neleri içerdiği üzerine düşündürteceği ve çalışmanın sonraki aşamalarına dair merak uyandıracakı düşünülmüştür. Bu sebeple eğitim, öğrencilerin birbirlerine soru sorarak çalışmanın ana temaları üzerine kısa tartışmalar yürüttüğü bir oyun ile başlatılmıştır. Her öğrenciye ve her atölye yürütücüsüne birer soru kartı verilmiş ve tüm katılımcılar ortada toplanmıştır. Herkes birisi ile eşleşerek karşısındakine elindeki soruyu sormuş ve iki taraf da sorularını sorup, cevaplarını tartıştıktan sonra soru kartları çiftler arasında takas edilerek başka birisiyle eşleşip onunla tartışmaya gidilmiştir. Öğrencilerin ellerindeki soru kartları "Sence neyi korumalıyız?", "Sence hangisi kültürel miras olabilir?", "Geçmişte bir dönemde yaşamak isteseydin hangi dönemde ve nerede yaşamak isterdin?", "Sana göre neyi korumamıza gerek yok?", "Sence hangi değerler somut olmayan kültürel miras kategorisine girer, onları korumalı mıyız?", "Bildığın tarihi bir yapı var mı, varsa bu yapıyı neden korumalıyız?" gibi eğitimin temel hedeflerine dair sorulardan oluşturulmuştur. Bu kartlar öğrenciler arasında ve eğitimci-öğrenci arasında 20 dakika boyunca takas edilmiş ve fikir paylaşımı yapılmıştır. Bu sayede somut ve somut olmayan kültürel mirasın ne ifade ettiğinin anlatılmasının yanısıra, korumanın gerekliliği üzerine öğrenciyi düşündürmek ve mirasın bir aktarıcısı olduğunu ona hatırlatmak hedeflenmiştir.



Şekil 1. Tanışma ve Tartışma Oyunu

İkinci bir yaklaşım olarak, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki hiyerarşinin kırılması için öğrencilerin nerede, nasıl davranılacağına dair kuralları kendilerinin oluşturması istenmiştir. Öğrencileri dikte edici bir kural sistemine tabi kılmaktansa, kendi aralarında tartışarak etkinlik sırasında nelerin yapılması ve yapılmaması gerektiğini belirlemeleri ve kuralları kendilerinin oluşturmaları önemli görülmüştür. Bu doğrultuda ilk gün bir 'Karar Ağacı' hazırlanmış ve öğrenciler yer yer yönlendirilip, yer yer özgür bırakılarak gezi boyunca uyulması gereken kuralları kendileri belirlemiştir. Karar Ağacı'na 'Müze konuşmamalıyız', gibi yapılmaması gereken hareketlerin yanısıra, 'Gezide öğretmenlerimizi takip etmeliyiz', 'Merak ettiğimiz soruları sormalıyız', 'Açık alanlarda sesli konuşabiliriz' gibi öneri ve imkan içeren olumlu ifadelerin eklenmesine de dikkat edilerek daha keyifli ve açık bir öğrenme ortamı yaratılmaya çalışılmıştır (Şekil 2).



Şekil 2. Öğrenciler tarafından oluşturulan karar ağacı

Öğrencilerin kültürel mirasa ve bu mirasın korunmasının önemine dair yaptıkları tartışmalarla birlikte; aktif katılımcılar olarak sürece ilişkin kurallar ve öneriler geliştirmelerinin öğrenme arzularını arttırdığı fark edilmiştir. Öğrenciler koruma kavramı üzerine düşünmüş ve sınıf dışı öğrenme mekanlarında ne gibi imkanlarının ve sınırlarının olduğunu tartışmışlardır.

### Dinamik Öğrenme Ortamları Oluşturmak

Eğitim kapsamında Antalya'nın tarihi kent merkezi olan Kaleiçi'ne, Suna İnan Kıracı Kaleiçi Müzesi'ne, Antalya Arkeoloji Müzesi'ne ve Antalya Etnografya Müzesi'ne rehberli geziler düzenlenmiştir. Kent gezisi, kentin tarihi ve yapıları hakkında bilgi vermenin yanında, öğrencilerin yaşadıkları kentle bağ kurabilmeleri ve onu korumaya yönelik davranışlar edinmelerini sağlamak

açısından da önemli görülmektedir. Kaleiçi'ne yapılan gezi sırasında öğrencilerin onlara verilen haritalardan gezinin rotasını ve duraklarını takip etmeleri beklenerek, kente dair mekansal algıları geliştirilmeye çalışılmıştır (Şekil 3). Kent tarihi ve yapıları, özgün nitelikleri ve onu korumaya değer kılan şeylerin ne olduğu konuları vurgulanarak anlatılmış, öğrencilerin gezilen yapıları özümsemeleri ve 'koruma' konusunu neden - sonuç ilişkisi kurarak ele almaları açısından bu yaklaşım önemli görülmüştür.



Şekil 3. Antalya Kaleiçi gezisi ve rota takibi

Yapılan müze gezilerinde müzeler yalnızca eserlerin gözlemlendiği pasif ziyaret alanları olmaktan çıkarılarak, öğrencilerin oradaki eserler ve objelerle iletişim kurabileceği şekilde deneyimletilmeye çalışılmıştır. Gezi boyunca öğrencilerle ilgilenen rehberler müzelerdeki eserleri etkili ve yaratıcı şekilde hikayeleştirmiş, bu hikayelerin geçmişte nasıl bir yaşam sürdürüldüğünün öğrenciler tarafından özümsemesini kolaylaştırdığı görülmüştür. Arkeoloji Müzesi'nde "Betimlenen Heykeli Bulma" ve "Heykel Canlandırma" oyunu (Şekil 4), Suna İnan Kıraç Kaleiçi Müzesi'nde ise "Sokak Satıcıları'nı Canlandırma" oyunu oynanmıştır. Bu oyunlar sayesinde müzelerin öğrenciler için daha dinamik ve keyifli bir öğrenme ortamına dönüştüğü gözlemlenmiştir.





Şekil 4. Antalya Arkeoloji Müzesi Gezisi ve Heykel Canlandırma Oyunu



Şekil 5. Suna & İnan Kır aç Kaleiçi Müzesi gezisi ve sonrasında oynanan hatırlama oyunları

Etkinliğin üçüncü gününde gidilen Antalya Etnografya Müzesi'nde öğrencilerin müzede gördükleri nesnelere kendi yaşamlarıyla özdeşleştirebildikleri gözlemlenmiştir. Pek çok öğrenci müzede bulunan fincan takımları ve halıların kendi evlerinde de olduğunu belirtmiş, “Bizim evimiz de aslında müze gibiymiş” gibi söylemlerde bulunmuşlardır. Bu söylemler doğrultusunda öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılan nesnelere kültürel değerini kavramalarının ve onu korumaya yönelik davranışlar edinmelerinin kolaylaşacağı düşünülmektedir. Gezilerin sonunda Antalya Arkeoloji Müzesi ve Antalya Etnografya Müzesi'ni karşılaştırmaları beklendiğinde öğrenciler Etnografya Müzesi'nin daha eski bir yapı olduğunu ve kendi akrabalarının yaşadıkları evlere benzediklerini, Arkeoloji Müzesi'nin ise daha büyük olduğunu ve akıllarındaki ‘müze’ imgesine daha yakın bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir (Şekil 5).

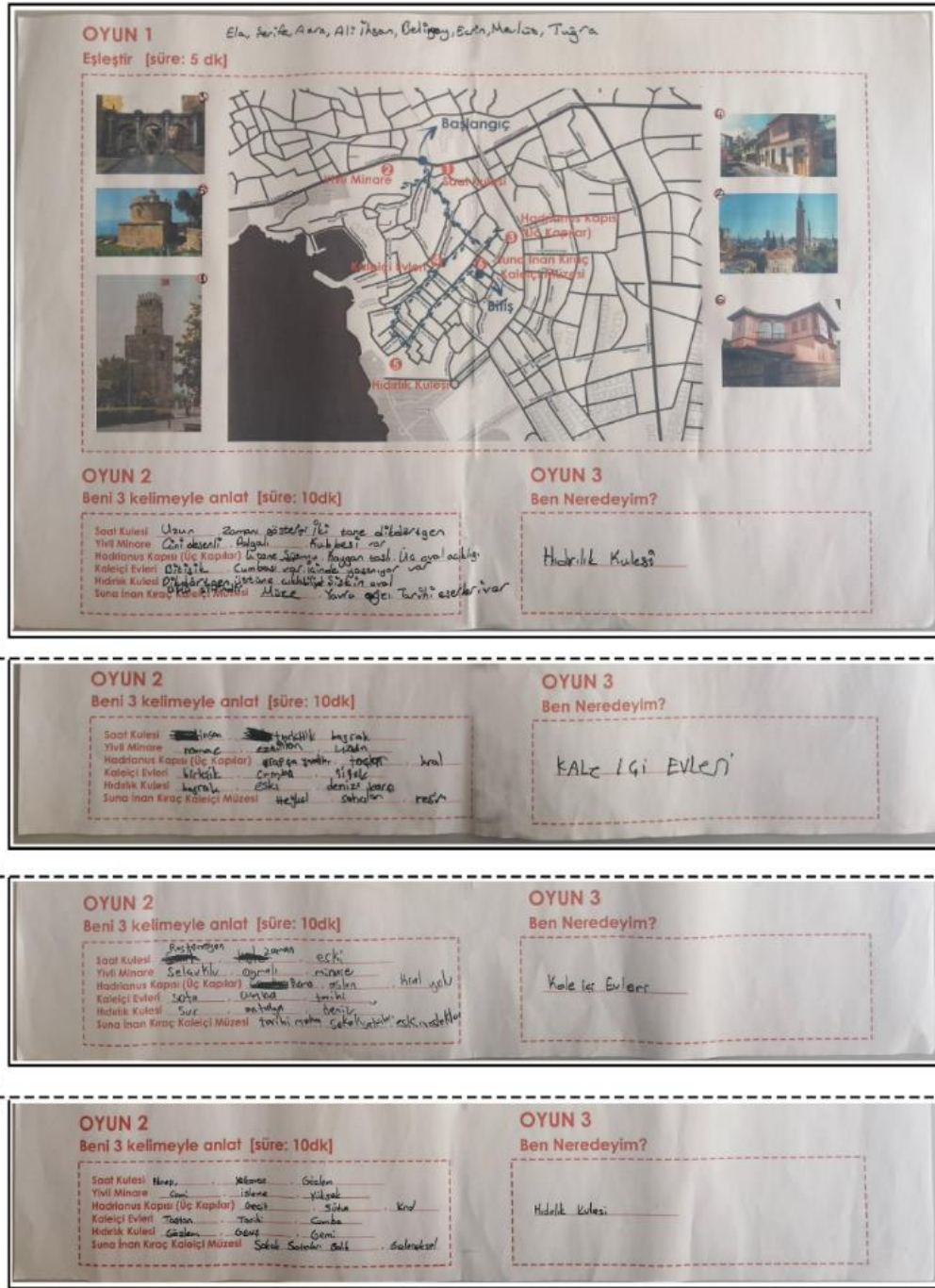
### Bellek Oyunları

Öğrencilerin keşfettikleri, öğrendikleri ve deneyimledikleri bilgilerin yapılandırılmasına katkı sağlamak için eğitim süreci boyunca yapılan geziler üzerinden çeşitli oyunlar kurgulanmıştır. İlk oyun olan ‘Ben neredeyim?’ oyunu Kaleiçi gezisine odaklanmıştır. Oyunun ilk iki aşamasında öğrenciler gruplara ayrılmış, tarihi yapıların haritadaki yerini bulmuş ve üzerinde uzlaştıkları üç kelime ile onu anlatmıştır. Üçüncü aşamasında ise her grup gezi rotasında konumlanan bir yer seçmiş, karşı takımın cevabı evet-hayır olan sorular sorarak seçilen yeri harita üzerinden bulmaya çalışmıştır. Oyun oynanırken öğrenciler sürekli yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmış -‘Yanımda cumbalı bir ev var mı?’, ‘Yivleri görüyor muyum?’, veya ‘Bir avlunun içinde miyim?’ gibi soruları sıklıkla birbirlerine sormuştur (Şekil 6 ve Şekil 7).



Şekil 6. Eşleştirme, Anlatma ve ‘Ben Neredeyim’ Oyunu





Şekil 7. Eşleştirme, Anlatma ve 'Ben Neredeyim' Oyun Kağıtları

İkinci oyun 'Bilişsel Haritalama Oyunu'dur ve öğrencilerin müzede ve kentte ilgilerini çeken şeylerin tek bir büyük kağıt üzerine haritalanması şeklinde oynanmıştır. Öğrenciler 6-8 kişilik grup olarak A0 boyutunda bir kağıda müzede ve kentte deneyimledikleri şeylerin resimlerini çizmiştir. Haritalamalar ekip üretimi olmaktan ziyade, ekip içinde çizilecek şeylerin tartışılıp, bireysel olarak çizilmesi şeklinde ilerlemiştir (Şekil 8). Hatırlanmayan ya da emin olunamayan şeylerin ekip arkadaşlarına sorulması istenmiş, kurulan diyaloglarla bilgilerin kalıcılığının artacağına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.



Şekil 8. Bilişsel Haritalama Oyunu

Etnografya Müzesi'ne ziyaretten sonra düzenlenen üçüncü oyunun amacı, Döşemealtı İlçesinin önemli somut olmayan kültürel miras değerlerinden olan Döşemealtı Halıları'nın renk, motif ve desen özelliklerini tanıtılmasıdır. 'Motiflerden Halı Oluşturma' oyununda, öğrencilerin bir ekip olarak karar alması ve görsel algı becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir. Öğrenciler 6 kişilik bir ekip olarak uzlaşmaya varıp, halıyı temsil eden bir altlık üzerine seçtikleri motiflerden bir düzenleme oluşturmuş ve düzenledikleri desenlerin içlerini boyamıştır (Şekil 9 ve Şekil 10). Bu oyunun Döşemealtı halılarının temel özelliklerini tanımanın yanında, öğrencilere ekip içinde tartışma, ortak karar alma, özgün ve yaratıcı ürünler tasarlama gibi konularda da katkı sağlayacağı düşünülmüştür.



Şekil 9. Motiflerden Halı Oluşturma Oyunu





Şekil 10. 'Motiflerden Halı Oluşturma' Oyununda üretilen halılar

### Etkinlikler Sürecinde Gerçekleştirilen Anketlerin Analizleri

Üç gün süren etkinliklerden sonra, öğrencilere değerlendirme anketleri yapılmıştır. 11-12 yaş grubu öğrencilere yapıldığı için yüz yüze ve yazılı olarak yapılan anketler (Read, 2008), ÇEKÜL Bilgi Ağacı tarafından daha önce kullanılan formlar üzerinden yeniden düzenlenerek hazırlanmıştır. Sorular öğrencilerin anlayacağı ve cevap verebilecekleri şekilde basit tutulmuş (Read, 2008) ve öğrencilerin isimsiz olarak yanıtlamaları istenmiştir. Anket, 3'lü likert ölçeğindeki 'evet/ hayır/ kısmen' sorularının ve açık uçlu soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Buradaki amaç, öğrencilerin 'evet/ hayır/ kısmen' sorularında verecekleri cevapları derinleştirmek ve iki bölümdeki cevapların birbirlerini destekleyip desteklemediklerini araştırmaktır.

Yapılan etkinliklere dair soruların yer aldığı anketlerde öğrencilere; birinci gün için 11, ikinci gün için 6, üçüncü gün için 5 ve genel değerlendirme için 7 adet 3'lü likert ölçeğinde soru yöneltilmiştir. Açık uçlu sorularda ise her bir eğitim günü için 5'er soru sorulmuş ve öğrencilerin beğendikleri, hafızalarında kalan konular, görüş ve önerilerini içeren geri dönüşler yapmaları istenmiştir.

**Tablo 1.** Üç gün süren etkinliğe katılan öğrencilerin sayısı

	1. Gün (19.04.2022)	2. Gün (13.05.2022)	3. Gün (14.05.2022)
5. Sınıf öğrenci sayısı	17	17	14
6. Sınıf öğrenci sayısı	17	15	12
<b>Toplam öğrenci sayısı</b>	34	32	26

### Analiz Yöntemi

Öğrencilere yöneltilen, nicel bir ölçme yöntemi olan 3'lü likert ölçeğindeki sorular frekans değerlendirme yöntemi ile, açık uçlu sorular ise nitel bir analiz yöntemi olan içerik çözümleme yöntemiyle analiz edilmiştir. 5. ve 6. sınıf öğrencilerine aynı sorular sorularak cevapların yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

Frekans 'bir değer'in gözlenme sıklığı, tekrar sayısı' anlamına gelmektedir. Frekans tablosu ise, hangi ölçümlerin gözlendiğini, bunların her birinin tekrar sayısını ve kaç birey tarafından cevaplandığını göstermektedir (Tavşancıl, 2019). Öğrencilere yöneltilen 3'lü likert ölçeğindeki soruların analizinde en net verinin elde edilmesi için frekans değerlendirme yönteminin kullanılabilmesi düşünülmüş ve SPSS programıyla analiz kontrolü sağlanmıştır. Bundan dolayı öğrencilerin sorulara verdiği 'evet', 'kısmen' ve 'hayır' cevapları sıklık sayılarına göre tablolarda verilmiştir.

Nitel bir analiz olan içerik çözümlemesi ise yazılı materyallerin sistematik olarak analiz edildiği ve araştırma kapsamında belirli kriterlere göre gruplandırıldığı bir yöntem olarak tanımlanabilir (Dinçer, 2018). Açık uçlu soruların yorumlanması ve değerlendirilmesi konusunda uygun olduğu düşünülen bu teknikle öğrencilerin verdiği yanıtlar temalar ve kodlar oluşturularak analiz edilmiştir.

### Bulgular

Öğrencilere, eğitimin doğal ve kentsel miras konulu birinci gününde yapılan sunumlar, ısınma oyunları ve atölye etkinlikleriyle, Kaleiçi ve Suna-İnan Kıraç Kaleiçi Müzesi'nde yapılan gezilere dair sorular yöneltilmiştir.

Her iki sınıfın öğrencileri, yöneltilen sorulara çoğunlukla olumlu yanıt vermiştir. Öğrenciler geziler öncesinde yapılan sunumları ve izletilen videoları olumlu bulmuştur (Tablo 2).

**Tablo 2.** Etkinliğin birinci gününe dair öğrencilere yöneltilen ‘evet/ hayır/ kısmen’ sorularının analizi

Soru	Soru İçeriği	5. Sınıf (17 öğrenci)								6. Sınıf (17 öğrenci)							
		Katılımcı Sayısı		Evet		Kısmen		Hayır		Katılımcı Sayısı		Evet		Kısmen		Hayır	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
1	Antalya Bilim Üniversitesi Mimarlık Bölümü tarafından yapılan 'Doğal Yaşam ve Coğrafi Özellikler' ve 'Tarihi Evler, Tarihi Kentler' başlıklı sunumlar eğitici ve öğreticiydi.	17	100%	0	0%	0	0%	17	100%	0	0%	0	0%				
2	Üniversitedeki eğitim mekanı, yaptığımız atölye ve faaliyetler için uygundu.	17	76%	4	24%	0	0%	17	71%	2	12%	0	0%				
3	Eğitmenlerimiz güler yüzlü, sabırlı ve anlayışlıydı.	17	94%	1	6%	0	0%	17	100%	0	0%	0	0%				
4	Karar Ağacı etkinliğinde, eğitim boyunca uyacağımız kuralları beraber koymak kendimi daha aktif hissettirdi.	17	76%	3	18%	0	0%	17	76%	3	18%	1	6%				
5	Tanışma, ısınma ve kaynaşma oyunlarını sevdim.	17	76%	3	18%	1	6%	17	82%	3	18%	0	0%				
6	Ekolojiyle ilgili izlediğimiz kısa videolar ilgi çekiciydi ve yeni bilgiler öğrenmemi sağladı.	17	94%	1	6%	0	0%	17	88%	2	12%	0	0%				
7	Kaleiçi gezisi sayesinde kentim hakkında yeni bilgiler öğrendim. Gezi sırasında geleneksel yapıları ve anıt eserleri tanıdım.	17	94%	1	6%	0	0%	17	94%	1	6%	0	0%				
8	Kaleiçi'nin tarihi yapıları hakkında örnekler verebilirim.	17	59%	5	29%	2	12%	17	35%	8	47%	3	18%				
9	Suna-İnan Kıraç Müzesi'nde eğlenceli ve öğretici vakit geçirdim.	17	88%	2	12%	0	0%	17	82%	3	18%	0	0%				
10	Suna-İnan Kıraç Müzesi'nde sokak satıcıları sergisinde eserler anlatılırken seslerle desteklenmesi öğretici oldu.	17	71%	4	24%	1	6%	17	100%	0	0%	0	0%				
11	Suna-İnan Kıraç Müzesi'nde tarihi evlerin iç mekan düzenlemeleri ilgimi çekti.	17	71%	5	29%	0	0%	17	82%	2	12%	1	6%				

Öğrencilerden alınan geri dönüşler doğrultusunda üç soru öne çıkmaktadır:

Öğrenciler Kaleiçi gezisi sırasında, kentleriyle ilgili yeni bilgiler öğrenip kentlerini tanıdıklarını belirtirken; tarihi yapıları örnek verebileceklerine dair soruya 5. sınıf öğrencilerinin %59'u (10 öğrenci), 6. sınıf öğrencilerinin %35'i (6 öğrenci) olumlu yanıt vermiştir. 5. sınıfların %29'u (5 öğrenci), 6. sınıf öğrencilerinin %47'si (8 öğrenci) kısmen cevabını verirken, 5. sınıfların %12'si (2 öğrenci), 6. sınıfların %18'si (3 öğrenci) olumsuz yanıt vermiştir. Bu soruyla bağlantılı olan açık uçlu soruya ise bütün öğrencilerin yanıt verebildiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin bilgilerinden tam emin olamadıklarını, fakat açık uçlu soruda kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini göstermektedir.

Suna-İnan Kıraç Müzesi'nde müze eğitimcileriyle birlikte oyunların da dahil edildiği sokak satıcıları sergisi seslerle desteklenerek öğrencilere gezdirilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin %71'i (12 öğrenci) seslerle yapılan bu anlatımın öğretici olduğunu belirtirken, %24'ü (4 öğrenci) kısmen yanıtını vermiş, 1 öğrenci de olumsuz yanıt vermiştir. 6. sınıf öğrencilerinin ise tamamı bu soruya olumlu yanıt vermiştir. Aynı şekilde açık uçlu sorularda müzeye dair soruya 5. sınıftan 8 öğrenci seslerle ve oyunlarla anlatılan sokak satıcıları sergisini beğendiklerini söylerken, 6. sınıftan 14 öğrenci aynı yanıt vermiştir. Bu durum, aktif katılımın sağlanarak, duyarlarla desteklenen etkinlikleri 6. sınıf öğrencilerinin daha fazla öğretici bulduğu ve akıllarında kaldığını göstermektedir.

Benzer bir şekilde müzede tarihi evlerin iç mekan düzenlemelerinin yer aldığı bölüm, 5. sınıfların %71'inin (12 öğrenci) ilgisini çekerken, bu sınıfın %29'u (5 öğrenci) kısmen yanıtını vermiştir. 6. sınıfların ise %82'si (14 öğrenci) olumlu yanıt verirken, %12'si (2 öğrenci) kısmen, 1 öğrenci ise olumsuz yanıt vermiştir. Bu durum, 6. sınıf öğrencilerinin 5. Sınıf öğrencilerine göre eski gündelik yaşamı anlatan konularla daha fazla ilgili olduklarını göstermektedir.



**Tablo 3.** Etkinliğin birinci gününe dair öğrencilere yöneltilen açık uçlu soruların analizi<sup>3</sup>

1. Gün Açık Uçlu Sorular ve Cevapları		5. Sınıf	6. Sınıf
		Sayı (f)	Sayı (f)
<b>14</b>	<b>Eğitim sırasında en çok neyi/neleri beğendin?</b>		
<b>Etkinlikler</b>			
1.A1	Tanışma, ısınma ve kaynaşma oyunları	5	7
1.A2	Ekoloji videoları		1
1.A3	Karar Ağacı	1	2
<b>Yerler</b>			
1.A4	Suna-İnan Kıraç Müzesi	5	6
1.A5	Antalya Kaleiçi ve Üçkapılar	6	5
1.A6	Yivli Minare		2
1.A7	Hıdırlık Kulesi		2
<b>15</b>	<b>Eğitimde en az ilgini çeken konu, yer neresiydi?</b>		
<b>Etkinlikler</b>			
1.B1	Tanışma oyunları		2
1.B2	Ekoloji filmi	1	1
1.B3	Karar Ağacı	1	
<b>Yerler</b>			
1.B4	Saat Kulesi	2	8
1.B5	Eski sokak satıcıları ve heykelleri sergisi (Suna-İnan Kıraç Müzesi)	1	1
1.B6	Yivli Minare		1
1.B7	En az ilgimi çeken yer yok	5	2
<b>16</b>	<b>Kaleiçi gezisi deneyimini bizimle paylaşır mısın? Aklında kalan yerleri/yapıları örnek verebilir misin?</b>		
1.C1	Yivli minare	8	14
1.C2	Üçkapılar	7	10
1.C3	Suna-İnan Kıraç Kaleiçi Müzesi	4	9
1.C4	Saat Kulesi	5	6
1.C5	Hıdırlık Kulesi	2	3
1.C6	Kaleiçi tarihi yerleşimi	4	2
<b>17</b>	<b>Suna- İnan Kıraç Müzesi’nde en çok hangi sergiyi beğendin, neden? Bizimle müze deneyimini paylaşır mısın?</b>		
1.D1	Sokak satıcıları sergisi, sesleri ve oynadığımız oyun	8	14
1.D2	Geçmiş zamanda balık ve balıkçılık sergisi	3	2
1.D3	Müzedeki eski Antalya videosu		1
1.D4	Evlerin iç mekan düzenlemeleri	1	
<b>18</b>	<b>Varsa başka görüş ve önerilerini bizimle paylaşır mısın?</b>		
1.E1	Çok güzel bir geziydi, etkinliklerin hepsi ilgimi çekti	12	5
1.E2	Gezi önerileri	2	6
1.E3	Atölye önerileri	1	
1.E4	Herhangi bir görüş ve önerim yok		6

Eğitimin birinci gününe dair açık uçlu sorular, öğrencilerin verdiği benzer içerikli yanıtlar başlıklara ayrılarak tablo 3’te verilmiştir. Öğrenciler etkinliklerde en çok atölyede gerçekleştirilen ‘tanışma, ısınma ve kaynaşma oyunlarını’ (1.A1), gezilen yerlerde ise Kaleiçi’ni (1.A5) ve Suna-İnan Kıraç Kaleiçi Müzesi’ni (1.A4) beğendiklerini belirtmişlerdir.

<sup>3</sup> Öğrenciler tarafından verilen benzer içerikli yanıtlar aynı başlıklar altında toplanmıştır.

Kaleiçi gezisinde öğrencilerin en çok aklında kalan yerler Yivli minare (1.C1), Üçkapılar (1.C2), Suna-İnan Kırış Müzesi (1.C3) ve Saat Kulesi (1.C4) olurken, 16. soruda yer alan Kaleiçi gezisine dair deneyimlerini 6. sınıf öğrencileri aşğıdaki gibi paylaşmıştır:

Ö1 (6. Sınıf): “Kaleiçi gezisi bana çok şey kattı. Yaşadığım yerin geçmişini öğrendim.”

Ö2 (6. Sınıf): “Kaleiçi gezisinde tarihi yerleri gördük ve onlar hakkında bilgiler edindik. Bence çok güzel bir geziydi.”

Ö3 (6. Sınıf): “Kaleiçi gezimizde gittiğimiz yerleri çok heyecanla ve ilgiyle gezdim.”

Suna-İnan Kırış Kaleiçi Müzesi deneyimine dair yöneltilen 17. soruya öğrencilerin yorumları aşğıda yer almaktadır:

Ö4 (5. Sınıf): “Suna-İnan Kırış müzesinde hem eğlendim, hem öğrendim ve orası çok ilgimi çekti.”

Ö5 (5. Sınıf): “Evlerin iç mekanı çok güzel ve gerçekçiydi.” (1.D4)

Ö6 (6. Sınıf): “Sokak satıcıları sergisi bize geçmişte olan bir kültürü anlatıyor. Eskiden insanların nasıl kazanç sağladığını anlatıyor.” (1.D1)

Etkinliğin ilk gününe dair öğrencilere yöneltilen görüş ve öneri bölümünde verilen yanıtlar atölye ve gezi önerileri olarak ayrılmıştır. Genel olarak yerinde deneyimlemenin daha fazla ve uzun süreli olmasını isteyen öğrencilerin gezilere dair bazı önerileri aşğıda yer almaktadır (1.E2):

Ö5 (5. Sınıf): “Saat kulesi restorasyonda olduğu için bir daha gidilebilir.”

Ö7 (6. Sınıf): “Arkeolojik kazı yapan kişilerin yanına kadar inip onların buldukları şeyleri görmemizi isterdim.”

Ö8 (6. Sınıf): “Gezide bazı yerlerde mola verilebilirdi. Birden fazla oyun olabilirdi.”

Öğrencilerin atölyelere dair önerileri aşğıda yer almaktadır (1.E3):

Ö9 (5. Sınıf): “Sadece atölyenin biraz daha uzun olmasını isterdim.”

**Tablo 4.** Etkinliğin ikinci gününe dair öğrencilere yöneltilen ‘evet/hayır/kısmen’ yanıtlı soruların analizi

Sorular	5. Sınıf (17 öğrenci)							6. Sınıf (15 öğrenci)						
	Katılımcı Sayısı	Evet		Kısmen		Hayır		Katılımcı Sayısı	Evet		Kısmen		Hayır	
		Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde		Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde
1 Antalya Arkeoloji Müzesi bahçesinde oynadığımız ısınma oyununu sevdim.	17	17	100%	0	0%	0	0%	15	14	93%	1	7%	0	0%
2 Antalya Arkeoloji Müzesi ve yapılan anlatım ilgi çekiciydi.	17	17	100%	0	0%	0	0%	15	14	93%	1	7%	0	0%
3 Gezi sonrası arkeolojik eserlere olan ilğim arttı.	17	15	88%	2	12%	0	0%	15	6	40%	8	53%	1	7%
4 Antalya Bilim Üniversitesi'nde yapılan resim atölyesi eğlenceliydi.	17	16	94%	1	6%	0	0%	15	15	100%	0	0%	0	0%
5 Atölyede arkadaşlarımla grup olarak çalışmaktan hoşlandım.	17	15	88%	2	12%	0	0%	15	14	93%	1	7%	0	0%
6 Atölyede yaptığımız resim atölyesi Kaleiçi gezisinde öğrendiklerimi hatırlamama yardımcı oldu.	17	14	82%	3	18%	0	0%	15	15	100%	0	0%	0	0%

Eğitimin arkeolojik miras başlıklı ikinci gününe dair, öğrencilerden Antalya Arkeoloji Müzesi gezisinden önce yapılan hatırlatma oyununun, müzede yapılan anlatımlı gezinin ve sonrasındaki atölye çalışmasının değerlendirmelerini yapmaları istenmiştir. Genel anlamda öğrencilerin büyük çoğunluğu sorulara olumlu yanıt verirken, bir konu öne çıkmaktadır. Gezi sonrası arkeolojik eserlere olan ilginin artmasına yönelik soruya 5. sınıf öğrencilerinin %88'i (15 öğrenci) olumlu, %12'si (2 öğrenci) ise kısmen yanıtını vermiştir. Bu soruya, 6. sınıf öğrencilerinin %40'ı (6 öğrenci) olumlu yanıt verirken, %53'ü (8 öğrenci) 'kısmen', %7'si (1 öğrenci) 'hayır' yanıtını vermiştir. Burada negatif bir yanıt olmamasına karşın 6. sınıflarda 'kısmen' yanıtının daha fazla olması, öğrencilerin kendi bilinç düzeylerinin henüz farkında olmadıkları ve durumu sorguladıklarını göstermektedir. Açık uçlu sorularda, tüm öğrencilerin müzede beğendikleri alanları örneklerle detaylandırabildiği görülmüştür.

**Tablo 5.** Etkinliğin ikinci gününe dair öğrencilere yöneltilen açık uçlu soruların analizi<sup>4</sup>

2. Gün Açık Uçlu Sorular ve Cevapları		5. Sınıf	6. Sınıf
		Sayı (f)	Sayı (f)
<b>9 Antalya Arkeoloji Müzesi'nde en çok neyi/neleri beğendin?</b>			
<b>Yerler</b>			
2.A1	Mezarlar ve heykeller	14	14
2.A2	Opsidyenler	1	
2.A3	Taştan kesici aletler		1
2.A4	Minyatür maketler		1
<b>Etkinlikler</b>			
2.A5	Müzedeki anlatımlar (hikayeler)	2	
<b>10 Müzede en az ilgini çeken konu, yer neresiydi?</b>			
<b>Yerler</b>			
2.B1	Boğa kafası	2	
2.B2	Eskiden kullanılan taş aletler ve eşyalar	2	4
2.B4	Kemikler	1	3
2.B5	Lahitler bölümü		1
2.B6	Çocuk bölümü		
<b>Etkinlikler</b>			
2.B3	Taştan heykellerin hikayesi	1	
2.B7	İlgimi çekmeyen konu yok	9	2
<b>11 Müze gezisi deneyimini bizimle paylaşır mısın? Aklında kalan eserlerden örnekler verebilir misin?</b>			
2.C1	Heykeller ve hikayeleri : Afrodit, Büyük İskender, Paris, Atena, Hera, Fosiller, Herakles	12	10
2.C2	Mezarlar (lahitler)	5	9
2.C3	Tabaklar ve vazolar	3	2
2.C4	Kavanoz içindeki iskeletler/kemikler	2	4
2.C5	Kesici taş aletler ve eşyalar		9
2.C6	Roma Dönemi'nden kalan sanat eserleri		1
2.C7	Maketler		1
<b>12 Antalya Bilim Üniversitesi atölyesinde yapılan resim etkinliği konusunda düşüncelerini paylaşır mısın?</b>			
2.D1	Çok güzeldi. Arkadaşlarımızla resim çizdik ve eğlendik.	15	12
<b>13 Varsa başka görüş ve önerilerini bizimle paylaşır mısın?</b>			
2.E1	Herhangi bir görüş ve önerim yok.	5	6
2.E2	Etkinlik önerileri	3	1
2.E3	Gezi önerileri		1

<sup>4</sup> Öğrenciler tarafından verilen benzer içerikli yanıtlar aynı başlıklar altında toplanmıştır.

Öğrencilere müzede nereleri beğendiklerinin sorulduğu 9. soruda öğrencilerin büyük çoğunluğu heykelleri ve mezarları (2.A1) beğendiklerini söylemiştir. Müzeye ziyaretlerinden akıllarında kalan eserlerden örnek vermelerinin istendiği 11. soruya ise, bu heykellerin ait olduğu tanrı ve tanrıçalara (2.C1) çoğu öğrencinin örnek verebildiği görülmüştür. Öğrenciler hikayelerle anlatımın daha çok akılda kalıcı olduğunu belirtirken, 6. sınıf öğrencilerinin terminolojiye daha çok hakim olduğu görülmektedir. ‘Lahit’, ‘Roma Dönemi’nden kalma sanat eserleri’, ‘seramik’ gibi kavramları akıllarında tutabilmiş ve uygun yerlerde cevaplarında kullanabilmişlerdir. Aynı zamanda müzedeki eserlere örnek verirken ‘kesici taş alet ve eşya’, ‘maketler’ gibi çeşitli bölümlerden de bahsetmişlerdir.

Müze gezisi deneyimlerinin sorulduğu 11. Soruya, 6. sınıf öğrencileri aşağıdaki cevapları vermiştir:

Ö10 (6. Sınıf): “Eskiden insanların neleri kullandığını öğrendim.”

Ö11 (6. Sınıf): “Gayet güzel bir deneyimdi çok ilgimi çekti. Aklımda kalan eserler gövdesi Amerika’da ayrı bir yerde bulunan heykel, karikatürler, lahitler, eşyalar ve kemikler.”

Atölyede yapılan etkinlikten tüm öğrenciler mutlu olurken, 6. sınıf öğrencileri grup halinde çalışmaktan daha fazla memnun olmuştur. Öğrencilerin 12. soruya yorumları aşağıda yer almaktadır:

Ö12 (5. Sınıf): “Bence el becerilerimizin gelişmesi anlamında çok güzeldi.”

Ö13 (6. Sınıf): “Bence resimler bizim hayal gücümüzü geliştirdi.”

Ö10 (6. Sınıf): “Birlik ve beraberlik içinde çalışarak ortaya çok güzel bir eser çıkardık.”

Etkinliğin ikinci gününe dair öğrencilere yöneltilen 13. sorudaki görüş ve öneri bölümünde verilen yanıtlar, gezi ve etkinlik önerileri olarak başlıklara ayrılmıştır. Etkinliklere dair bazı öneriler aşağıda yer almaktadır (2.E2):

Ö14 (5. Sınıf): “Daha farklı etkinlikler de yapılabilirdi. Deniz, kitap okuma, piknik vb.”

Ö15 (6. Sınıf): “Çamur veya oyun hamurundan etkinlik yapılabilir.”

Gezilere dair öneri aşağıda yer almaktadır (2.E3):

Ö16 (6. Sınıf): “Biraz daha vaktimiz olsa, daha çok gezebilirdik.”

**Tablo 6.** Etkinliğin üçüncü gününe dair öğrencilere yöneltilen ‘evet/hayır/kısmen’ yanıtı soruların analizi

Sorular	5. Sınıf (14 öğrenci)						6. Sınıf (12 öğrenci)							
	Katılımcı Sayısı	Evet		Kısmen		Hayır		Katılımcı Sayısı	Evet		Kısmen		Hayır	
		Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde		Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde
1 Antalya Etnoğrafya Müzesi ve yapılan anlatım ilgi çekiciydi.	14	14	100%	0	0%	0	0%	12	10	83%	2	17%	0	0%
2 Etnoğrafya Müzesi'nde gördüklerimi kendi yaşantımla ilişkilendirebildim.	14	13	93%	1	7%	0	0%	12	9	75%	3	25%	0	0%
3 Antalya Bilim Üniversitesi'nde yapılan atölye çalışması eğlenceli ve öğreticiydi.	14	14	100%	0	0%	0	0%	12	10	83%	2	17%	0	0%
4 Döşemealtı halısının kültürümüzün önemli bir parçası olduğunu öğrendim.	14	14	100%	0	0%	0	0%	12	12	100%	0	0%	0	0%
5 Etkinlik boyunca fikirlerimi rahatlıkla paylaşabildim ve merak ettiklerimi öğretmenlere sorabildim.	14	12	86%	2	14%	0	0%	12	11	92%	1	8%	0	0%

Öğrencilere, somut olmayan kültürel miras konulu eğitimin üçüncü gününde gerçekleştirilen Antalya Etnografya Müzesi gezisi ve sonrasındaki atölye çalışmasına dair sorular yöneltilmiştir. Bu bölümde, öğrencilere yöneltilen iki soru öne çıkmaktadır:

“Etnografya Müzesi’nde gördüklerimi kendi yaşantımla ilişkilendirebildim.” sorusuna 5. sınıfların %93’ü (13 öğrenci), 6. sınıfların ise %75’i (9 öğrenci) olumlu yanıt, 5. sınıfların %7’si (1 öğrenci), 6. sınıfların ise %25’i (3 öğrenci) kısmen yanıtını vermiştir. Aynı zamanda gezi sonrasında yapılan konuşmalarda öğrenciler, orada gördükleri ürünlerden kendi evlerinde de olduğundan bahsetmişlerdir. Fakat açık uçlu sorularda derinleştirilen konuya dair öğrencilerin çoğunlukla ‘ilişkisi yok’ (3.C2) yanıtını verdikleri görülmektedir.

5. sınıf öğrencilerinin %86’sı (12 öğrenci) ve 6. sınıf öğrencilerinin %92’si (11 öğrenci) etkinlik boyunca fikirlerini rahatlıkla paylaşmış, öğretmenlere merak ettiklerini sorabildiklerini belirtirken, 5. sınıfların %14’ü (2 öğrenci) ve 6. sınıfların %8’i (1 öğrenci) kısmen yanıtını vermiştir. Sözlü görüşmelerde bu durumun sebebinin katılımcı sayısının fazla ve programın yoğun olmasından kaynaklandığına yönelik geri bildirim alınırken, 6. sınıf öğrencilerinin eğitimcilerle daha rahat iletişim kurabildiği görülmüştür.

**Tablo 7.** Etkinliğin üçüncü gününe dair öğrencilere yöneltilen açık uçlu soruların analizi<sup>5</sup>

3. Gün Açık Uçlu Sorular ve Cevapları		5. Sınıf	6. Sınıf
		Sayı (f)	Sayı (f)
<b>6 Antalya Etnografya Müzesi’nde en çok neyi/neleri beğendin?</b>			
3.A1	Döşemealtı halıları	4	5
3.A2	Yöresel kıyafetler	3	2
3.A3	Eski silahlar/tüfekler/toplar	3	4
3.A4	Yöresel eşyalar, eski fincanlar ve eşyalar	2	3
<b>7 Müzede en az ilgini çeken konu, yer neresiydi?</b>			
<b>Yerler</b>			
3.B1	Halı kültürü	2	1
3.B2	Yöresel kıyafetler	1	1
3.B3	Silah ve kılıçlar	1	4
3.B4	Eski evlerin kilitleri		1
<b>Konu</b>			
3.B5	İlgimi çekmeyen bir konu yoktu.	7	
3.B6	Çoğu konu ilgimi çekmedi.		1
<b>8 Müze gezisi deneyimini bizimle paylaşır mısın? Müzede gördüklerin ve kendi yaşamın arasında nasıl bir ilişki vardı?</b>			
<b>Yerler</b>			
3.C1	Silahlar, halılar, takılar, kıyafetler		2
<b>Deneyim</b>			
3.C2	Pek ilişkisi yok	4	3
3.C3	Bazıları ürünler bizde de var	2	2
3.C4	Teknoloji değişimi var	1	
<b>9 Antalya Bilim Üniversitesi atölyesinde yapılan çalışma konusunda düşüncelerini paylaşır mısın?</b>			
3.D1	Çok güzel, ilgi çekici ve eğlenceli bir etkinlik	12	11
<b>10 Varsa başka görüş ve önerilerini bizimle paylaşır mısın?</b>			
3.E1	Başka görüş ve önerim yok	14	11
3.E2	Atölye önerileri		2

<sup>5</sup> Öğrenciler tarafından verilen benzer içerikli yanıtlar aynı başlıklar altında toplanmıştır.



Müzedeki gördükleri ve kendi yaşamları arasındaki ilişkiye dair bilgilerin yer aldığı 8. soruya öğrencilerin bir kısmı ‘pek ilişkisi yok’ (3.C2) derken, diğer öğrencilerden aşağıdaki yanıtlar alınmıştır:

Ö17 (5. Sınıf): “Müzedeki lambanın aynısı bizim evde de vardı.” (3.C3)

Ö18 (6. Sınıf): “Kına kıyafetleri (bindallılar) bizimkilere benziyordu.” (3.C3)

Ö19 (5. Sınıf): “Teknoloji değişimi vardı. Kıyafet değişimi ve silah değişimi var.” (3.C4)

Gezi sonrası atölye çalışmasını 5. sınıfların tamamı (14 öğrenci), 6. sınıfların da %83’ü (10 öğrenci) eğitici ve öğretici bulmuştur. Açık uçlu sorularda da öğrencilerin etkinliği çok eğlendirici ve öğretici bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerin atölye çalışmasına dair görüş ve önerilerinin yer aldığı 10. soruya yanıtlar aşağıda yer almaktadır (3.E2):

Ö20 (5. Sınıf): “Bence çok güzeldi, resimler çizdik, halı boyadık, çok güzel bir duyguydu.”

Ö21 (6. Sınıf): “Güzeldi buna benzer etkinlikler yapılmaya devam etse sevinirim.”

Ö22 (6. Sınıf): “Biraz daha vaktimiz olabilirdi.”

**Tablo 8.** Eğitimin geneliyle ilgili öğrencilere yöneltilen ‘evet/hayır/kısmen’ yanıtı soruların analizi

Sorular	5. Sınıf (14 öğrenci)								6. Sınıf (12 öğrenci)							
	Katılımcı Sayısı	Evet		Kısmen		Hayır		Katılımcı Sayısı	Evet		Kısmen		Hayır			
		Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde		Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde	Sayı (f)	Yüzde		
1 3 gün süren eğitim boyunca öğrendiğim bilgileri ailem ve arkadaşlarımla paylaşmayı isterim.	14	13	93%	1	7%	0	0%	12	12	100%	0	0%	0	0%		
2 Bu eğitimler sayesinde kültürel miras konusundaki farkındahım arttı.	14	14	100%	0	0%	0	0%	12	11	92%	1	8%	0	0%		
3 Kültürel miras eğitimlerine tekrar katılmak isterim.	14	14	100%	0	0%	0	0%	12	12	100%	0	0%	0	0%		
4 Eğitimlerde yapılan atölyeler sayesinde gezilerde öğrendiğim bilgileri pekiştirdim.	14	13	93%	1	7%	0	0%	12	11	92%	1	8%	0	0%		
5 Kültürel miras öğelerini yerinde görmek bu konuya olan ilgimi artırdı.	14	13	93%	1	7%	0	0%	12	9	75%	3	25%	0	0%		
6 Doğal, kentsel ve arkeolojik mirasımızı korumanın önemini anladım.	14	14	100%	0	0%	0	0%	12	12	100%	0	0%	0	0%		
7 Kentimde bulunan miras alanlarını yeniden gezmek isterim.	14	14	100%	0	0%	0	0%	12	12	100%	0	0%	0	0%		

Eğitim geneline dair öğrencilere yapılan ve sadece ‘evet/hayır/kısmen’ sorularının yer aldığı ankette ise tüm eğitim değerlendirilmiştir. 5. sınıf öğrencilerinin %93’ü (13 öğrenci), 6. sınıfların ise tamamı eğitim boyunca öğrendiklerini aileleri ve arkadaşlarıyla paylaşmak istediklerini belirtmiştir. 5. sınıfların tamamı, 6. sınıfların ise %92’si (11 öğrenci) eğitimler sayesinde kültürel miras konusunda farkındalıklarının arttığını belirtmiş, 6. sınıflardan 1 kişi ise bu soruya ‘kısmen’ yanıtını vermiştir.

Öğrencilerin tümü bu eğitimlere tekrar katılmak istediklerini, eğitimler sonunda doğal, kentsel ve arkeolojik mirasımızın korunmasının önemini anladıklarını ve kentimizde bulunan miras alanlarını yeniden gezmek istediklerini belirtmişlerdir. 5. sınıfların %93’ü (13 öğrenci), 6. sınıfların ise %92’si (11 öğrenci) geziler sonrasında yapılan atölye çalışmalarının öğrendiklerini pekiştirdiğini belirtmiş, her iki gruptan 1’er öğrenci ise bu soruya ‘kısmen’ yanıtını vermiştir.

## Değerlendirme ve Sonuç

Somut ve somut olmayan değerleriyle kültürel mirasın korunarak geleceğe aktarılması insanlığın ortak sorumluluğunda olup, salt yasal kısıtlar ve önermelerle gereken başarıya ulaşamaz. Kültürel mirasın korunması konusunda başarı sağlanması için, toplumu oluşturan bireylerin koruma olgusunu benimsemesini hedefleyen öğrencilere yönelik eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir.

Günümüzde birçok ülkede çocuk yaşlardan başlayarak kültürel miras, somut ve somut olmayan değerleriyle tanıtılmakta, öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve farkındalık kazandırılması için araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktadır.

Asatekin (2004) araştırmasında, kültür ve doğa varlıklarının tanımlamalarının, neden ve nasıl korunmasına yönelik bilgilerin üniversite aşamasına, hatta lisansüstü öğretim sürecine bırakılmasının ciddi bir sorun olduğunu, liseden sonra verilen bilginin kimliğin ayrılmaz parçası haline gelmesi için oldukça geç bir zaman olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, anılan araştırmada ilköğretim 2. kademe öğrencilerinde restorasyon/koruma bilincinin olası düzeyinin saptanması için bir program oluşturulmuştur. Araştırmada farklı sosyo-ekonomik gruptan gelen öğrencileri eğiten iki farklı okulda araştırma yapılmasının önemli olduğu düşünülmüş ve O.D.T.Ü. Geliştirme Vakfı Özel Lisesi İlköğretim Okulu 2. kademe ile Karakusunlar Millî Egemenlik İlköğretim Okulu 2. kademe öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu bağlamda her iki okulda izlenen müfredatta yer alan dersler ve okuldaki eğitim dışında uygulanan "Kol-Kulüp Çalışmaları" incelenmiştir. Sonuç olarak, ders kitapları bağlamında bir farklılık ve ayrıcalık görülmemekle birlikte, öğretim dışı faaliyetler açısından özel okullarda kültür varlıklarına daha fazla önem verildiği tespit edilmiştir. O.D.T.Ü. Koleji'nin "Doğa Dostları ve Çevre", "Gezi ve Arkeoloji" ve "Sanat Tarihi ve Müzecilik" kulüpleri tarafından müfredat dışı düzenlenen gezilerle öğrencilerin kültür varlıkları konusunda bilinçlendirildiği tespiti yapılmıştır.

Uçar (2014) ise, "İlköğretim Düzeyinde Kültür Varlığı ve Koruma Konularındaki Eğitiminin Etkinliği ve Sivil Toplum Örgütlerinin Eğitime Katkısının Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada, kişilerin tarihi yapı ve alanların korunması konusunda bilinç sahibi olmaları için, çocukluk dönemlerinden itibaren konuya ilişkin farkındalıklarının oluşturulmasının ve geliştirilmesinin gerektiğini bildirmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim düzeyinde mevcut müfredatta Sosyal Bilgiler dersinde yer alan koruma konulu bölümler incelenmiş ve sivil toplum örgütlerince yürütülen koruma farkındalık çalışmalarının örgün eğitime olası katkıları değerlendirilmiş ve ülkemizde ilköğretim düzeyindeki çocuklara yönelik kültür varlıkları ve koruma eğitiminin geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Araştırmada okullarda ders veren öğretmenlerin koruma konusunda yeterli bilgileri olmadığı görüşleri doğrultusunda, öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında koruma konusunda bilgi ve bilinç sahibi olmalarının sağlanmasının yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Eshach (2007), okul içi ve okul dışı öğrenme alanları arasında nasıl etkili bir köprü kurulabileceğini araştırdığı makalesinde saha gezilerinin önemine vurgu yapmakta ve saha gezileri sırasında öğrencilere farklı görevler vermenin ve etkinlikler düzenlemenin öğrencilerin normalde göz ardı edilebileceği şeyleri fark etmelerine yardımcı olacağını savunmaktadır. Bu görev ve etkinliklerin olgusal bilgilerin kaydedilmesine odaklanmak yerine açık uçlu olması ve gözlem, tartışma ve fikirlerin çıkarımını gerektirmesini önermektedir. Bu görev ve etkinliklerin öğrencilerin kendi-kendine öğrenme (self-learning) sistemleri kurmalarına katkı sağladığını ve bu konuda sorumluluk almalarına yardımcı olduğunu savunmaktadır. Kovanlık Ortaokulu öğrencileriyle yapılan oyun, gezi ve atölye çalışmaları sonucunda yapılan anketler Eshach'ın görüşüyle paralel şekilde öğrencilerin kültürel miras konusunda

daha kalıcı bilgiler oluşturmaya katkı sağladığını göstermiştir. Öğrenciler eğitimin son gününde dahi öğrendikleri bilgileri ve yapıları hatırlamış, bilgileri gündelik hayatlarıyla ilişkilendirebilmiş ve terminolojiyi uygun şekilde kullanabilmiştir.

İnce (2021) “Müzelerin Coğrafya Eğitimine Katkısı: İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi” başlıklı çalışmada, okul dışı eğitim ortamlarından biri olan müzelerin coğrafya eğitimine katkılarını araştırmış, İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi’ni ziyaret etmiş olan ortaöğretim öğrencileriyle anket çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda yapılan değerlendirmede müze ziyaretlerinin öğrencilerde konuya ve içeriğe ilişkin bilgiyi ve farkındalığı artırdığı ortaya çıkmıştır.

Gülbetekin (2021) ise “Coğrafya Eğitimi için Bir Öğrenme Mekanı: Müzeler” başlıklı çalışmada coğrafya eğitiminde müzelerin kullanılması yönünde bir uygulama önerisi geliştirmiştir. Öneri, müze eğitimi öncesindeki ön hazırlıkları, müzede yapılacak etkinlikleri ve müze eğitimi sonrasındaki ölçme-değerlendirme yöntemlerini içermektedir. Kovanlık Köyü öğrencileri ile gerçekleştirilen “Kültürel Miras Eğitimi” programında da süreç organizasyonu benzer şekilde yapılmış, okul dışı öğrenme ortamı olarak sadece müzeler değil, tarihi yerleşimler, anıtsal ve sivil mimari örnekler de çalışmaya dahil edilmiştir.

Yukarıda verilen ve koruma eğitiminin önemini vurgulayan bu değerli araştırmalardan yararlanılmış olmakla birlikte, öğrencilerde koruma bilincinin yükseltilmesi, farkındalık yaratılması gibi amaçlarla doğrudan bir eğitim verilmediğinden, çalışmalar kapsamında öğrencilere yönelik düzenlenen anketler ve dolayısıyla anket sonuçlarının değerlendirildiği analizler bulunmamaktadır. Bu bağlamda, ülkemizin farklı bölgelerinde, aynı yaş grubuna düzenlenen eğitimlerin ve sonuçlarının karşılaştırılması mümkün olamamıştır. Ülkemizde kültürel mirasın korunmasına yönelik eğitim programlarının batı ülkelerine göre yeni ve az sayıda olması nedeniyle, yapılan araştırmaların ve elde edilen sonuçların, verilerin, değerlendirmelerin başka araştırmacılarla paylaşılmasının önemli olduğu ve bu tür paylaşımların verilen eğitimlerin niteliğine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda Antalya İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) ve Suna-İnan Kıraç Vakfı Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü (AKMED)’nin desteği ile Antalya Bilim Üniversitesi ve Döşemealtı Kovanlık Köyü Ortaokulu tarafından “11 ve 12 yaş öğrencilerine yönelik Kültürel Miras Eğitimi Programı” düzenlenmiştir.

Eğitim programında, öğrencilerin aktif katılım sağladığı atölyeler, geziler, etkinliklerle Antalya kent merkezine yaklaşık olarak 39 km uzaklıkta bulunan ve kent merkezini ziyaret edemeyen veya seyrek olarak ziyaret etme fırsatı bulan Kovanlık Köyü öğrencileri için yaşadıkları kenti tanımları konusunda önemli bir fırsat sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemiz genelinde uygulanmakta olan 5. ve 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi müfredatı incelendiğinde, kültürel mirasın korunması konusuna önem verildiği görülmekte, öğrencilerin somut ve somut olmayan kültür varlıkları konusunda temel bilgilere müfredat aracılığıyla sahip oldukları düşünülmektedir. Ancak müfredatın yerel kültürel miras konusuna yeteri kadar yer ayıramaması sebebiyle, öğrencilerin kişisel gözlemleri ile yakın çevrelerindeki kültürel miras öğelerine ilişkin farkındalıklarının, bu tür etkinlikler sonrasında artması beklenmektedir.

Eğitim sürecinde Antalya Bilim Üniversitesi Mimarlık Bölümü öğrencileri oyunlarda ve atölye çalışmalarında destek vermiş ve öğrencilerle birebir iletişim halinde olmuşlardır. Nesiller boyu kültürel miras eğitimi yaklaşımıyla, lisans öğrencilerinin ortaokul öğrencileriyle birlikte etkinliğe

katılımlarının, küçük yaştaki öğrenci grubunun konuya eğilimini artırdığı ve daha keyifli bir şekilde çalıştıkları gözlemlenmiştir.

Eğitimin oyun, gezi ve atölyelerle dinamik öğrenme ortamları oluşturularak kurgulanması, öğrencilerin kültürel miras konusunda daha kalıcı bilgiler oluşturmasını ve bu süreçten keyif alarak öğrenmelerini sağlamıştır.

Öğrenciler, yapılan etkinlikler sayesinde derslerde öğrendikleri kavramları yerinde görerek, katılımcı yöntemlerle pekiştirme fırsatına sahip olmuş, yaşadıkları coğrafyanın sahip olduğu doğal ve kültürel miras ile etkileşimleri güçlendirilmiştir. Örneğin, ders kitaplarında yer alan halı ve kilim dokumacılığının İslamiyet öncesi dönemden beri Türk kültürünün önemli bir bileşeni olduğu bilgisi; eğitim programı kapsamında gezilen müzelerdeki örnekler ve “Motiflerden Halı Oluşturma” oyunu ile desteklenerek, özgün halı dokumalarının üretildiği Kovanlık Köyü Ortaokulu öğrencilerinde farkındalık artırılmıştır.

Etkinliklere dair yapılan değerlendirme anketleriyle, öğrencilerin geri dönüşleri irdelenmiştir. Bu doğrultuda daha az öğrenci sayısının olduğu gruplarda öğrencilerin daha rahat iletişim kurabileceği ve sorular yönelterek kendilerini daha iyi ifade edebileceği anlaşılmıştır. Ancak yoğun bir şekilde kurgulanan; teorik bilgi, gezi ve atölyenin aynı zaman dilimi içinde yer aldığı programlarda öğrencilerin yorulduğu ve odaklanma sorunu yaşadıkları görülmüştür.

11 ve 12 yaş öğrencilerin yer aldığı eğitimde iki sınıf arasındaki fark hem eğitim sırasında, hem de değerlendirme anketleri sonucunda gözlemlenmiştir. 12 yaş grubundaki öğrenciler öğrendikleri bilgileri ve terminolojiyi hatırlamış ve uygun aşamalarda kullanabilmişlerdir. İlk hafta verilen teorik bilgilerin, eğitimin son gününde de öğrenciler tarafından hatırlanarak kullanılması bu tespiti güçlendirmiştir.

Kültürel miras alanındaki uzmanlar tarafından geliştirilen benzer eğitim programlarının çeşitlendirilmesi, okullarla işbirliği içinde yaygın bir şekilde uygulanması ve kültür varlıklarının sadece sınıf ortamında değil, gündelik hayatın içinde deneyimletilerek ele alınması, gelecek kuşakların kültürel miras konusundaki temel bilgilerini kalıcı olarak pekiştirmelerine ve koruma konusuna ilişkin duyarlılıklarının artırılmasına büyük oranda katkı sağlayacaktır.

### **Teşekkür**

Antalya Döşemealtı Kovanlık Köyü Ortaokulu öğrencilerine yönelik hazırlanan kültürel miras koruma eğitim programımıza verdikleri izin, destek ve katkıları için Kovanlık Köyü Ortaokulu Müdürlüğü ve eğitim kadrosuna, Kültür ve Turizm Bakanlığı, İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, Antalya Müze Müdürlüğü, AKMED (Suna-İnan Kıraç Vakfı Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü) ve Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı (ÇEKÜL) ile Antalya Bilim Üniversitesi Rektörlüğü'ne teşekkür ederiz. Ayrıca düzenlenen eğitim programına aktif katılım sağlayan Mimarlık Bölümü Öğretim Üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Hülya AYBEK ile Y. Lisans öğrencimiz Ümmühan Buse ATILGAN'a ve Lisans öğrencilerimiz Ali Üney AKALIN, Elifnur DOYMUŞ, Emine Nur VURAL ve Semin Zehra UĞUR'a değerli katkıları için teşekkür ederiz.

### Kaynakça

- Asatekin, N. G. (2004). Kültür ve doğa varlıklarımız, neyi, niçin, nasıl korumalıyız. Kültür ve Turizm Bakanlığı Döşim Basımevi, Ankara.
- Avcı, M. (2014) Sosyal bilgiler dersinde kültürel miras eğitime ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Arkeolojik Mirasın Korunmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi (Gözden Geçirilmiş)'nin Onaylanmasının Uygun Bulunduğu Hakkında Kanun  
[https://www.tursab.org.tr/apps/OldFiles/dosya/14743/Arkeolojik-mirasin-korunmasina-iliskin-avrupa-sozlesmesi-gozden-geciril\\_14743\\_4736407.pdf](https://www.tursab.org.tr/apps/OldFiles/dosya/14743/Arkeolojik-mirasin-korunmasina-iliskin-avrupa-sozlesmesi-gozden-geciril_14743_4736407.pdf) (Erişim Tarihi: 17.06.2022)
- Avrupa Mimari Mirasın Korunması Sözleşmesi  
<https://teftis.ktb.gov.tr/TR-263664/avrupa-mimari-mirasinin-korunmasi-sozlesmesi.html> (Erişim Tarihi: 12.08.2022)
- ÇEKÜL Vakfı Eğitim Anlayışımız ve Yöntemlerimiz <https://www.cekulvakfi.org.tr/proje/egitim-anlayisimiz-ve-yontemlerimiz> (Erişim Tarihi: 10.06.2022)
- ÇEKÜL Bilgi Ağacı  
<https://www.cekulvakfi.org.tr/proje/cekul-bilgi-agaci> (Erişim Tarihi: 01.04.2023)
- Dağıstan Özdemir, M. Z. (2005). Türkiye’de kültürel mirasın korunmasına kısa bir bakış. Planlama, 31 (1), 20-25.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. Bartın University Journal of Faculty of Education, 7 (1), 176-190.
- Dünya Kültürel ve Doğal Mirasın Korunması Sözleşmesi  
<https://teftis.ktb.gov.tr/TR-263665/dunya-kulturel-ve-dogal-mirasin-korunmasi-sozlesmesi.html> (Erişim Tarihi: 10.08.2022)
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. Journal of science education and technology, 16, 171-190.
- Evirgen, Ö.F. , Özkan, J., Öztürk, S. (2021). Ortaokul Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Gülbetekin, M. (2021). Coğrafya eğitimi için bir öğrenme mekânı: müzeler. International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS), 12(45), 827-848.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Çengelci Köse, T. (2019). Kültürel miras ve korunmasına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 27(4), 1827-1840. doi:10.24106/kefdergi.3393.
- ICOMOS Türkiye Mimari Mirası Koruma Bildirgesi  
[http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR\\_tr0784192001542192602.pdf](http://www.icomos.org.tr/Dosyalar/ICOMOSTR_tr0784192001542192602.pdf) (Erişim Tarihi: 12.08.2022)
-



- Ivon, H., Kušević, D. (2013). School and the cultural-heritage environment: pedagogical, creative and artistic aspects. *CEPS Journal*, Vol.3, No 2, 31-34.
- İnce, Z. (2021). Müzelerin coğrafya eğitimine katkısı: İslam Bilim ve Teknoloji Tarihi Müzesi. *Ulakbilge*, 58 (2021 Mart), 476–492. doi: 10.7816/ulakbilge-09-58-10.
- Külcü, Ö. T. (2015). Kültürel miras kavramının eğitim açısından önemi. *Akademia Disiplinlerarası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 27-32.
- Kültür ve Tabiat Varlıklarını Koruma Kanunu  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2863.pdf> (Erişim Tarihi: 10.07.2022)
- Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı  
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> (Erişim Tarihi: 22.09.2022)
- Read, J. C. (2008). Validating the fun toolkit: an instrument for measuring children's opinions of technology. *Cognition, Technology and Works*, 10(2), 119-128.
- Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi  
<https://teftis.ktb.gov.tr/TR-264414/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi.html>  
(Erişim Tarihi: 10.06.2022)
- Tavşancıl E., Ankara Üniversitesi Temel İstatistik Ders Notları.
- UNESCO Tarihî Kentsel Peyzaja İlişkin Tavsiye Kararı <http://www.unesco.org.tr/Pages/590/176>  
(Erişim Tarihi: 12.07.2022)
- Vakıflar Kanunu  
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/02/20080227-2.htm> (Erişim Tarihi: 07.04.2023)
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., Yılmaz, M. (2021). Ortaokul Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.



## Demokrasinin Gelişiminde Eğitim Sistemlerinin Rolü: Orta Doğu Bölgesi

*The Role of Education Systems in the Development of Democracy: Middle East Region*

Mehmet Esad Bali\* & Meryem Hayır Kanat\*\*

### MAKALE BİLGİSİ

#### Araştırma Makalesi Research Article

Sorumlu Yazar:  
Corresponding author:

\* Yıldız Teknik Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
mesadbali@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-0208-3199

\*\* Yıldız Teknik Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
meryemhayir@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-3190-3144

Başvuru / Submitted:

14 Mart 2023

Kabul / Accepted :

28 Nisan 2023

DOI: 10.20860/ijoses.1265292

Atıf / Citation:

Bali, M. E.; Kanat, M. H.  
"Demokrasinin Gelişiminde  
Eğitim Sistemlerinin Rolü: Orta  
Doğu Bölgesi". Uluslararası  
Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi,  
19(2023): 87-107.

Benzerlik / Similarity: %14

Öz

Demokrasi ilk çağlardan itibaren uygulanmış bir yönetim şeklidir. Günümüzde de devletlerin çoğunluğunda hem bir yaşam biçimi hem de bir yönetim biçimi olarak kabul edilmiştir. Demokrasinin sadece bir yönetim şekli değil, aynı zamanda tüm hayatı kapsayan bir düşünce olduğunu söylediğimizde demokrasinin gelişiminde eğitim sistemlerinin önemi inkâr edilemez. Orta Doğu bölgesi tarih boyunca uygarlıkların beşiği olmuştur. Bu coğrafya yüzlerce yıl boyunca Türk-İslam egemenliğinde kalmış, Osmanlı İmparatorluğu yönetimi altında dini ve kültürel bir birlik içerisinde yaşamıştır. Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı'nın yenilmesi ve Orta Doğu topraklarının büyük bir kısmını kaybetmesiyle bu topraklar sahipsiz kalmıştır. Sahipsiz kalan bu topraklarda, emperyal devletler yaklaşık 50 hakimiyet sağlamıştır. Emperyal devletlerin kısmen de olsa egemenliklerinden sıyrılabilen Orta Doğu milletleri, 20.yy'ın ikinci yarısından itibaren çeşitli üniter devletler kurarak bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir. Orta Doğu savaşları, karışıklıkları, demokratik olmayan yönetim anlayışlarıyla dünya gündeminden düşmeyen bölge durumundadır. Bu araştırmanın amacı Orta Doğu coğrafyasındaki ülkelerin yönetim şekillerinin ve demokratik yapılarının ülke ve bölgedeki sıkıntılarının devam etmesinde ne derecede etkili olduğunu ortaya koymaktır. Bunu yaparken Orta Doğu coğrafyasındaki ülkelerin yönetim şekilleri belirlenerek tasnif edilmiştir. Daha sonra beş farklı yönetim şekline birer ülke örneklem olarak alınmış ve eğitim programlarında demokrasinin ele alınışı incelenmiştir. Yönetim şekillerinin ülkelerin eğitim programlarında demokratik unsurların yer almasına etkisi olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Demokrasi, Orta Doğu, Yönetim Sistemi, Eğitim Sistemleri, Demokrasi Eğitimi.

*Abstract*

Democracy is a form of government that has been practiced since ancient times. Today, it has been accepted as both a way of life and a form of government in most of the states. When we say that democracy is not just a form of government, but an idea that encompasses all life, the importance of education systems in the development of democracy cannot be denied. The Middle East region has been the cradle of civilizations throughout history. This geography remained under Turkish-Islamic domination for hundreds of years and lived in unity of religion and culture under Ottoman rule. With the defeat of the Ottoman Empire in the First World War and the loss of a large part of the Middle East lands, these lands remained unclaimed. In these unclaimed lands, the imperial states gained dominance of about 50. The Middle Eastern nations, which were able to get rid of the sovereignty of the imperial states, even partially, declared their independence by establishing various unitary states from the second half of the 20th century. The Middle East is a region that does not fall off the world agenda with its wars, turmoil and undemocratic management approach. The aim of this research is to reveal how effective the management styles and democratic structures of the countries in the Middle East geography are in the continuation of the problems in the country and the region. While doing this, the management styles of the countries in the Middle East geography were determined and classified. Then, one country from five different forms of government was taken as a sample and the handling of democracy in education programs was examined. It has been determined that the forms of government have an effect on the inclusion of democratic elements in the education programs of the countries.

**Keywords:** Democracy, Middle-East, Management Systems, Education Systems, Democracy Education.

## Giriş

### Orta Doğu'nun Sınırlarına Dair Yaklaşımlar

Orta Doğu denilince anlaşılan coğrafya Asya, Avrupa ve Afrika'nın kesiştikleri yerleri içine alan ve birbirine komşu olan ülkelerin oluşturduğu bir bölgedir. Akdeniz'den başlayıp Pakistan sınırlarına kadar uzanır ve Arap Yarımadası'nın tamamını kapsar. Pek çok kaynakta muhtelif görüşler olsa da hemen hemen herkesin kabul ettiği Orta Doğu ülkeleri, Türkiye, Suriye, Irak, Katar, Kıbrıs, Ürdün, İsrail, Lübnan, İran, Filistin, Suudi Arabistan, Birleşik Arap Emirlikleri, Umman, Kuveyt, Bahreyn, Yemen, Mısır ve Sudan'dır (Adelson, 1995).

Orta Doğu, 19. yüzyıldan beri Arabistan ve Hindistan arasındaki coğrafya için kullanılan bir terimdir. İlk olarak 1850'li yıllarda İngiliz Hindistan sömürgesinde kullanılmış olabileceği düşünülür (Wagstaff, Blake ve Beaumont, 1988, s. 27). Öncelikle Batılılar, bu bölgeyi Osmanlı İmparatorluğu yıkılana kadar Yakın Doğu olarak adlandırmışlardı. Osmanlı İmparatorluğu çöktükten be bölgede birçok devlet kuruldu ve sonrasında, "orta doğu" ifadesi, "yakın doğu" ifadesi ile birlikte kullanılmaya başlanmış ve zamanla "orta doğu" ifadesi tek başına popüler hale gelerek bugün geniş bir kullanım alanına sahiptir (Vardağlı, 2020).

Orta Doğu terimi, Kuzey Afrika ile Batı Asya'daki Müslüman ülkeleri politik bakımdan tanımlamak ve sınıflandırmak amacıyla İngiliz istihbarat subayı ve Imperial Bank of Persia'nın müdürü olan General Sir Thomas Gordon tarafından 1900 yılında kullanıldığı iddia edilmektedir (Akengin, 2022). Ancak Orta Doğu ifadesinin ilk olarak nerede söylendiği tam olarak bilinmemektedir. Amerikalı Tarihçi Alfred Thayer Mahan 1902'de Orta Doğu tanımını kullanarak Arap yarımadası ve Hindistan arasındaki bölgeyi belirlemiş ve sonrasında tanımlama popüler hale gelmiştir. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) resmi olarak ilk kez Orta Doğu terimini 1957'de Eisenhower Doktrininde kullanmıştır (Eberly, 1965). John Foster Dulles, dışişleri bakanı olarak Orta Doğu'yu "batıda Libya ile doğuda Pakistan, kuzeyde Suriye ve Irak ve güneyde Arap Yarımadası arasındaki alan" olarak tanımladı (Davison, 1959). 1958'de ABD Dışişleri Bakanlığı, "Yakın Doğu" ve "Orta Doğu" terimlerinin birbirlerinin yerine kullanılabileceğini açıkladı ve bölgeyi sadece Mısır, Suriye, İsrail, Lübnan, Ürdün, Irak, Suudi Arabistan, Kuveyt, Bahreyn ve Katar'ı kapsayacak şekilde tanımladı (The New York Times, 1958).

Orta Doğu bölgesi, Arap ülkelerinin bulunduğu ve etnik olarak Arap halklarının yoğunlukta olduğu bir alandır (Wray-Lake, Syvertsen ve Flanagan, 2008). Bölgenin önemi binlerce yıl boyunca devam etmiştir ve günümüzde ilahi kaynaklı ve milyarlarca inanı olan dinlerin kutsal mekânları da bu bölgede bulunmaktadır (Cairo, 2012). 20. yy'da keşfedilen zengin petrol kaynakları, bölgenin ekonomik önemini arttırdı. Petrol kaynaklarını ele geçirmek isteyen emperyal devletler, 19. yy'dan itibaren bölgeyi sömürgeleştirmiş ve uzun yıllar kontrol altında tutmuştur. Orta Doğu'nun tarihi, yaklaşık 100 yıl öncesine kadar Osmanlı İmparatorluğu'nun hâkimiyetine dayanır. 1922 yılında Osmanlı Devleti dağılınca, bölge parçalara ayrılmış ve farklı batılı emperyal devletlerin egemenliğine geçmiştir. Bölgedeki çoğu devlet, son 40-50 yıla kadar emperyal devletlerin mandası altında varlığını sürdürmüştür (Demirel, 2019).

Orta Doğu bölgesinin sınırları hakkında ortak bir anlaşma bulunmamaktadır. 19. ve 20. yüzyıllarda Osmanlı Devleti sınırları olarak tanımlanırken, Birinci Dünya Savaşı sonrasında bu bölgedeki devletlerin kurulması, Orta Doğu sınırlarını belirlemede ihtilafı artırdı (Özdem, 2016, s. 39). Günümüzde, Arap Yarımadasının tamamı Orta Doğu olarak kabul edilir ve Türkiye, İran ve Mısır da bu bölgeye yakın konumları nedeniyle Orta Doğu ülkeleri olarak tanımlanır. Türkiye, İran ve Mısır

benzer kültür yapılarına sahip olduğundan da Orta Doğu ülkesi sayılabilir (Şekil 1). İngilizce Genel Kültür Ansiklopedisi Britannica'ya göre Afganistan, Libya ve Sudan da Orta Doğu coğrafyasına dahil edilmiştir (Britannica, 1998).

ABD tarafından 11 Eylül saldırıları sonrasında Büyük Orta Doğu olarak adlandırılan ve sınırları çok geniş tutulan bir Orta Doğu sınırı daha vardır (Haeri, 2004). Geleneksel sınırlara ek olarak Kuzey Afrika ve Orta Asya ülkeleri de eklenmiş ve sınırlar geniş tutulmuştur (Carothers ve Ottoway, 2004).

Şekil 1. Yaygın Olarak Kabul Edilen Orta Doğu Sınırları (Pariona, 2022)



## Demokrasi

Demokrasi, halkın egemenliğine dayalı bir yönetim biçimidir ve aynı zamanda bir hayat felsefesidir (Ertürk, 1981). Tarihi boyunca dünya genelinde var olan bu yönetim biçimi, çeşitli değerlerinin yer edinmesi ve eğitim, siyaset ve kültür alanında önemli yeri ile diğer yönetim biçimlerinden ayrılır (Büyükkaragöz, 1995, s. 9). Demokratik ülkelerde eğitimin amacı da demokrasiyi özümseyen, yaşamında uygulayan ve geliştirebilecek nesiller yetiştirmektir (Edwards, 2008). Demokratik bir ülkedeki insanların yaşam şekli demokrasiyi yansıtır. Demokrasinin temel kavramları arasında yurttaş katılımı, eşitlik, politik hoşgörü, azınlık haklarının korunması, sorumluluk, açıklık, adil seçimler, ekonomik özgürlük, hakların listelenmesi, hukukun üstünlüğü gibi kavramlar bulunur (Gözütok, 2004). Demokrasinin dayandığı hoşgörü ilkesi, azınlığın çoğunluğun zorbalığından korunmasını ve azınlığın çoğunluğun yerine iktidarı ele geçirmemesini gerektirir (Karakütük, 2001).

Çalışmada örneklem olarak Orta Doğu bölgesini ayrıntılı olarak incelendiğinde, bölgede yaygın olarak görülen siyasal rejimler demokrasinin kurum ve kurallarıyla işleyen bir sistem olarak kabul görmediği anlaşılmaktadır. Bunun altında ise farklı nedenlerin bulunduğu görülmektedir. Batı'daki yaygın söyleme göre, İslam dünyası halklarının demokrasi kültürüne sahip olmamaları, İslam'ın etkisi ve toplumsal yapının siyaseti biçimlendirmedeki zayıflığı gibi faktörler nedeniyle demokrasinin bölgede kabul görmediği düşünülmektedir. Ancak, bu düşüncenin karşısında, bölgede demokrasinin zayıflığının doğrudan rejimlerin davranışlarından kaynaklandığı da belirtilmektedir (Norton & Kazemi, 2000). Özellikle bölge ülkelerini yönetenlerin ülke kaynaklarını tek başlarına kontrol etmeleri ve halkların bu konuda söz sahibi olamamaları durumu söz konusudur. Bu durum, sömürge dönemi anlayışının günümüze yansması olarak da değerlendirilebilir, çünkü sömürgeciler yerel kaynakların kullanımında veya değerlendirilmesinde yerel güçleri karar mekanizmaları içine dahil etmemiştir. Bu kültür daha sonra bölgedeki yöneticiler tarafından da devam ettirilmiştir (Akengin & Gürçay, 2014).

### **Demokratik Eğitim**

Demokratik eğitim, bir toplumun demokratik olmasının en önemli koşulu olduğu ve insanların demokrasiyi özümsemelerini ve uygulamalarını sağlayan eğitimidir. Eğitim, siyasi hayatın sosyal görevleri ve sorumluluğunun bilincine varılmasını amaçlar ve hür bir toplumda eğitim, demokratik yaşamaya katılımı artırır. Eğitimin eksikliği, liderlerin isteklerine bağlı ve demokrasinin demogojiye dönüşebileceği bir duruma neden olabilir (Ekinci, 2023). Demokrasi, eğitimin yanı sıra bilinçli ve demokratik yaşamaya katılan vatandaşlar tarafından da güvence altına alınır. Demokratik eğitimin hedeflerinden bir diğeri de öğrencilerin düşüncelerini özgür bir şekilde ifade etme ve başkalarının fikirlerine saygı gösterme becerilerinin geliştirilmesidir (Yeşil, 2003). Bunun sağlanması için okullarda demokratik kurallar çerçevesinde tartışmalar ve eleştirilerin yapılması, hoşgörü ile uzlaşma sağlanmasına olanak tanınması önemlidir. Bu tür faaliyetlerin özümsemiği bir toplumda, bireyler de bu tutumları kolaylıkla özümseyebilirler. Okul, herkesin eşit muamele görmesini amaçlayan demokratik bir ortam olarak düzenlenmelidir ve öğrencilerin kendi yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine ve başarılı olmalarına eşit şans vermelidir (Demirbolat, 1999, s. 69).

Demokratik eğitim fikri, ilk olarak Atina Şehir Devleti'nde gündeme getirildi ve zamanla taraftar sayısı arttı (Biesta, 2007). Antik Çağda demokrasinin yozlaşmaması için, demokratik erdemlerin topluma eğitim yoluyla öğretilmesi ihtiyacı, eğitimi entelektüel bir alana yüklemiştir (Aytaç, 1985). Rönesansla birlikte popülerleşen hümanizm fikri demokrasi içinde uygun bir alan bulmuş ve demokratik eğitim anlayışının temelini oluşturmuştur (Biesta, 2015). Almanya'daki Erasmus, Fransa'daki Montaigne ve İngiltere'deki Tomas Elyot'un eğitim fikirleri de bugünkü demokratik eğitim anlayışını oluşturan temel unsurlardır (Özpolat, 2010).

Aydınlanma Çağı, demokratik eğitim anlayışının gelişmesinde öncü rol oynayan pek çok filozofun ortaya çıkmasına sebep oldu. İngiliz filozof John Locke'un aşırı sertlik yerine insanların doğal yapısının korunması gerektiği fikri ve Fransız filozof Jean-Jacques Rousseau'nun doğalcı eğitim görüşleri demokratik eğitimin gelişmesinde büyük bir etkide bulundular. Rousseau'ya (1762) göre eğitim, insanları insan olarak yetiştirmelidir ve çocuklara ödevlerinden önce haklarından bahsedilmelidir (Kanad, 1948). Zira ona göre günümüzde eğitim, insanı değil sıradan vatandaş olan insanı yetiştirmektedir. Oysa çocuk ne doktor ne asker ne de din adamı olmalıdır. O her şeyden önce insan olmalıdır (Aytaç, 1992).

John Dewey, 1916 yılında yayınlanan "Demokrasi ve Eğitim" adlı eserinde, eğitimin demokratik değer ve yetenekleri üzerine kurulması gerektiğini sistematik olarak açıkladı. Dewey'e göre, eğitim,



sosyal hayatın sürdürülmesi için en önemli araçtır ve demokrasi sadece siyasal bir biçim değil, aynı zamanda bir anlam taşımaktadır. Eğitimin demokratik olması, eğitimin sosyal ve siyasal demokrasiye katkısını sağlar (Dewey, 1996). Rainer ve Guyton'un araştırmalarına göre, birçok öğretmen eğitim ve demokrasi arasındaki doğrudan bağlantıyı vurgulamaktadır. Goodlad, eğitimin ve demokrasinin içinden çıkılmaz bir ilişkisi olduğunu belirtmiştir (Goodlad ve Mantle-Bromley, 2004). Chomsky (2003)'e göre demokratik eğitimin formal yanı okullar tarafından sağlanırken, informal yanı ise aile ve çevre tarafından karşılanır. Demokratik eğitimin amaçları, bireysel yaratıcılığın ve başkasının özne olarak tanınmasının gelişimi ile aklın ve uygun fiillerin oluşumudur (Chomsky, 2003).

Aristo tarafından ilk kez gündeme getirilen demokratik eğitim, "devletin kanunlarının her bireyi kapsamaları" gerektiği fikrini içermektedir. Günümüzde, bu tür eğitim, demokratik bir toplum, birey ve iktidarın varlığı için bir zorunluluk halini almıştır (Kansu, 1939). Ancak, demokrasi anlayışının benimsenmesi, çocukların eğitilmesine bağlıdır (Wile, 2000). Çünkü demokrasi bir kültür ve bir yaşam biçimi olarak üretilir (Güvenç, 1995). Bu yüzden, demokrasi eğitimin ürünüdür ve eğitim kurumları, bireylere demokrasi kültürünü kalıcı olarak aktarır. Okullar, bir yandan demokrasi kültürünü yaşatırken, diğer yandan da bu kültürü güncel tutmak için kendini sürekli olarak yeniler.

### **Demokratik Eğitim Programı**

Demokratik bir eğitim programının temel amacı, bireyleri ve onların kültürlerini merkeze almaktır. Bu programın hedefleri ve kazanımları da bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır (Burden, 1995). Bireysel özelliklere göre hazırlanmayan kazanımlar, başarıyı zorlaştırabilir. Bu nedenle, öğrencilerin özelliklerine göre hazırlanan bir eğitim programı önemlidir (Ertürk, 1982). Bireysel farklılıkların gözletilmemesi, eğitimde fırsat eşitliğini tehlikeye atar. Herkesin aynı şeyleri öğrenmesi pedagojik açıdan doğru değildir ve demokratik bir yaklaşım da değildir.

Bir demokratik eğitim programı öğrencilerin anlayabilecekleri seviyede olmalıdır (Duruhan, 2004, s. 6). Program, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına da uygun olmalı ve onların öğrenme sürecini desteklemelidir. Eğitimin sadece teorik değil, pratik tarafı da önemlidir. Çünkü öğrenciler yaparak ve yaşayarak da öğrenebilmelidir (Sönmez, 2007). Pratikliğin ve hayata geçirme faktörünün önemi demokratik bir eğitim programının önceliklerindedir. Eğitim programının içeriği bilimsel gerçekliklere tamamen uymalı ve objektif bir şekilde sunulmalıdır (Guttek, 2001). Program, gerçekleri çarpıtmadan objektif bir biçimde yansıtmalı ve öğrencilerde önyargı oluşmasına neden olmamalıdır. Programın içeriği, toplumsal dogmalardan arınmış, insanlar arasındaki farklılıkları gözletmeyen ve medeni dünyanın insani değerleriyle uyumlu olmalıdır (Sönmez, 2007).

### **Yöntem**

#### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belgesel tarama olarak da bilinir. Bu yöntemde var olan belgeler incelenerek çeşitli veriler elde edilmektedir. Doküman analizi yöntemi, belli bir hedefe yönelik kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kullanmaktadır (Karasar, 2005). Başka bir ifadeyle doküman analizi, basılı ya da elektronik materyallerin önce incelenmesi ve sonrasında değerlendirilmesiyle oluşan işlemler bütünüdür (Bowen, 2009).

### ***Evren ve Örneklem Grubu***

Araştırmamızın evrenini Ortadoğu ülkeleri, örneklemini ise İran, Mısır, Suudi Arabistan, İsrail, Katar oluşturmaktadır. İlgili ülkelerin eğitim sitelerine ait bilgilere erişilebilen yayınlanmış makaleler ve diğer yayınlar üzerinden erişmeye çalışılmıştır. Ayrıca ülkelerin eğitimle ilgili web sayfalarında yer alan dokümanlardan ve bilgilerden yararlanılmıştır.

### ***Etik Kurul Onayı***

Çalışma doküman analizi ve ikincil veriler üzerinden yapılmış olduğu için etik kurul belgesine ihtiyaç duyulmamıştır.

### ***Veri toplama aracı***

Araştırmada kullanılan veriler konu temelindeki belgeler üzerinden doküman analizi yapılarak ve ilgili (İran, Mısır, Suudi Arabistan, İsrail, Katar) ülkelerin eğitim bakanlıkları'nın resmi platformlarında yer alan istatistiki veriler ve raporlar temel alınarak toplanmıştır.

## **Bulgular**

### ***Seçilmiş Orta Doğu Ülkelerinde Eğitim***

Bu çalışmada bizim esas aldığımız Orta Doğu Bölgesi sınıflandırmasına dahil toplam 16 ülkeden her biri farklı bir yönetim şekline sahip beş örneklem Orta Doğu ülkesi seçilmiş ve incelenmiştir. Tablo 1'de seçilmiş Orta Doğu ülkelerinin eğitim kademeleri ve süreleri ülkelerin nüfus büyüklüğüne göre verilmiştir.

**Tablo 1.** Seçilmiş Orta Doğu Ülkelerinde Eğitimin Kademeleri ve Süresi

Eğitim Kademesi	Eğitim Süresi				
	Mısır (Balcı, A., 2007)	İran (Pınar, A., 2018)	Suudi Arabistan (Gündoğdu, Y., 2013)	İsrail (İsrail Büyükelçiliği, 2023)	Katar (Tabip, 2023)
<b>Anaokulu</b>	4-6 Yaş	3-6 Yaş	4-5 Yaş	4-6	4-6 Yaş
<b>İlkokul</b>	6 Yıl	6 Yıl	6 Yıl	6 Yıl	6 Yıl
<b>Ortaokul</b>	3 Yıl	3 Yıl	3 Yıl	3 Yıl	3 Yıl
<b>Lise</b>	3 Yıl	3 Yıl	3 Yıl	3 Yıl	3 Yıl
<b>Ön lisans</b>	2 Yıl	2 Yıl			
<b>Lisans</b>	4 Yıl	4 Yıl	4 Yıl	4 Yıl	4 Yıl
<b>Yüksek Lisans</b>	2 Yıl	2 Yıl	En az 2 Yıl	2 Yıl	2 Yıl
<b>Doktora</b>	4 Yıl	4 Yıl	En az 3 Yıl	4 Yıl	4 Yıl

Tablo 2'de ise çalışmamızda yer verdiğimiz Orta Doğu ülkelerinin nüfus bilgilerine yer verilmiştir. Toplam nüfustan sonra dünya genelinde eğitim çağında kabul edilen 25 yaş altı nüfusun, toplam nüfusa oranı da tabloda görülmektedir.

**Tablo 2.** Seçilmiş Orta Doğu Ülkelerinin Nüfus Bilgileri

Ülkeler	Nüfus	25 Yaşındaki Nüfusun Toplam Nüfusa Oranı
<b>Mısır</b>	108.513.978	%51
<b>İran</b>	86.830.675	%37
<b>Suudi Arabistan</b>	35.354.380	%40
<b>İsrail</b>	8.914.885	%42
<b>Katar</b>	2.508.182	%34

Kaynak: (CIA, 2023), (Countrymeters, 2023).

Tablo 2’de yer alan bilgilere baktığımızda nüfus içerisinde yer alan 25 yaş altı nüfusun oldukça yüksek bir yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç birçok yorumu beraberinde getirebilir. Bu ülkelerde yüzü batıya dönük olan İsrail haricindeki diğer ülkelerin doğum oranlarının yüksek olduğu ve eğitilebilecek nüfusun da bundan etkilendiği söylenebilir. Bir nüfus içerisinde 25 yaş altı nüfusun yüksek olması, eğitilebilir nüfusun da yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

İsrail eğitim sistemi, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere dört aşamalıdır ve zorunlu eğitim 12. sınıfa kadar sürer. İsrail toplumu eğitimi önemli bir değer olarak görür ve Yahudi kültüründe de eğitim temel bir değerdir. İsraili Yahudi aileler çocuklarına mümkün olan en iyi eğitimi sağlamak için kendi kaynaklarını kullanmaya hazırdırlar. Yahudi ebeveynler genç yaşta eğitimin değerini çocuklarına aşılama özen gösterirler (Embassy of Israel, 2004).

İsrail’de dört tip okul bulunur; modern devlet okulları, din eğitimi veren devlet okulları, din eğitimi veren özel okullar ve Arap okulları (Leibler, 2009). 1978’de yapılan bir düzenlemeyle zorunlu eğitim onuncu sınıfa kadar yükseltilmiştir. İsrail’de haftada kaç saat ders olduğu, öğrencilerin yaşına ve eğitim seviyelerine bağlı olarak değişebilir. İlkokul öğrencileri genellikle haftada 25-35 saat arası ders alırlar. Ortaokul ve lise öğrencileri için ise, haftada 35-45 saat arası ders olabilir. Üniversitelerde ise, haftalık ders saatleri programdan programa değişebilir. Ancak bu sayılar, farklı okullar ve eğitim programları arasında değişiklik gösterebilir, bu nedenle daha kesin bir cevap almak için İsrail’deki belirli bir okulu veya eğitim programını araştırmak gerekebilir (Israel Ministry of Education, 2023).

Mısır, dünyanın en eski medeniyetlerinden biridir. Bu nedenle Mısır ülkesinin eğitim geçmişini çok eskilere dayanmaktadır. M.Ö. 3000’de başlayan Firavunlar döneminde eğitim ve öğretimin oldukça ileri olduğu bilinmektedir (Ferguson, 2002).

Mısır’ın günümüzde eğitimi kontrol eden ve merkezinde bulunan El-Ezher Üniversitesi, Kahire’de 972 yılında kurulmuştur. İslam’ın teşriyle beraber yedinci yüzyılın ikinci yarısından başlayıp günümüzde de ağırlıklı olarak etkisini sürdüren İslâmî eğitim burada verilmektedir. Dini eğitim veren bu okullar bu dönemin tek eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda verilmiş olan dini eğitim günümüzde de devam etmektedir. 19.yy’dan sonra Osmanlı’da da başlayan çeşitli yenilik hareketleriyle beraber Mısır’da da modern okulların kurulduğunu görmekteyiz (Abou Helwa, 1984).

Britanya işgalinden sonra İngilizler eğitim sistemini sınırlı sayıda Mısırlıyı orta ya da düşük seviyedeki devlet kademelerine hazırlamak için kurgulamışlardır (Abd al-Ghane, 2000). Üniversite eğitimi ise neredeyse hiç sağlamamışlardır. Mısır’da elit bir kesimin oluşumunu engellemişlerdir. 1922’de İngiliz sömürgeliğinden kurtulan Mısırlılar, eğitim ve öğretimi yeniden düzenlemişler ve ilköğretimi zorunlu kılmışlardır (Szyliowicz, 1969). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Mısır’da beş farklı türde okul eğitim vermekteydi; geleneksel okullar (dini okullar), modern okullar, kuttablar ve

ilköğretim arasında köprü okullar, ücretsiz zorunlu okullar (modern olmayan ilkokullar), yabancı okullar (Al-Hadi ve Harby, 1958)

Günümüzde Mısır'da eğitim 6+3+3 sistemine göre bina edilmiştir. Zorunlu eğitim 9 yıla çıkarılmıştır. Okula çocuklar 6 yaşında başlarlar. 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl da lise eğitimi alırlar. Ancak lise eğitimi öğrencilerin gittikleri lise çeşidine göre değişir. Genel liseler var olmakla birlikte mesleki ve teknik liseler de bulunmakta, bunlardan bazılarının eğitim süresi 5 yıl olabilmektedir (Balcı, 2007).

Suudi Arabistan, şeriatla yönetilen bu İslam ülkesinde hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de din en önemli unsurdur. Eğitim amaçlarına bakıldığında, temel inanç mekanizmaları eğitim sisteminin merkezinde konumlanan İslam diniyle tam bir uyum içinde olduğu söylenebilir (Gündoğdu, 2013, s. 135). Suudi Arabistan şeriat hukuku ile yönetilen bir ülke olduğu için modern yanlısı bir tutum sergilememekte ve batıcılığı reddetmektedir (Karakuş, 2020, s. 119). Bu konudaki belki de en önemli adım, eğitimin kurumsallaşması olarak değerlendirebileceğimiz Maarif Nezaret'i'nin 1926 yılında kurulmasıdır. Suudi Arabistan örneğinde, maarif büronun kurulması modernleşmenin mihenk taşı olarak kabul edilebilir.

Ülkedeki cinsiyet eşitsizliği, eğitim alanına da yansyarak günümüze kadar devam etmektedir (Bardakçı ve Oğlak, 2022, s. 71). 1960'lı yıllara kadar Suudi Arabistan'da kız çocuklarının eğitiminden bahsetmek mümkün değildi. Ülkede kız okullarının açılması, özellikle ülkedeki radikal grupların muhalefeti nedeniyle 1960'lara kadar ertelendi (Demir, 2023). Çünkü bu ülkedeki inançlı insanların ana fikirlerinden biri, kız çocuklarının yetiştirilmesinin uygun olmadığıydı. Bugün Suudi Arabistan'da kız ve erkek okulları hâlâ ayrıdır. Ancak programlar arasında fark yoktur. Suudi Arabistan'da eğitim zorunlu değildir, ancak Suudilerin inancına göre İslam sürekli olarak eğitimin zorunlu olduğunu vurgular ve insanları çalışmaya teşvik eder.

Suudi Arabistan'da eğitimin amacı, "İslam'ı kapsamlı ve doğru bir şekilde anlamak, İslami inançları yerleştirmek ve yaymak, öğrencileri yüce idealler, İslami öğretiler ve değerlerle donatmak, çeşitli bilgi ve beceriler kazanmak, yapıcı davranış eğilimleri geliştirmek ve toplumsal bütünlüğü geliştirmektir". Suudi Arabistan'daki tüm eğitim ve öğretim faaliyetleri bu amaç doğrultusunda yürütülmektedir. Bunu gerçekleştirmek için çeşitli hedefler belirlenmiştir. Eğitim politikası belgesi 33 eğitim hedefini ele almaktadır. Bu hedeflerin ilki şeriata bağlılık ruhu geliştirmek, şeriata aykırı çeşitli ilke ve sistemlerden uzak durmak, çeşitli iş ve tasarrufları şeriata göre düzenlemektir (Gündoğdu, 2013).

Suudi Arabistan'da eğitim 6+3+3 sistemine göre oluşturulmuştur. Bunun haricinde bir de 2 yıl süren anasınıfı eğitimi vardır. 6 yıllık ilkokul döneminde çocuklara sınavla değerlendirme yerine sürekli değerlendirme yöntemiyle değerlendirme yapılmaktadır. Öğrenci notları 1 ile 4 arasında değerlendirilmektedir. İlkokulda sınıfta kalma mevcuttur (Gündoğdu, 2013).

Katar'da yaşayan 2.508.182 (2022 tahmini) kişiden %88,4 Katarlı olmayan, %11,6 Katarlı'dır. Bu da eğitim alması gereken öğrenci sayısını çok az hale getirmektedir. 25 yaş altındaki nüfusu 601.939 kişidir (CIA, 2023). Katar bu avantajı ile son yıllarda eğitime büyük yatırımlar yapmaya başlamıştır. Katar'da anaokulundan üniversiteye kadar eğitim tamamen ücretsizdir. Katar'da ayrıca, Orta Doğu'da türünün en büyüğü olması beklenen, yapım aşamasında olan bir eğitim şehri vardır. Katar'ın eğitim sistemi, Katar Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu adı verilen bir komite tarafından yönetilmektedir. Bu sistemde öğrenciler 6 yıllık temel eğitimden sonra 3 yıl ortaokul diyebileceğimiz hazırlık eğitimi ve ardından lise benzeri ek eğitim almaktadırlar. Katarlı

öğrenciler, bu 12 yıllık eğitimi tamamladıktan sonra eğitimlerine devam etmek veya işgücü piyasasına katılmak için üniversitelere girebilirler (Tabip, 2023).

### **Seçilmiş Ülkelerin Eğitim Programlarında Demokrasi**

Demokratik bir toplumun en önemli koşulu demokratik eğitimidir. Demokrasi eğitimi sadece sınıfta öğrencilere mesaj vermekle değil, demokrasiyi bir kültür olarak yaşamak ve yaşatmakla olur. Demokratik eğitim, kişilerdeki herhangi bir farklılığı ön planda tutan değil, kişisel anlamı temel alan bir eğitim olmalıdır (Gökçe, 2005).

Günümüzde her devlette yönetim biçimleri ve çocukları yetiştirme biçimleri birbiri ardına ilerlemektedir. Örneğin, din ile yönetilen bir devlette eğitimde dini esaslar hâkimken, laik bir devlette eğitimde özgürlük esastır. Bundan dolayı dünya tarihinde farklı kıtalarda farklı ülkeler var olmaya başladıkça ve insanoğlu milyonlarca insana ulaştıkça eğitim birliği söz konusu olmamıştır. Elbette eğitim sadece yönetilme biçimini değil, bir toplumun kültür ve inançlarını da etkilemektedir (Çekin, 2013). Ancak bunlar zaten birbirine bağlı dışlılardır ve hepsi bir şekilde birbirini etkilemektedir. Demokratik eğitim ise daha liberal anlaşılan ve halk egemenliği ile yönetilen toplumlarda ayrıntılı bir şekilde yürütülürken, dini veya tek adam yönetimlerinin olduğu toplumlarda demokratik eğitim ya yoktur ya da sınırlı bir biçimde vardır. Çünkü demokrasinin olmadığı ya da kısıtlandığı ülkelerde hükümdarların ya da gücü elinde bulunduran herhangi bir erkin demokrasiyi topluma getirmeye çalışmasının bir anlamı yoktur. Örneğin Suudi Arabistan demokratik bir gündemi bulunmamakta ve dini bir söylemle monarşiyi meşrulaştırmaktadır (Duran ve Yılmaz, 2011).

Türkiye başta olmak üzere dünyadaki eğitim programları incelendiğinde demokrasiye ait değerlerin Sosyal Bilgiler dersi programında yer verildiği görülür. Bu dersin adı ülkeden ülkeye, dilden dile göre farklılık gösterse de içerik bakımından benzerdirler.

Bu bölümde seçilmiş olan ülkelerin eğitim programlarındaki Sosyal Bilgiler dersinin hedefleri de incelenecek ve yorumlanacaktır.

### **İran**

İran'daki dikta rejiminden kurtulmak isteyenler bir ayaklanma sonucu 1979 İslam Devrimi ile İran İslam Cumhuriyeti adını verdikleri bir devlet kurdular. İran İslam Devrimi, aslı incelendiğinde çeşitli demokratik taleplerle gerçekleştirilen bir devrimdir (Onat, 2013). Bu bağlamda diktatörlükten özgürlük, adalet ve bağımsızlık arzusuyla başlayan İslam devrimi, iktidardaki ulema tarafından sahiplenilmiş ve özellikle dini liderler ekseninde yeniden yorumlanmasında kendine has bir yönetim anlayışı ile ortaya çıkmıştır (Gündoğan, 2011). Bu anlayışın demokratik değerleri içerdiği pek söylenemez. Dini eksene dayalı bir liderlik tarzı toplumun tüm kesimlerine yayılmış ve eğitim de bundan payını almıştır. İran'da verilen eğitimin çoğu dinidir ve İran eğitim programı bazı demokratik nitelikler taşımasına rağmen, eğitim sisteminin tamamında anti-demokratik uygulamalar gözlemlenmektedir (Esed, 2001).

İran'da toplumsal meselelerin işlendiği Sosyal Bilgiler dersi genel hedeflerinde şu maddelere yer verilmiştir (Edhem, 2013);

Tanıma ve bilgi alanında;

Bu alanda toplamda 10 madde vardır. Bu maddelerden demokrasi ile ilgili 3 tanesine yer verilmiştir



5.madde: Farklı çevrelerde (aile, okul, mahalle, şehir-köy, ülke, dünya) bireysel ve toplumsal hak ve sorumluluklarını tanır (sosyal düzen).

6.madde: Bireysel ve toplumsal ihtiyaçların giderilmesi konusunda rolü olan bazı kurum, kuruluşların (aile ve okuldaki toplumu idare eden hükümete kadar) yapı ve işlevlerini tanır, bu oluşumlarla iletişim kurmayı öğrenir (sosyal düzen).

8.madde: Kimlik öğeleri ve bileşenlerini anlar (kültür ve kimlik).

Ahlak ve iman alanında;

Bu alanda toplamda 4 madde vardır. Bu maddelerden demokrasi ile ilgili 3 tanesine yer verilmiştir.

2.madde: Ahlaki kurallara, farklı seviyelerde (aile, okul, mahalle, ülke ve dünya yaşantısında) bireysel, sosyal ve vatandaşlık görevlerini yerine getirir ve sorumluluğunu bilir (sorumluluk alma).

3.madde: Farklı seviyelerde iş birliğine ilgi duyar, aile üyeleri, okul velileri ve topluma hizmet eden kimselere karşı ortak ilgi duyar ve saygı gösterir (iyi niyet ile karşılıklı yardımlaşma).

4.madde: Bireysel ve toplumsal yaşamda hukukun ve adaletin yerleşmesine ilgi duyar, farklı seviyelerde haksızlığa karşı durur, suçsuz, kimsesiz ve ihtiyaç sahiplerini korur (adalet).

Çevresel ve toplumsal araştırmalar alanında;

Bu alanda toplamda 6 madde vardır. Bu maddelerden demokrasi ile ilgili 3 tanesine yer verilmiştir.

2.madde: Bilgiyi yeni model ve pozisyonlara uygulayabilme, yeni bir ürün ya da yeni bir şekil ortaya koyabilme, beklenmeyen olaylara çözüm sunma, çevresel ve toplumsal konularda öneri de bulunabilme (yaratıcılık).

3.madde: Farklı çevre ve toplumlarda (ev, okul, mahalle vb) ortak çalışma ve katılım yeteneği kazanma (ortaklık).

6.madde: Çevresel ve sosyal konularda fikir yürütme temeli üzerinde kişinin kendi tarafından algı, eleştiri, inceleme ve görüş bildirme konularında beceri kazanması, gelecekle alakalı tahminde bulunabilmesi (bireysel tepki ve görüş bildirme).

İran eğitiminde demokrasi eğitimi için önemli bir yer teşkil eden Sosyal Bilgiler dersinin hedefleri incelendiğinde İran eğitiminde bazı demokratik kazanımların var olduğu görülmektedir. Ancak İran'da siyasi ve sosyal hayattaki dini kısıtlamalar, kendini eğitimde de göstermiş, demokratik olmayan birçok işleyiş mekanizması da eğitimde kendine yer edinmiştir. Demokratik bir eğitim için belirlenen hedefler ve kazanımlar önemlidir. Ancak bunların uygulamaya geçirilmesi ve demokratik bir eğitim ortamı oluşturabilmek daha önemlidir.

### *İsrail*

İsrail Eğitim Bakanlığı'nın amacı toplumda hoşgörüyü yaymak, demokratik değerleri ve yasaları, Yahudilik geleneklerini, Yahudi-Arap ilişkilerini vb. güçlendirmektir. Bu ilkeler ışığında, öğretmen ve öğrencileri farklı alanlarda çeşitli etkinlikler gerçekleştirmeye teşvik eder. Bu programlarla ilgili olarak bakanlığın ilişkisinin ve yardımının 3 seviyesi vardır (Embassy of Israel, 2004).

İlk seviyede, iki alan önerilir;

- ✓ Yahudilik ve Siyonizm
- ✓ Demokrasi ve Vatandaşlık bilgisi

İkinci seviyede;

- ✓ Demokratik deneyimler
- ✓ Bütünleştirilmiş Yahudilik çalışmaları

Olarak belirlenen alanlardan biri önerilir. Okullar da bunlardan birini seçip etkinliklerini bu alanda yaparlar.

- ✓ Üçüncü seviyede ise aşağıdaki alanlardan bir veya daha fazlasını seçerler.
- ✓ Birleştirilmiş Yahudilik (Jewish) çalışmaları (Sheli)
- ✓ Okulda demokratik deneyim
- ✓ Okul temelli Beit Midrash
- ✓ Grup Program (Eshkolot)
- ✓ Ebeveynler, öğretmenler ve öğrencilerle zenginleştirilmiş çalışmalar
- ✓ Yahudi ve Arap çocuklar için ortak çalışma programları

Genel olarak eğitim, daha iyi bir geleceği, daha güvenli ve daha adil bir toplumu ve büyüyen ve müreffeh bir ekonomiyi geliştirmenin anahtarlarından biri olarak görülmektedir. Ancak, eğitim sistemi her zaman bu amaç ve hedefleri karşılamamaktadır. Yerli ailelerden eğitilmiş ebeveynlerin çocukları genellikle daha iyi eğitime erişimden yararlanır. Ayrıca, nüfusun farklı kesimleri arasında eğitim kalitesinde farklılıklar vardır ve araştırmalar İsrail'de bu farklılıkların büyük olduğunu göstermektedir. İsrail Sosyal Politika Araştırma Enstitüsü'ne göre, bu fenomenler bir sistem arızasına işaret etmektedir. Eğitim başarılarında öğrenciler arasındaki eşitsizlik, ebeveynlerin eğitime ve ailelerin ekonomik durumuna da yansıdığı için sosyo-ekonomik geçmişlerindeki farklılıklarla ilgilidir (Feniger ve Shavit, 2019).

Eğitim eşitsizliğinin varlığı, ülkede eğitime erişimin demokratikleşmeden yoksun olduğu anlamına gelir. Eğitimde eşitlikten söz edilmiyorsa,

demokratik bir eğitim programından bahsetmenin de bir anlamı yoktur. Ne yazık ki İsrail bu konuda diğer Ortadoğu ülkeleriyle benzer özelliklere sahiptir.

### **Eşitsizliğin Nedenleri**

OECD'nin 2018'de yayınladığı eğitimde fırsat eşitliği belgesine göre, İsrail'de avantajlı olmayan ailelerden gelen öğrenciler ile zengin ailelerden gelen öğrenciler arasında yeterli uyum yoktur. Sosyoekonomik açıdan avantajlı olmayan ailelerden gelen öğrencilerin %51'i ortalamanın altında kalan okullarda okumak için yönlendirilmektedir (The Maker, 2023). Örnek verecek olursak, ülkede bulunan Arap öğrencilerin başarıları oldukça düşüktür. Bunu sebebi ise İsrail Devleti'nin çoğunlukla Yahudi çocuklarının eğitime daha fazla önem vermesi söylenebilir (Vitz, 2018). İsrail Devleti'nin, İbranice eğitiminde avantajlı olmayan bir geçmişten gelen öğrenci başına yaptığı ortalama yatırım, Arap eğitiminde öğrenci başına yapılan yatırımdan binlerce şeker daha yüksektir. Yine Arap eğitiminde öğretmenlere ve yöneticilere sunulan altyapı ve araçlar da özellikle avantajlı olmayan geçmişe sahip öğrenciler için her şeyi zorlaştırmaktadır (Seif, 2021). Yine İsrail'de, İkamet yeri, suç ve şiddete maruz kalma, rol modellerin varlığı veya yokluğu ve kamu hizmetlerinin kalitesini etkilemektedir. Ayrıca yaşanan yer, okullar arası eşitsizliği ve öğrenci performansını etkilemektedir. Zayıf alanlarda öğretmen kalitesi daha düşüktür; Özel ders için aile kaynaklarının eksikliği ve sınav düzeltmeleri için daha az psikolojik teşhis vardır (Frank, 2017).

İsrail'de dini kurumlar da eğitimi kutuplaştıran ve farklılaştıran büyük bir etkiye sahiptir. Ortodoks eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu özel mülkiyete aittir (ücretlidir) ve öğretmen istihdam etmektedir. Farklı ultra-Ortodoks mezhepler için ayrı eğitim kurumları olduğu gibi her cinsiyet için ayrı okullar da bulunmaktadır. Ultra-Ortodoks eğitim kurumlarının bütçesi, mülkün

türüne ve altyapıya göre değişir. Devlet din eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın tam denetimi altında, Bakanlığın prosedür ve talimatlarına tabi olmakla birlikte, tüm eğitim ideolojik konularında azami bağımsızlık tanımaktadır (İsrail Mali İşler Dairesi, 2023). Ayrıca Ebeveyn eğitimi ile beklentileri arasında güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Bunun nedeni, gelir düzeyi ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki olabilmektedir ve daha eğitilmiş anne babaların çocukları, daha yüksek eğitim düzeyi olmayan anne babaların çocuklarına göre daha fazla ev ödevi yardımı alabilirler. Mitzvah testleriyle ölçülen öğrenci performansı, ebeveyn eğitimi, yüksek eğitim beklentileri, okuma alışkanlıkları ve özel dersle doğrudan ilişkilidir (Aşkenaz, 2020).

### **Mısır**

Mısır'ın eğitimdeki gelişim süreci Türkiye'dekiyle benzer özellikler taşımaktadır. 1952'de yaşanan devrim sonrasında Mısır eğitiminin hedeflerinde çeşitli değişiklikler ve demokratik kazanımlar görülmüştür (Osmanoğlu, 2012).

1952 ihtilali neticesinde millî hedefler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır:

- ✓ Demokrasinin hem bir hayat tarzı hem de bir yönetim biçimi olarak benimsenmesi.
- ✓ 2.Bütün mısırlıların yaşam standartlarının iyileştirilmesi ile ekonomik ve sosyal eşitliğin sağlanması.
- ✓ Milli birlik ve beraberliğin kuvvetlendirilmesi ve Arap milliyetçiliğinin farkına varılması.
- ✓ Dünya siyasetinde olumlu tarafsızlığın ve barışın sürdürülmesi.
- ✓ Bu hedeflerin eğitim hedeflerine yansımaları ise şöyle olmuştur:
- ✓ Eğitim demokratikleştirilmelidir.
- ✓ Eğitim, ekonomik tasarrufu sağlamalıdır.
- ✓ Eğitim Arap milliyetçiliğini desteklemelidir.
- ✓ Eğitim dünyayı fark etmeyi ve ona ayak uydurabilmeyi sağlamalıdır.
- ✓ Eğitimde insanı merkeze alan bir yapılanmaya gidilmelidir.

Sosyal bilgiler dersi Arapça ile dil programlı resmî ve özel okullarda 4.-6. Sınıflarda haftada 2 saat verilmektedir. Bu sınıflar için uygulanan programın 19 tane hedefi bulunmaktadır. Bu hedeflerden demokrasi ile ilgili olan 6 maddeye aşağıda yer verilmiştir (Osmanoğlu, 2012):

6.madde: Öğrencinin kendi hak ve görevlerini kavraması.

9.madde: Öğrencinin toplumun ilerlemesinde bireyin rolünü önemsemesi.

12.madde: Öğrencinin insan ve çevre arasında karşılıklı etkileşimi kavraması.

18.madde: Öğrencinin Mısır'da ve Mısır kurumlarında yönetim sistemini kavraması.

19.madde: Öğrencinin bazı demokratik uygulamaları gerçekleştirmesi.

Mısır'daki Sosyal Bilgiler Eğitim Programının amaçlarının maddeler incelendiğinde "Öğrencinin kendi hak ve görevlerini kavraması" maddesiyle öğrenci haklarının varlığının kabul edilmesi ve aktarılması, "Öğrencinin bazı demokratik uygulamaları gerçekleştirmesi" maddesiyle demokratik faaliyetlerin öğrenciler tarafından uygulanarak hayat geçirilmesi Mısır'da demokratik bir eğitimin söz konusu olduğunu ifade edebilir. Ancak "Öğrencinin Allah'ın büyüklüğünü ve gücünü çevresine bakarak anlaması" maddesinin Sosyal Bilgiler Programında bulunması eğitimin programının dini bir özellik içerdiği de yadsınmaz.

### **Suudi Arabistan**

Mutlak monarşi ile yönetilen bir krallık olan Suudi Arabistan Krallığı, diğer devletler gibi siyasi düşüncesinin ve yönetim biçiminin eğitimi derinden etkilediği ülkelerden biridir. İslam dininin doğduğu, geliştiği ve dünyaya yayıldığı bu ülke, tarih boyunca demokratik değilse de Dört Halife

dönemindeki gibi demokratik uygulamalara tanık olmuşlardır (Aydın, 2018, s. 73). Ancak bu süreçten sonra Emevi krallığının kurulmasıyla birlikte yüzlerce yıl süren monarşik yönetim günümüze kadar devam etmektedir. Suudi Arabistan'ın siyasi hayatında olduğu gibi sosyal, ekonomik ve eğitim hayatında da demokratik özellikler kısmen ya da hiç görülmemektedir.

Suudi Arabistan Krallığı Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî sitesinden eğitimin genel amaçlarıyla alakalı belirlenen ilkeler şu şekildedir (Saudi Arabia Ministry of Education, 2021);

- ✓ 1-Çocukları geleceğe hazırlamak ve ailenin sürece katılımını artırmak.
- ✓ 2-Entegre bir eğitim yolculuğu hazırlamak
- ✓ 3-Eğitime eşit erişimin iyileştirilmesi
- ✓ 4-Temel eğitim çıktılarının iyileştirilmesi
- ✓ 5-Eğitim kurumlarının sıralamalarını iyileştirme
- ✓ 6-Öncelikli alanlarda seçkinler için niteliksel bilgi sağlama
- ✓ 7-Eğitim çıktıları ile işgücü piyasasının ihtiyaçları arasında uyumun sağlanması

Belirlenen bu amaçların üçüncü maddesinde “eğitime eşit erişimin iyileştirilmesi” ifadesinin kullanılması amaçlarda demokratik uygulamalara kanıt olarak gösterebilmekle beraber, altıncı maddesinde belirtilen “öncelikli alanlarda seçkinler için niteliksel bilgi sağlama” amacı üçüncü maddede bulunan amaçla çelişmekte ve ülkede bir seçkinler zümresini varlığının demokratik özelliklerle bağdaşmadığı söylenebilir.

Suudi Arabistan Sosyal Bilgiler Ders Programının genel hedefleri içerisinde, vatandaşlık, hukuk ve siyaset bölümünde yer alan bazı maddeler şunlardır (Vizara el-Terbiye ve el Ta'lim, 2014);

- ✓ 1-İslam ümmeti ile medeniyetinin tarihi ilişkisini kurar, onların dayanaklarına güvenir, bunlarla kendini güçlü kılar, farklı ırklardan olan İslam ümmetinin birliğine inanır, onun saygın geçmişinin tekrar geri geleceğine inanır.
- ✓ 2-Hak ve görevlerini anlar ve öğrenir.
- ✓ 3-Ülkesi olan Suudi Arabistan ile ve ona mensup olmakla iftihar eder. Onun güvenliği, istikrarı ve müdafaası için çalışır.
- ✓ 4-Toplum, çevre ve gelecekle uyum sağlayabilmesine imkân verecek ve yardımcı olacak sosyal araştırmalar, bunların kavramlarına dair gerçeklerle kendini donatır.
- ✓ 5-İslam'ın adabına, öğretilerine ve değerlerine inanarak bunları davranış ve ilişkilerinde uygular.
- ✓ 6-İslam şeriatının ışığında olmak üzere meşveret ve diyalog prensiplerine olan inancını Arap, İslam ve dünya toplumlarını öğrenir, ülkeler arası ilişkiler ve milletlerin birbirleriyle yardımlaşmaları hakkında bilgi sahibi olur.

Genel hedefler dikkate alınır, Suudi eğitiminin öğrencilere demokratik nitelikler aşlamak gibi bir amacı yoktur. Aslında Suudi Arabistan'ın yönetim tarzını göz önünde bulundurursak eğitimde demokratik bir siyasi anlayışın olmaması, sosyal alanda her monarşide olduğu gibi bir üst sınıfın olması, kişi hak ve özgürlüklerinin kısıtlanması ve ülkede eşitlik ve bireysel hak ve özgürlükler konularında genel eğitime önem verilmemesi normal karşılanabilir.

## **Katar**

Katar Devleti, kalkınmanın temel itici gücünün insani gelişme olduğunu söylemekte ve bu konuya büyük önem vermektedir. Katar'ın en temel eğitim politikaları, Müslüman ulusun mirasını ve muhafazakâr karakterini korumak, müfredat ve eğitim sistemlerini iyileştirmek ve bu köklü ilkelere dayalı kapsamlı eğitim politikaları formüle etmektir (Qatar Ministry of Foreign Affairs, 2023).

Katar eğitim sisteminin hemen her kademesinde Sosyal Bilgiler adı verilen bir sosyal bilimler müfredatı uygulanmaktadır (Qatar Ministry of Education, 2023). Bu program aynı zamanda İslami davranış öğretimini de içerir ve çocuğu sosyal alanda başarılı olacak şekilde geliştirmeyi amaçlar. Ne Katar Eğitim Bakanlığı ne de diğer resmi kaynaklar demokrasi ile ilgili herhangi bir öğretim sonucu bulunamamıştır. Medeni haklar bir anayasa tarafından güvence altına alınmış olsa da bazı özgürlükler dini gerekçelerle kısıtlanmakta ve toplumdaki cinsiyet eşitsizliği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda Katar mutlak bir monarşi ile yönetilen bir krallıktır ve demokrasi ve demokratik eğitim söz konusu değildir.

### Tartışma ve Sonuç

Tarih boyunca milletler farklı yönetim mekanizmaları tarafından yönetilmiştir. Bu mekanizmalara liderlik tarzları, sistemleri veya biçimleri denir (Kışlalı, 2006). Demokrasi ise, insan hak ve özgürlüklerinin ön planda tutulduğu, insanların dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin eşit muamele gördüğü, geçmişi çok eskilere dayanmakla birlikte günümüzde de varlığını sürdüren çağdaş bir yönetim biçimidir (Çeçen, 2020). Elbette dünyadaki 206 ülkeye bakacak olursak bütün ülkelerin demokrasi ile yönetildiğini söyleyemeyiz (Duverger, 1975).

Çalışmamızda çok defa belirttiğimiz gibi, demokrasi sadece bir yönetim biçimi değil, aynı zamanda bir kültür ve bir yaşam biçimidir (Hotaman, 2010). Demokrasi sokakta, ailede, işyerinde ve tüm sosyal gruplarda kullanılabilir bir güçtür. Bu nedenle sadece tam demokratik ülkelerin demokratik eğitim sağlayabileceği söylenemez. Nasıl yönetilirse yönetilsin her ülke kendi geleceği için bir eğitim programı hazırlar ve çocuklarını en iyi şekilde yetiştirmeye çalışır. Farklı ideolojiler ve kişisel anlayışlar hayatın her alanında etkili olduğu gibi, geçmişte ve günümüzde devletlerin eğitim programlarını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle yönetim anlayışı hem eğitim sistemini hem de verilen demokratik eğitimi doğrudan etkilemektedir (Şimşek, Küçük ve Topkaya, 2012). Örnek vermek gerekirse, başta kadın ve çocuklar olmak üzere insan hakları ihlallerinin normal karşılandığı bir toplumda çocukların bu hakları eğitim yoluyla öğrenmeleri beklenemez. Bir kral tarafından yönetilen bir toplumda, çocuklara oy verme, seçim, sandık gibi demokratik kavramların öğretilmesini beklemek doğru olmaz.

Araştırma sonuçlarımıza göre modern dünyada yaygın bir yönetim ve yaşam biçimi olmasına karşın bu yaygınlık dünyadaki tüm ülkeleri kapsayamamıştır. Günümüzde Ortadoğu'da demokratik olarak yönetilen ülkeler vardır. Ancak bu ülkelerin çoğunluğunda anti demokratik sorunlar bulunmaktadır (Lewis, 2017). Her yönetim biçimi için tartıştığımız beş örnek ülkede de demokratik eğitim sorunları vardır. Bazı ülkeler için demokratik eğitimden söz bile edilemezken, bazı ülkeler için ise demokratik eğitimde büyük eksiklikler göze çarpmaktadır (Çetin, 2018). Bu ülkeler hakkında araştırma sonuçlarımıza ayrıca bakacak olursak;

İran, cumhuriyet ilan eden ancak dini kurullarla yönetilen bir İslam devletidir. İran'da Şii İslami öğretilerin devlet yönetimine doğrudan etkisi vardır. İran'da farklı görüşlere sahip siyasi partilerin İslami nedenlerle kapatılması ve muhaliflerin bastırılması İran'da batılı bir demokrasi anlayışının olmadığını bize sunmaktadır (Akyol ve Ahmadi, 2020, s. 268). İran eğitiminde var olan bazı demokratik olmayan uygulamalar vardır. İran'da kız ve erkek çocuklar farklı okullarda okutulmakta, kızların alması gereken eğitim göz ardı edilmekte, aynı zamanda kız okullarında okutulan müfredat erkeklerden çok eksik ve farklıdır (Nadim, 1996, s. 153). Toplumda kadın erkek eşitliğinin olmaması, demokratik değerlerin en temel unsurlarından birini olumsuz etkilemektedir (Kaşıkırık, 2021, s. 81). 1979 devriminden sonra İran tam anlamıyla teokratik bir yönetime geçerek, eski monarşik düzeni dinsel oligarşik düzene dönüştürerek beklenen demokratik atmosferi yaratamamıştır (Alp, 2015). Bu



da elbette İran'da eğitim sistemlerinin ideolojilerin etkisinde düzenlenmesine ve demokratik eğitimin olmamasına yol açmaktadır. İran'da verili sosyal unsurlar demokratik değerlerden değil, yalnızca dini değerlerden oluşur. Sonuç olarak İran üzerinde çalışan araştırmacıların çalışmalarına binaen, İran teokratik bir cumhuriyet olarak demokratik hayatın oldukça kısıtlandığı bir ülkedir. Eğitimde çeşitli eşitsizlikler mevcuttur. İran'ın eğitim programlarının hedeflerine baktığımızda da bazı demokratik kazanım ifadeleri bulunsa da demokratik eğitim ve demokrasi eğitimi konusunda büyük eksiklikler ve tersi uygulamalar mevcuttur.

İsrail, halk tarafından seçilmiş bir meclis ve hükümete sahiptir. İsrail aynı zamanda Yahudilik üzerine inşa edilmiş demokratik bir ulus devlettir. Ancak İsrail bir ulus devlet olmasına rağmen başta Araplar olmak üzere çeşitli azınlıkların da yaşadığı bir devlettir (Arslan, 2005). 1948'de Yahudi Ulusal Konseyi tarafından ilan edilen İsrail Devleti, Yahudi dinine büyük saygı gösterilerek yönetilen bir devlettir. Dışarıdan, İsrail laik bir ülke görünümü vermektedir ancak çoğunluk dini olan Yahudilik, karar alma mekanizmasında rol oynamaktadır. İsrail, İran gibi radikal teokratik bir yönetime sahip değildir ancak oldukça muhafazakâr bir yönetim anlayışına sahiptir. Bu anlayış elbette eğitimde de tesirini göstermiştir. Araştırmanın ilgili bölümlerinde İsrail eğitimini inceledik. Özellikle İsrail Devleti'nin eğitim hedeflerinde, demokratik eğitimle ilgili demokratik hedefler ve kazanımlar bulunmaktadır. Bununla birlikte, İsrail'deki okullar çok çeşitli yapılara sahiptir ve çekirdek müfredat izlense bile dini ve kültürel programları uygulamaya isteklidir (Arslan, 2005). Geleneksel Yahudi ve Arap okullarında din öğretimine resmi olarak izin verilmektedir ve burada uygulanan öğretimin demokratik bir anlayışı da şüphelidir. Ancak İsrail'in modern, laik tarzdaki okullarında Batılı bir demokratik eğitim anlayışı vardır. İsrail'in yönetim anlayışında temel bir mekanizma olarak demokrasiyi işletmeye çalışsa da, laik okullarda demokratik hedefler ve demokratik eğitim tesis edilmiş olsa da, tüm Ortadoğu ülkelerinde olduğu gibi İsrail'de de bu konuda birçok sorun ve ülke içinde ve dışında radikalleşmiş dini gruplar bulunmaktadır (Güngörmüş Kona, 2011). Çünkü Yahudilik özünde bir ırk olmakla birlikte Musevilik diniyle bütünleşmiş bir ırktır. Yahudilerin kurduğu ulus-devlet mekanizmasında tam anlamıyla laik bir sistemi doğal kabul etmek mümkün değildir (Batuk ve Mert, 2017, s. 95). Sonuç olarak İsrail'de bir demokratik eğitim programı mevcuttur ancak bu programın ülkenin tamamında ve bütün okullarda uygulanması şüphelidir. Ayrıca İsrail'de uygulanan demokraside tam demokratik batılı bir anlayış görmek anti laik uygulamalardan ötürü kısmen mümkün değildir.

Mısır Cumhuriyeti görünüşte demokratiktir, ancak yıllarca otokratik bir cumhurbaşkanı ve demokratik olmayan seçimlerle yönetilmiştir. Arap Baharı olarak bilinen protestolar Mısır'ı da etkilemiş, neredeyse 28 yıldır Cumhurbaşkanı olan Hüsnü Mübarek istifa etmiş ve Mısır'da ilk kez demokratik seçimler yapılmıştır (Doster, 2013, s. 57). Bu seçimler sonucunda Muhammed Mursi, Mısır'ın halk tarafından seçilen ilk Cumhurbaşkanı olmuştur. Muhammed Mursi, Mısırlı Müslüman muhafazakârlar tarafından sevilen Müslüman kimliği öne çıkan ve sevilen bir şahsiyettir. İktidara geldikten sonraki günlerde de bu kimliğini ön planda tutan Mursi, bir yıl boyunca otokratlaşmıştır ve laiklik karşıtı uygulamalarıyla hem kamuoyundan hem de ordudan tepki görmüştür. Tepkilerden çekinmeyen ve daha sert tepkilerle karşılık veren Mursi, yine demokratik olmayan bir uygulama olan askeri darbe ile görevinden alınmıştır (Karadağ, 2017). Mısır'ın şu anki Cumhurbaşkanı, Mursi'yi askeri darbeyle deviren ordunun komutanı Abdulfettah El Sisi'dir. Askeri darbeden sonra göreve gelen Sisi ile birlikte Mısır'da yine de pek bir değişim yaşanmamıştır. Yirmi sekiz yıllık bir dikta rejiminin ardından demokratik seçimler sonucunda seçilen Cumhurbaşkanı Mursi ve onun da otoriterleşmeye başlamasıyla yaşanan askeri bir darbe ve tekrar asıl görevi askerlik olan birinin iktidara gelerek kendi otokrasisini kurması bu durumun kısaca özetidir. Mısır'ın İngiltere'den

bağımsızlığını kazanmasından sonra demokrasi elit kesimler tarafından arzulanmasına rağmen tesis edilememiştir ve geniş kesimlere benimsetilememiştir. Bu durumun temel nedeni demokratik eğitimin olmaması ve eğitimin kalitesinin düşük olmasıdır (Egyptian Streets, 2023).

Bugün Mısır'ın eğitim programı ve hedeflerine bakacak olursak, demokratik bireylerin eğitimine yönelik pek çok demokratik unsuru görmekteyiz (Abd al-Ghane, 2000). Türkiye'de de olduğu gibi bu kazanım Sosyal Bilgiler dersi adı altında öğrencilere aktarılmaktadır. Bu, Mısır'da demokratik bir eğitim sağlanmaya çalışıldıklarının açık bir işareti. Hedeflerde istenilen davranışsal gelişmeler okullarda büyük bir ciddiyetle ele alınır ve çocuklara demokrasi kültürü aşılanırsa Mısır, demokratik bireylerin yetiştirilmesi sonucunda kısa sürede demokratik yönetime ve düzene kavuşacaktır.

Suudi Arabistan, Müslümanların kutsal kitabı Kuran'ı anayasası olarak kabul eden ve mutlak monarşi ile yönetilen bir krallıktır (Sevinç, 2017, s. 169). Bu ülkede, hemen hemen tüm mutlak krallıklarda olduğu gibi, sınıf farklılıkları ve kadınlara bakış açısı nedeniyle cinsiyet eşitsizliği vardır (Çilingir, 2006). Ülkede okutulan bir sosyal bilgiler programı olmasına rağmen sosyal bilgiler müfredatı, hakkında verdiğimiz bilgilerde olduğu gibi ağırlıklı olarak dinî temellidir ve demokratik ilkelerden uzaktır (Vizara el-Terbiye ve al Ta'lim, 2014). Suudi Arabistan Krallığı'nın demokrasi eğitimindeki tek çatışması sadece krallıkla yönetimi değildir. Herhangi bir İslam ülkesinde olduğu gibi, şeriatın ve özellikle Müslüman yaşam tarzından kaynaklanan eşitsizlikler ve demokratik olmayan normlar vardır. Suudi Arabistan'da sadece demokratik eğitimin olmaması değil, doğrudan demokratik bir eğitim sisteminin olmaması da bizim için demokrasi eğitimi konusunda ciddi bir bilgi kaynağıdır.

Katar devleti bugün hala anayasal monarşi ile yönetilmektedir. 3 milyon kişiye ev sahipliği yapan ve bunların sadece yüzde 10'unun Katar vatandaşı olduğu ülke, dünyanın en zengin dört ülkesi arasında yer almaktadır (IMF, 2023). Ancak Katar ne kadar zengin olursa olsun Ortadoğu, Arap ve İslam ülkesi olduğu için sosyal ve eğitim hayatında demokratik özellikler bulmak zordur. Suudi Arabistan kadar katı kurallara sahip ve eşitsizliklerin çok fazla ayrımcılığı tetiklediği bir ülke olmasa da Katar'da ağırlıklı olarak dini dersler görüyoruz. Suudi Arabistan'da olduğu gibi sosyal bilgiler programının adı Sosyal Bilgiler olsa da bu programın vatandaşlık eğitimi içerdiği pek söylenemez. Bu program din kültürünü telkin eder ve esas olarak ahlaki bilgiye dayanır (Qatar Ministry of Education, 2023). Meşrutiyet olsun ya da olmasın, monarşi ile yönetilen ülkelerde demokratik bir yaşam mümkün görünmemekte ve bu yaşamın temellerini atabilecek çocuklara demokratik eğitim ya hiç verilmemekte ya da sınırlı bir eğitimle göz ardı edilmektedir.

Genel olarak Orta Doğu ülkelerine baktığımızda demokrasi ve demokratik bir eğitim ile ilgili sorunların çoğu benzerdir. Demokrasi batı kaynaklı bir sistem, bir kültürdür. Ancak Orta Doğu, coğrafyasında Asya kültürü daha baskındır. Asya kültüründe eşitliğin ve millet egemenliğinin tersine seçkin zümreler, çoğulculuğun tersine lider sözüne itaat ve oldukça katı bir disiplin vardır. Asya kültürüyle yoğurulmuş dinler de bu kültürü destekler niteliktedir. Japonya gibi birkaç örneği görmezden geldiğimizde birçok Asya ülkesinde eşitliğe ters gelen, çoğulculuğun tersine örnekler görmek oldukça yaygındır. Sadece 100 yılda, binlerce yıldır bu kültüre alışmış insanlara hiç alışık olmadıkları çoğulculuk, eşitlik ya da diğer tüm demokratik ifadeleri benimsetmek oldukça zordur. Bu iş ise ancak kapsamlı bir demokratik eğitimle mümkün olabilir. Okullardan yayılacak olan demokratik kültür, evlere sirayet etmeden de demokratik bir toplum ve demokratik bir yönetim inşa etmek mümkün değildir.

### Kaynakça

- Abd al-Ghane, A. (2000). *Al-Tarbeyya al-mukarana wa al-alfeyya al-salesa wa al-aydeyolojiyya wa al-tarbeyya wa al-nezam al-alame al-jaded*. Kahire: Dar al-Fekr al-Arabe.
- Abou Helwa, A. (1984). *Macro-Planning of Post Secondary Education: A Strategic Plan for Egypt's Human Resource Development in a Period of Transition*. Kansas: Kansas State University.
- Adelson, R. (1995). *London and the Invention of the Middle East: Money, Power, and War*. New Haven: Yale University Press. adresinden alındı.
- Augustus Richard Norton and Ferhad Kazemi, "Demokrasiz Reform?" Yeni Yönelimler; Orta-doğu Politikaları ve Güvenlik, Çev. Ceylan Tokluoğlu, Büke Yayınları, İstanbul 2000.
- Akengin, H. (2022). Siyasi Coğrafya İnsan ve Mekan Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 7.baskı, s.97.
- Akengin, H., & Gürçay, H. K. (2014). Coğrafya, demokrasi ve yönetim sorunu üzerine bir bölgesel değerlendirme: orta doğu ve kuzey afrika örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 19-40.
- Akyol, E., & Ahmadi, A. (2020). İran'da Siyasi Partiler. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 268-284.
- Al-Hadi, A., & Harby. (1958). Education in Modern Egypt. *International Review of Education*, 423-439.
- Alp, A. (2015). 1979 İran İslam evrimi ve terörizm. *Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Aşkenaz, E. (2020, Şubat 9). *Sadece özel dersler değil: Ebeveynler çocuklarının okuldaki başarılarını bu şekilde etkiler*. Kasım 29, 2022 tarihinde Walla Haber Sayfası: <https://news.walla.co.il/item/3339853> adresinden alındı
- Aydın, E. (2018). Erken Dönem Hilafet Örnekleri Işığında İslam'da Demokratik Bir Hilafet Tasavvuru Mümkün Mü? *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 73-95.
- Aytaç, K. (1985). *Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa Eğitim Tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Bardakçı, Ş., & Oğlak, S. (2022). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi ve Türkiye. *Toplumsal Politika Dergisi*, 71-90.
- Batuk, C., & Mert, R. (2017). Sekülerlik ve Dindarlık Arasında Sıkışmış Modern Bir Devlet Olarak İsrail. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 95-127.
- BBC New Türkçe. (2023, 02 05). *Suudi Arabistan'da kadınların araba kullanmasına izin verilecek*. BBC New Türkçe: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-41409577> adresinden alındı
- BBC News. (2023, 02 14). *Fotoğraflarla: İslam Devrimi'nden önce ve sonra İranlı kadınlar*. BBC News Türkçe: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-47171658> adresinden alındı
- Beaumont, Peter, Blake, G., & Wagstaff, J. (1988). *The Middle East: A Geographical Study*.
- Biesta, G. (2007). Democracy, education and the question of inclusion. I: *Nordisk Pedagogikk*, 27(1), 18-29.

- Biesta, G. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Britannica, E. (2022, 12 22). *Middle East*. Britannica: <https://www.britannica.com/place/Middle-East> adresinden alındı.
- Burden, P. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. New York: Longman Publishers.
- Büyükkaragöz, S. (1995). Demokratik Eğitim Politikası. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 9-16.
- Cairo, M. (2012). *The Gulf: The Bush Presidencies and the Middle East*. Kentucky: University Press of Kentucky.
- Carothers, T., & Ottoway, M. (2004). Greater Middle East Initiative: Off to a False Start. *Carnegie Endowment for International Peace* .
- Chomsky, N. (2003). *Chomsky on democracy & education*. Psychology Press.
- CIA (2023, 03 01). *Egypt*. The World Factbook: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/egypt/> adresinden alındı.
- CIA (2023, 03 01). *Iran*. The World Factbook: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/iran/> adresinden alındı
- CIA (2023, 03 01). *Israel*. The World Factbook: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/israel/> adresinden alındı
- CIA (2023, 03 01). *Qatar*. The World Factbook: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/qatar/> adresinden alındı.
- CIA (2023, 03 01). *Saudi Arabia*. The World Factbook: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/saudi-arabia/>adresinden alındı
- Countrymeters (2023, 03 01). *Egypt Population*. Countrymeters: <https://countrymeters.info/en/Egypt> adresinden alındı.
- Countrymeters (2023, 03 01). *Iran Population*. Countrymeters: <https://countrymeters.info/en/Iran> adresinden alındı.
- Countrymeters (2023, 03 01). *Israel Population*. Countrymeters: <https://countrymeters.info/en/Israel> adresinden alındı.
- Countrymeters (2023, 03 01). *Qatar Population*. Countrymeters: <https://countrymeters.info/en/Qatar> adresinden alındı.
- Countrymeters (2023, 03 01). *Saudi Arabia Population*. Countrymeters: [https://countrymeters.info/en/Saudi\\_Arabia](https://countrymeters.info/en/Saudi_Arabia) adresinden alındı.
- Çakmak, D. (2019). İsrail'in Ulus Devlet Yasası. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Çeçen, A. (2020). *İnsan Hakları*. Ankara: Astana Yayınları.
- Çetin, M. (2018). *Suudi Arabistan Krallığı Ve Türkiye Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Öğretim Programları, Ders Kitapları Ve Çalışma Kitaplarının Karşılaştırmalı Analizi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Çilingir, A. (2006). İran ve Suudi Arabistan'da kadın. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez (Yüksek Lisans)*.

- Davison, R. H. (1959). Where is the Middle East. *Foreign Aff.*, 38, 665.
- Demir, M. (2023, 02 15). *Suudi Arabistan'da Kadın*. İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi (İNSAMER): [https://insamer.com/tr/suudi-arabistanda-kadin\\_756.html](https://insamer.com/tr/suudi-arabistanda-kadin_756.html) adresinden alındı
- Demirbolat, A. (1999). Demokrasi ve Demokratik Eğitim. *Hakar*. Suriye (1920-1946). Bellek
- Demirel, A. (2019). Ortadoğu'da Fransız Emperyalizmi: Fransız Manda Yönetimi Döneminde
- Demirtaş, A. (2012). Orta Doğu'da Otoriter Rejimler. *Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi)*, 15.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim (Çev. Salih Otaran)*. İstanbul : Başarı Kültür Yayınları.
- Dora, Z. (2012). *Etnik demokrasi modeli: İsrail örneği*. Ankara: Gazi Üniversitesi Doktora Tezi.
- Doster, B. (2013). Arap Baharı'ndan Demokrasi Beklemek. *Ortadoğu Analiz*, 57-58.
- Duran, B., & Yılmaz, N. (2011). Ortadoğu'da Modellerin Rekabeti: Arap Baharı'ndan Sonra Yeni Güç Dengeleri.
- Duruhan, K. (2004). Türkiye'de Okulda Geleneksel Anlayış ve Yöntemlerle İnsan Yetiştirme Olumsuz Etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 6-9). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Duverger, M. (1975). *Seçimler Gelen Krallar Çev:Necati Erkurt*. İstanbul: Kelebek Yayınları.
- Eberly, S. K. (1965). The Eisenhower Doctrine: A Study of United States Middle-East Policy in the Years 1957-58. American University.
- Edhem, M. (2013). *Eğitim Öğretim Bakanlığı Araştırma ve Planlama Kurumu Eğitim-Öğretim Yüksek Şurası Onaylanmış Bazı Kanunlar*. Tahran: İran Eğitim-Öğretim Yüksek Şurası.
- Edwards, C. (2008). *Classroom Discipline & Management*. New Jersey: John Wiley & Sons Publishers.
- Egyptian Streets (2023, 03 01). *A to Z reasons why Egypt's education system is lacking*.  
Egyptian Streets: <https://egyptianstreets.com/2013/12/15/a-to-z-reasons-why-egypts-education-system-is-lacking/> alındı.
- Ekinci, E. (2023, 02 26). Osmanlı Demokrasisi. Prof. Dr. Ekrem Buğra Ekinci: <https://www.ekrembuagraekinci.com/article/?ID=489&osmanli-demokrasisi> adresinden alındı
- Ertürk, S. (1981). *Diktacı Tutum ve Demokrasi*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Gözütok, F. (2004). *Öğretmenliği Geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gutok, G. (2001). *Eğitimin Felsefi ve İdeolojik Temelleri (Çer.:N. Kale)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Güdoğan, Ü. (2011). Geçmişten Bugüne İran İslam Devrimi: Genel Değerlendirme. *Orta Doğu Analiz*.
- Gündoğdu, Y. (2013). Suudi Arabistan eğitim sistemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 135-158.
- Güngörmüş Kona, G. (2011). Orta Doğu Merkezli Radikal Örgütler ve Türkiye'ye Etkileri. *Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Uluslararası İlişkiler Dergisi* , 789-805.
- Güvenç, B. (1995). *Kültür ve Eğitim* . Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Haeri, S. (2004). Concocting a 'Greater Middle East' brew. *Asia Times Online*.
- Harby , M., & al-Hadi , A. (1958). Education in modern Egypt. *International review of education*, 423-439.
-



- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: Demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*.
- Israeli Ministry of Education (2023, 03 01). *The Israeli Education System*: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/qatar/#people-and-society> adresinden alındı
- Kanad, H. (1948). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kansu, N. (1939). *Pedagoji Tarihi*. İstanbul: Maarif Matbaa
- Karadağ, H. (2017). Mısırdaki darbe sonrası yaşanan insan hakları ihlalleri. *Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Karakuş , G. (2020). Geçmişten Günümüze Suudi Arabistan'ın Dış Politikasının Askeri-Siyasi-Ekonomik Boyutu. *Sosyal Bilimler Alanında Akademik Araştırmalar*, 119.
- Karakütük. (2001). *Demokratik Laik Eğitim (Çağdaş Toplum Olmanın Yolu)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşıkırık, A. (2021). Avrupa yerel yaşamda kadın-erkek eşitliği şartını imzalayan belediyelerin kadına yönelik şiddetle mücadele perspektifi. *Econder International Academic Journal*, 81-101.
- Kedourie, E. (1994). *Democracy and Arab Political Culture*. Routledge.
- Kışlalı, A. (2006). *Siyasal Sistemler*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Köktürk, A. (2011). Modern Öncesi Devletin Yönetim Anlayışı . *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 73-98.
- Lewis, B. (2017). *İnanç ve iktidar: orta doğu'da din ve siyaset*. Akılçelen Kitaplar.
- Mahan, A. T. (1902). The Persian Gulf and International Relations', in *National Review* (September 1902).
- Nadim, P. (1996). İran Eğitim Sistemi: Bir Değerlendirme Ülkenin Genel Yapısı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 153-165.
- Osmanoğlu, A. (2012). *Türkiye Cumhuriyeti Ve Mısır Arap Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Öğretim Cumhuriyeti Sosyal Bilgiler Öğretim Karşılaştırılması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdem, A. G. (2016). Büyük devletlerin değişmeyen mücadele alanı: Ortadoğu. Fırat Üniversitesi Orta Doğu Araştırmaları Dergisi, 10(2), 1-39.
- Özlük, D. (2017). İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Karşılaştırmalı Analizi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3).
- Qatar Ministry of Education. (2023, 02 04). *Erken ve Yetişkin Eğitimi*. Katar Milli Eğitim Bakanlığı: <https://www.edu.gov.qa/ar/Pages/pubschoolsdefault.aspx> adresinden alındı
- Qatar Ministry of Foreign Affairs (2023, 02 04). *Katar'da Eğitim*. Katar Dışişleri Bakanlığı: <https://mofa.gov.qa/en/qatar/history-of-qatar/education> adresinden alındı
- Sevinç , H. (2017). Din Üç Devlet Suudi Arabistan-Vatikan Ve İsrail'in Siyasal Sistem Analizi. *Researcher*, 169-199.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Szyliowicz, J. (1969). Education and Political Development in Turkey, Egypt, and Iran. *Comparative Education Review*, 150-166.
- Şimşek, U., Küçük, B., & Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *Electronic Turkish Studies*, 2809-2823.
- Telci, İ. (2020). Mısır 2020. *Orta Doğu Yıllığı*.
- The New York Times. (1958). Near East Is Mideast, Washington Explains. *The New York Times*.
- Uluslararası Tarih ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 1(1), 69-89.
- Vardağlı, E. T. (2020). Soğuk Savaş Düzeninin Sosyal Politikaları: Bir Yumuşak Güç Unsuru Olarak Yakın ve Orta Doğu Çalışma Enstitüsü ve Türkiye'nin Bölgesel Rolü. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 8(2), 249-273.
- Vizara el-Terbiye ve el Ta'lim, e.-M. e.-A.-S. (2014). *El-Vesikatü'l el-İctimaiyye ve Tavze' el-Makarrarat el-Derasesyalel-Am el-Derese*. Riyad: lel-Marhala el-İbtidai el-Mutavassıt el-Am.
- Wile, J. (2000). *A Literacy Lesson In Democracy Education*. Social Studies.
- Wray-Lake, L., Syvertsen, AK ve Flanagan, CA (2008). Tartışmalı vatandaşlık ve sosyal dışlanma: Ergen Arap Amerikalı göçmenlerin sosyal sözleşmeye ilişkin görüşleri. *Uygulamalı Geliştirme Bilimi*, 12 (2), 84-92.
- Yeşil, R. (2003). Demokratik Eğitim Ortamının İnsan Hakları Temeli. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*
- İsrail Mali İşler Dairesi Komisyonu (2023, 02 04). *Ortodoks eğitimi ve denetimi*:  
[https://www.mevaker.gov.il/\(X\(1\)S\(gsnkgk3lyhlfrynnhn35pwgx\)\)/sites/DigitalLibrary/Pages/Reports/3285-15.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1](https://www.mevaker.gov.il/(X(1)S(gsnkgk3lyhlfrynnhn35pwgx))/sites/DigitalLibrary/Pages/Reports/3285-15.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1) adresinden alındı.
- The Marker (2023, 02 04). OECD Raporu: İsrail'deki Eğitim Sistemi Zengin ve Fakir Arasındaki Uçurumu Artırıyor. *The Marker*: [themarker.com/news/education/2018-10-23/ty-article/0000017f-e289-df7c-a5ff-e2fb64990000](https://www.themarker.com/news/education/2018-10-23/ty-article/0000017f-e289-df7c-a5ff-e2fb64990000) adresinden alındı



## Dış Basında Fener Rum Patrikhanesi ve Milli Mücadele Dönemi'ne Yansımaları

*The Fener Greek Patriarchate and Its Reflections on the National Struggle Period in the Foreign Press*

Güllühan Özdemir Çiçeklitaş\*<sup>ID</sup>

### MAKALE BİLGİSİ

Araştırma Makalesi  
Research Article

Sorumlu Yazar:  
Corresponding author:

\* Gazi Üniversitesi  
gozdemirciceklitas@gmail.com  
ORCID: 0000-0002-7443-152X

Başvuru / Submitted:  
15 Mart 2023

Kabul / Accepted :  
16 Mayıs 2023

DOI: 10.20860/ijoses.1265447

Atıf / Citation:

Çiçeklitaş, G. Ö. "Dış Basında Fener Rum Patrikhanesi ve Milli Mücadele Dönemi'ne Yansımaları". Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2023): 108-122.

Benzerlik / Similarity: %14

Öz

Fener Rum Patrikhanesi'nin Doğu Roma topraklarında bulunması, Patrikhane'yi Ortodoks Hristiyanları için önemli bir konuma getirmiştir. Patrikhane, Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u alması (1453) ile birlikte Osmanlı Devleti himayesine girmiş ve uzun yıllar Osmanlı topraklarında Rumların dinî otoritesi statüsünde varlık göstermiştir. Patrikhane, Osmanlı'nın son yüz yılında dinî yetkilerini kullanarak birçok defa Osmanlı hükümeti ve Devleti aleyhine faaliyetlerini genişletmiş ve Yunan hükümeti için çalışan bir kurum haline dönmüştür. Milli Mücadele Dönemi'nde Fener Rum Patrikhanesi'nin, Yunanlıların Türk topraklarında yaptığı istila hareketini meşrulaştırmak için dünya kamuoyunda Türklerin, egemenlikleri altındaki Rum ve Hristiyanlara karşı zulümlerde bulunduğu yönünde bir algı oluşturma çabası içine girdiği görülmektedir. Patrikhane'nin bu dönemdeki çabaları sonuçsuz kalmamış, ortaya çıkan algının etkisi ile dış basında bu döneme ait birçok habere yer verilmiş ve yapılan haberlerin yankıları olmuştur. Gazi Mustafa Kemal Atatürk, özellikle Milli Mücadele Dönemi'nde Patrikhane'nin amaçlarını iyi tahlil ederek konu ile ilgili verdiği demeçlerde halkı ve meclisi bu tehlikeye karşı uyarmıştır. Bu çalışmada, Milli Mücadele Dönemi'nde Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün demeçleri, döneme ait gazeteler, arşiv belgeleri ve farklı görüşler içeren kaynaklar, doküman inceleme yöntemi ile ele alınarak incelenmiştir. Ayrıca Fener Rum Patrikhanesi'nin dış basında (İngilizce yayın yapan gazeteler) Türklere karşı nasıl bir kamuoyu oluşturduğu ve oluşturulmaya çalışılan kamuoyunun dönemin siyasî ve toplumsal olaylarına etkisi araştırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Atatürk, Gazete, Milli Mücadele, Patrikhane, Yunan.

*Abstract*

The fact that the Fener Greek Patriarchate is located on the territory of Eastern Rome has made the Patriarchate an indispensable location for Orthodox Christians. The Patriarchate came under the auspices of the Ottoman Empire with the conquest of Istanbul by Mehmed the Conqueror (1453). For many years, it continued its existence as the religious authority of the Greeks in the Ottoman lands. In the last hundred years of the Ottoman Empire, the Patriarchate expanded its activities against the Ottoman government and the State by using its religious powers. It has become an institution working for the Greek government. During the National Struggle Period, it is seen that the Fener Greek Patriarchate tried to create the perception in the world public opinion that the Turks were persecuting the Greeks and Christians under their rule to legitimize the Greek occupation of Turkish lands. The efforts of the Patriarchate in this period did not remain fruitless; With the effect of the perception created, much news from this period took place in the foreign press, and there were echoes of the news. Gazi Mustafa Kemal Atatürk analyzed the aims of the Patriarchate well, especially during the National Struggle, and warned the public and the parliament against this danger in his statements on the subject. In this study, the statements of Gazi Mustafa Kemal Atatürk during the National Struggle, newspapers of the period, archive documents, and sources containing different opinions were examined using the document analysis method. In addition, it has been researched how the Fener Greek Patriarchate created public opinion against the Turks in the foreign press (in English newspapers) and the effect of the public opinion that was tried to be formed on the political and social events of the period.

**Keywords:** Atatürk, Newspaper, National Struggle, Patriarchate, Greek.

## Giriş

Ekümeniklik, Hristiyanların yaşadıkları toprakların ve kilisenin evrensel olduğunu göstermek için kullanılan ve Ortodoks Kiliseleri arasında hiyerarşinin en üst seviyesine karşılık gelen dinî bir ifadedir (Yalçın, 2012, s. 480). Fener Rum Patrikhanesi, milattan sonra 451 yılında yapılan Kadıköy Konsili'nden sonra ekümeniklik iddiasında bulunmuş ve bu iddiasını ne bu dönemde ne de en güçlü olduğu dönemlerde başaramamıştır (Çelik, 2000, s. 2). Hristiyan dünyasında ekümeniklik yetkisi yalnızca Apostolik kabul edilen üç patrikliğe verilmiş bir haktır. Patrikhane'nin, Hristiyan dünyasında ekümenik olarak kabul edilmemesinin nedeni ise Apostolik kriterlere sahip olmamasıdır (Çelik, 1988, s. 27).

Yunanlılar, İstanbul'un fethedildiği tarihten 1821 yılındaki Yunan Bağımsızlık Ayaklanması'na kadar olan süreci "Türkokratia Dönemi" olarak tanımlamaktadır. 1829 yılında Edirne Antlaşması ile bağımsızlığını kazanan Yunanistan, "Megali İdea"yı gerçekleştirmek için Osmanlı İmparatorluğu'nun Birinci Dünya Savaşı'ndan yenik ayrılmasını fırsat bilerek 1919 yılında İzmir'i işgal etmiştir. 1919-1922 yılları arasında devam eden mücadeleler, Yunanistan'ın yenilgisi ile sonuçlanmış ve Türkler ile Yunanlılar arasındaki bu uzun mücadele dönemi, Lozan Barış Antlaşması'nın imzalanması ile yeni bir yapıya dönüşmüştür (İnci, 2010, s. 64-65). Lozan'da, Türkiye ve Yunanistan arasında yaşanan süreçlerde önemli bir rol oynayan Fener Rum Patrikhanesi ile ilgili de mühim kararlar alınmıştır. Bu kararlar ile bağlantılı olarak Türkiye Cumhuriyeti, 1092 sayılı ve 1923 tarihli bir kararname ile Patrikhane'yi, Türkiye'deki Ortodoks Rum azınlığın dinî ihtiyaçlarını karşılayan yerel ve dinî bir kurum olarak nitelendirmiş ve Patrikhane'nin ekümenik iddialarını bürokratik bir yolla reddetmiştir (Aktar, 2011, s. 106).

Fener Rum Patrikhanesi, Yunan İmparatorluğu kurma ve Helenizm amacına, dış kamuoyu ve Hristiyan devletlerin desteğini alarak ulaşmaya çalışmıştır. Lozan Antlaşması'ndan sonra neredeyse yüz yıllık bir süre zarfında zaman zaman yeniden gündeme gelen Patrikhane meselesinin hâlâ güncelliğini koruduğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Fener Rum Patrikhanesi'nin dış basında yansıtmaya çalıştığı iddiaları, Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün beyanatları ile karşılaştırarak tarihsel bir bütünlük içinde ve objektif bir bakış açısıyla sunmaktır. Bu çalışmada, Milli Mücadele Dönemi'nde (1918-1923) Fener Rum Patrikhanesi ile ilgili dış basında (İngilizce yayın yapan) çıkan gazete haberleri tasnif edilmiş ve Türkçeye çevrilmiştir. Çalışmada, gazete haberlerinden elde edilen bilgiler, Türk arşiv belgeleri, yerli ve yabancı kaynaklar ile mukayese edilerek değerlendirilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bilgiler ile Milli Mücadele Dönemi'nde ülkenin içinde bulunduğu bağımsızlık mücadelesinde Rumların Patrikhane aracılığıyla toprak talebi ve iç işlerine müdahale etme sürecinde nasıl kamuoyu oluşturduğu ve oluşturulan bu kamuoyunun amacına ulaşip ulaşmadığı sorularına yanıt aranmıştır. Basın yoluyla yürütülen bu süreçte Patrikhane'nin dönemi siyasî olarak nasıl etkilediği ve bu etkinin iki milletin gelecekteki konumlarını nasıl şekillendirdiği konuları üzerinde durulmuştur. Fener Rum Patrikhanesi'nin dinî ve siyasî faaliyetlerine yönelik birçok çalışma yapılmış olmasına karşılık Patrikhane'nin basın faaliyetlerine yönelik bir çalışma yapılmadığı anlaşılmıştır. Patrikhane'nin Milli Mücadele Dönemi'nde yaptığı en mühim faaliyetlerin başında basını bir propaganda aracı olarak kullanması gelmektedir. Dolayısıyla dönemi iyi tahlil edebilmek ve Patrikhane'nin siyasî, dinî ve toplumsal etkisini anlayabilmek için yapılan haberlerin içeriğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Çalışma, literatürdeki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacaktır.

## 1. Osmanlı Himayesinde Fener Rum Patrikhanesi

Fatih Sultan Mehmet, İstanbul'u aldıktan sonra, Ortodoks Rumlarıyla ilgili ilk olarak Ortodoks Rum Patrikhanesi'nin yeniden yapılandırılması konusunda emir vermiştir. Patrik II. Anastasios'tan sonra boş kalan Patriklik makamını himayesine alan Fatih, Patrikhane'ye yeniden bir patrik seçilmesini emretmiştir. Yeni patrik seçimi için toplanan kilise başkanları, halk ve ruhbanlar, "Gennadios" adı ile bilinen Georgios (Kortesios) Scolarios'u Osmanlı idaresindeki Rum Patrikhanesi'nin ilk patriği olarak seçmişlerdir. Fatih, İstanbul'da sahipsiz kalan Patrikhane'yi ve Ortodoksluğu bitirebilecek gücü olmasına rağmen fethettiği bölgedeki inançlara saygısı gereği Patrikhane'nin yeniden canlandırılmasını sağlamıştır (Şahin, 1999, s. 52-53). Bu durum, Osmanlı himayesine giren Ortodoks Hristiyanları'nın inanç özgürlüğünün devlet tarafından korunduğunu açıkça göstermektedir.

Fatih, yeni patrik olarak seçilen Gennadios'a, Patrikhane'nin statüsünü belirleyen bir buyruk göndermiş ve buyrukta kimsenin patriğe baskı yapmayacağını, kiliselerin camiye dönüştürülmeyeceğini, Rum Ortodoks halkının evlilik ve cenaze işlerinin Patrikhane tarafından yapılması konusunda serbest olacağını, Paskalya Bayramlarının eskisi gibi kutlanmaya devam edileceğini taahhüt etmiştir. Fatih'in Patrikhane'ye tanıdığı bu ayrıcalıklar, Fatih'ten sonra gelen padişahlar tarafından da aynı şekilde korunmuştur (Çelik, 2000, s. 122-123). Konuya ilişkin Boston Evening Transcript gazetesinin haberinde Patrikhane'nin Fatih zamanında ayrıcalıklara sahip olduğundan verilen bu ayrıcalıkların Abdülhamit döneminde evlilik, boşanma ve yargı vb. yetkileri konularında padişah tarafından kısıtlanmaya çalışıldığından söz edilmiştir (Boston Evening Transcript, 8 Mart 1913, s. 20) Haberden anlaşılacağı gibi Patrikhane, Abdülhamit dönemine kadar olan bu uzun süreçte verilen hak ve ayrıcalıklardan faydalanmıştır.

Fener Rum Patrikhanesi, kendisine verilen tüm bu statü ve ayrıcalıklara rağmen Türk karşıtı bir politika izlemiş, Müslümanlar tarafından haksızlığa uğrayan bir kurum imajı çizmiştir. Nitekim Karlofça (1699) ve Küçük Kaynarca (1774) Antlaşmaları'na Patrikhane'nin dinî özgürlüğünün korunması için Patrikhane lehine maddeler konulmuştur. 1657 yılında Osmanlı Devleti içinde yaşanan karışıklıktan faydalanan bazı Rum gençleri, yeniçeri kılığında Türklere saldırmış ve suçluların sorgulanması neticesinde bu olayın patriğin emri ile yapıldığı ortaya çıkmıştır. Eflak Voyvodası ile ortak hareket ettiğinin anlaşılması üzerine Patrik III. Parthenios Parmakkapı'da idam edilmiştir. Bu tarihten sonra Patrikhane ile Osmanlı Devleti arasındaki iyi ilişkiler bozulmuş ve devlet, Patrikhane üzerindeki kontrolünü artırmaya başlamıştır (Şahin, 1995, s. 344-345).

1856 yılında yayımlanan Islahat Fermanı'nda, Fener Rum Patrikhanesi'nin statüsü ile ilgili yeni düzenlemeler yer almıştır. Bu düzenlemeler ile birlikte Patrikhane'nin yetkilerinin sadece dinî sınırlarda kalması ve patriklik makamının daimi olması yönünde alınan kararlar, 1862 yılında "Rum Patriklik Nizâmâtı" adı ile yasal bir zemine dayandırılmıştır. Fakat bu düzenlemeler, Patrikhane'nin Osmanlı Devleti'ne karşı faaliyet göstermesini engelleyememiştir. Patrikhane'nin Yunan İsyanı ile başlayan Osmanlı karşıtlığı, I. Dünya Savaşı ile en üst seviyesine çıkmıştır. Bu dönemde Rumlar, devlete karşı isyan hareketinde bulunurken Patrikhane'ye Yunan bayrağı çekilmiştir (Yıldırım, 2006, s. 476). Osmanlı hükûmeti bu dönemde Rumların tabutlarda silah ve muhimmat taşınması ihtimaline karşılık Rum cenazelerinde tabutların açık bir şekilde taşınmasını istemiştir. 1827 yılından bu döneme kadar devam eden Rum cenaze geleneği devletin bu kararı ile değişmiştir (The Inter Ocean, 12 Nisan 1914, s. 18; The Brooklyn Daily Eagle, 12 Nisan 1914, s. 31). Ayrıca Fener Rum Patrikhanesi, bu dönemde bazı zararlı cemiyetlere destek vermiş, açtığı kilise ve okullarda Rumları din adı altında devlete karşı örgütlemiştir. Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanmasının akabinde Patrikhane, İstanbul'un Yunanistan'a bağlanması için mücadelesini sürdürmüştür (Gökçen, 2006, s. 188-189).



## 2. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün Beyanları ile Millî Mücadele Dönemi'nde Patrikhane

Birinci Dünya Savaşı sonrasında Osmanlı Devleti'nin içine düştüğü zor durumu fırsat bilen Rumlar, İtilaf Devletleri'nin teşvikleri ve Wilson Prensiplerini dayanak kabul ederek Osmanlı Devleti'nden toprak talebinde bulunmuştur. Rumlar, bu taleplerini gerçekleştirmek için kurdukları Pontus Cemiyeti'nde Rum gençlerini bu amaç doğrultusunda yetiştirmiş ve Fener Rum Patrikhanesi de onlara yardım etmiştir. İlerleyen yıllarda Patrikhane, kurulmasını sağladığı Mavri Mira Cemiyeti aracılığıyla silahlı Rum gençlerinin Türklere karşı saldırılar düzenlemesini sağlamıştır (Yalçın, 2010, s. 200-202). Mustafa Kemal'in Patrikhane'nin zararlı faaliyetlerine ilişkin 8 Kasım 1919'da Harbiye Nazırı Cemal Paşa'ya gönderdiği mektupta dikkat çekici şu bilgilere yer almaktadır (HTVD, 1955, sayı. 11, belge 256):

*"Harbiye Nazırı Cemal Paşa Hazretleri'ne Mevrut Şifredir,*

*1- Geçen ay kiliselerin heyet-i idare intihabatı yapılmış birçok Yunanî zevat heyet-i idare âzalığine intihap edilmiştir.*

*2- Rum Patrikhanesi Yunan sefaretinden aldığı emir üzerine kilise mütevellilerinden başka kırk kişilik bir heyet intihap ettirmiş ve bunlara İstanbul Rum mebusları namını vermiştir. Bu heyetin vazifesi İstanbul meselesi konferansda mevzu olunca propoganda için münasip görülecek eşhasın Paris, İngiltere, İsviçre, Yunanistan'a i'zâm ile tahrikât ve teşvikatta bulunmak umum Rumlar namına İstanbul'un ilhakını talep ve hiç olmazsa beynelminel idareye nailiyeti hakkında sarfimesaide bulunmak ve Yunanistan'dan gelen evamiri tatbik ve sevkedilen çeteleri icabeden yerlere i'zâm velhasıl hukuk-u hâkimiyet-i Osmaniye ile gayrikabil-i ahval ve hareketi idare etmektir. Hey'et İzmir'e de gönderilecektir."*

Mondros Ateşkes Antlaşması sonrasında İstanbul'un Yunanistan egemenliğinde olması için çaba göstermeye başlayan Patrikhane, Türklerin yaşadığı muhtelif yerlerde yangınlar çıkarmıştır. Yunan siyasî faaliyetlerinin merkezi durumunda olan Patrikhane, Rum çetelerinin örgütlenmesi ve propagandalarının genişletilmesi konularında da faaliyet göstermiştir (Gökçen, 2014, s. 137). Bu bağlamda Rum Patriği Dorates ve Ermeni Patriği Zaven Efendi, İstanbul'da bulunan İtilaf Devletleri komiserliklerine giderek Anadolu'nun tümünün işgal edilmesi gerektiğini söylemişler; zira Mustafa Kemal'in Hristiyanlar için bir tehdit unsuru olduğu iddiasında bulunmuşlardır (Ekincikli, 1998, s.158). Mustafa Kemal, Ermeni ve Rum Patriklerinin faaliyetlerini Söylev'de şu sözlerle açıklamıştır (Atatürk, 1997, s. 1-2):

*"Bilâhara elde edilen mevsuk malumat ve vesaik ile teeyyüd etti ki, İstanbul Rum Patrikhanesinde teşekkül eden Mavri Mira Heyeti vilayetler dâhilinde çeteler teşkil ve idare etmek, mitingler ve propagandalar yapmakla meşgul. Yunan Salib-i Ahmer'i, Resmi Muhacirin Komisyonu; "Mavri Mira" Heyetinin teshil-i mesaisine hadim. "Mavri Mira" heyeti tarafından idare olunan Rum mekteplerinin izci teşkilatları, yirmi yaşını müteceviz gençler de dâhil olmak üzere her yerde ikmal olunuyor. Ermeni Patriği Zaven Efendi de, Mavri Mira heyetiyle hem fikir olarak çalışıyor. Ermeni hazırlığı da tamamen Rum hazırlığı gibi ilerliyor."*

Hiç kuşku yok ki Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Patrikhane'nin yaptığı tüm faaliyetleri dikkatlice takip etmiştir. Bu durumun Patrikhane'yi rahatsız etmesi ve bu sebeple Atatürk'ü hedef olarak göstermesi de şaşırtıcı değildir.

Bu tarihlerden sonra Patrikhane, Mustafa Kemal'i dış kamuoyuna Hristiyanlara karşı katliamlarda bulunan bir çete lideri olarak tanıtmıştır. Nitekim İngiliz The Manchester Guardian gazetesinin Nisan 1920 tarihinde "Hadjin<sup>1</sup> Yakınlarında Türk Katliamları" başlığı ile verdiği haberde,

<sup>1</sup> Osmanlı Döneminde Haçin (Hadjin) olarak anılan bölge günümüzde Adana ilinin Salimbeyli ilçesidir.

Cesarea Piskoposluğu'ndan Ekümenik Patrikhane'ye geç ulaştığı iddia edilen bir raporda, Hadjin'in kuzeyinde bulunan ve nüfusu bin beş yüz olan altı Rum köyünün Kemalist çeteler tarafından yok edildiği, 400 kişinin kaçtığı, kalanların akıbetlerinin bilinmediği ve bu yasadışı hareketin tarihinin muhtemelen Mart ayı başında olduğu yazılmıştır (The Manchester Guardian, 12 Nisan 1920, s. 14). Haberde dikkat çekici olan nokta ise Mustafa Kemal'in bir çete lideri olarak gösterilmesi ve Rumlara karşı saldırılarında bulunduğu iddia edilmesidir. Tarihler Kasım 1921'i gösterdiğinde aynı gazetede dikkat çekici bir mektup yayınlanmıştır. Mektupta, Patrikhane'nin resmi yayın organı olan "Ekklesiastiki Alithia'da"<sup>2</sup> yayınlanan bir haber editöre gönderilmiş ve bu haberin ciddi şekilde sansürlenmiş olduğu, buna rağmen Anadolu'da yaşayan Rumlara ve diğer Hristiyanlara yapılan zulmün okurlara duyurulması için yazıldığı bilgisi verilmiştir. Haberin içeriğinde bazı piskoposluk bölgelerinde yaşları 15 ile 70 arasında değişen erkeklerin ve Aminios Rumlardan oluşan bin kişinin Anadolu'nun muhtelif bölgelerine sürgün edildiği, tehcir edilenlerin Türklerin kasten yardım etmemeleri nedeniyle öldükleri ve işlemedikleri suçlardan dolayı hapishanelere atıldıkları belirtilmektedir. Haberin devamında Mütareke'den sonra çoğu kadın ve çocuklardan oluşan 180.000 Hristiyan'ın idam edildiği ve bunların mallarına da zarar verildiği yazılmıştır (The Manchester Guardian, 21 Kasım 1921, s. 14).

Amerikan basınında Oregon Daily Journal gazetesinin 1922 yılında yayınlanan bir haberinde ise St. Davids Kilisesi'nde 500 kişinin katılımı ile gerçekleşen bir toplantıda Patrikhane, Türkleri, "Barbar Türk ve Müslüman" tabiriyle ifade ederek Hristiyanların bu tehdide karşı korunması için Amerika'da yaşayan Hristiyanlardan yardım istemiştir (The Oregon Daily Journal, 13 Eylül 1922, s. 6).

Mondros Mütarekesi'nin imzalandığı tarihlerde patrik vekili olan Doretheos, Yunan Hükûmeti'nin de desteğini alarak dinî görevlerinin dışına çıkmış ve politik bir lider gibi davranmaya başlamıştır. Doretheos, Patrikhane'de yaptığı ayinlerde Hristiyan halkı isyana teşvik etmiş ve bu isyanları da olduğundan farklı bir şekilde yansıtarak uluslararası toplantılara taşımıştır. Bu durum öyle bir hal almıştır ki; Doretheos'un Paris Barış Konferansı'na katılmak için Paris'te bulunduğu sırada Rumlar, Helen Bayrakları ve Venizelos<sup>3</sup> resimlerini Taksim Meydanı'na asacak kadar cesaret bulabilmişlerdir (Atalay, 2020, s. 93-94). Aynı tarihlerde Paris Barış Konferansı'nda bulunan Venizelos, konferansta Osmanlı'dan, Rumlar için Batı Anadolu toprakları talebinde bulunmuştur. Bu talebini ülkedeki nüfus oranlarına dayandıran Venizelos, nüfus bakımından çoğunluğun olduğu bölgelerin Osmanlı ve Yunanistan Devletleri arasında paylaşılması önerisinde bulunmuştur. Venizelos, Batı Anadolu nüfusunun resmi bir istatistiğinin bulunmadığını fakat Rum Patrikhanesi tarafından tutulan istatistiklere göre Batı Anadolu'da yaşayan Rumların sayısının 1.700.000 olarak tespit edildiğini ileri sürmüştür. Venizelos, bu iddiasını, Türkiye liselerinde okutulan Coğrafya ders kitaplarında Rum nüfusunun 1.300.000 olarak yazıldığını referans kabul ederek kanıtlamaya çalışmıştır (Sofuoğlu, 1994, s. 217). İddia edilen nüfus istatistikleri dış basında da yerini almıştır. Chicago Tribune gazetesinin Ekim 1922 tarihli haberinde Fener Rum Patrikhanesi tarafından belirlenen Yunan resmi nüfus istatistiklerine göre İstanbul dâhil Doğu Trakya için Türkler 836.900,

<sup>2</sup> Ekklesiastiki Alithia, 1880'de İstanbul'da haftalık bir dergi olarak yayın hayatına başlamıştır. Dergi, sosyal konuların yanı sıra Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yaşananları da Patrikhane'nin bakış açısıyla okuyuculara sunmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin Patrikhaneye yönelik düzenlemeleri kapsamında 1923 yılında kapatılmıştır. Salih İnci, "Fener Rum Patrikhanesi Dergisi Ortodoksia (ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ) (1926-1963)-(1-38)", *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, Cilt VII, Sayı 2, 2018, s. 184.

<sup>3</sup> Eleftherios Venizelos, 6 Ekim 1910'da Yunan Meclisi onayı ile alarak hükümet kurmuş, 22 Şubat 1915'te başbakanlıktan istifa ettikten sonra 31 Mayıs 1915 yapılan seçimde tekrar seçilmiştir. Venizelist hükümeti, iktidarda kalmayı başaramamış ve 6 Aralık 1915'te tekrar seçime gidilmiştir. 12 Temmuz 1917'de (Avam Kamarası) oturumunda Venizelos hükümetinin görev süresini, 10 Eylül 1920 tarihine kadar uzatmıştır. Mine Yanardağ, *Eleftherios Venizelos (1864-1936)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2020, s. 35-38.

Yunanlılar 726.100, Bulgarlar 114.100 ve diğerleri 340.700 olarak bildirilmiştir. İstanbul ve Çatalca'da baskın Türk nüfusu göz ardı edilerek bölge için Türkler 512.100, Yunanlılar 490.900 ve Bulgarlar 110.000 olarak haberde yer almıştır (Chicago Tribune, 22 Ekim 1922, s. 10). Bu bilgiler değerlendirildiğinde Rumların ısrarlı bir şekilde Batı Anadolu bölgesinde Rum nüfusunun fazla olduğunun altını çizmelerinin nedeninin toprak taleplerini meşru bir zemine oturtmaya çalışılması olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Yunanistan, Osmanlı Devleti'nden ayrılarak müstakil bir devlet olduktan sonra başkenti İstanbul olarak belirlenen Bizans'ın yeniden canlandırılacağı bir Yunan Devleti kurma (Megali İdea) amacı içine girmiştir (Sofuoğlu, 1994, s. 211). Bu amaca en mühim ilgiyi Fener Rum Patrikhanesi göstermiştir. Patrikhane, bu dönemde, Bizans'ı kurma amacının yanı sıra Helenizm amacına da hizmet eden bir kurum konumunda olmuştur (Şahin, 1999, s. 166). Yunanistan'ın Helenizm ve Bizansı yeniden diriltme amacını The Manchester Guardian gazetesinin 1 Ocak 1921 tarihli haberinden daha iyi anlayabiliriz. Haberde, Rum halkının "Ulusal Şef" olarak nitelendirdiği Venizelos'a, Helenizm'in merkezi olarak kabul edilen Fener Rum Patrikhanesi tarafından bir heyet gönderildiği, bu heyetin kendisine Helenizm'e olan bağlılığı ve çalışmaları için Bizans üslubunda yapılan Justinianus haçının birebir kopyası altın bir haçın hediye olarak verildiği ve Rumların kurtuluşu için minnettarlığı ifade eden Bizans dilinde yazılmış bir kararın sunulduğu yazılmıştır (The Manchester Guardian, 1 Ocak 1921, s. 29).

The Observer gazetesinin 20 Mart 1921 tarihli baskısında, Venizelos'un önemli destekçilerinden olan Fener Rum Patrikhanesi Başpiskoposu Dorotheus'un ölümü, "Yunan Patriği Yunan Davasına Şehit" başlığı ile verilmiştir. Haberin içeriğinde, Dorotheus'un Helenizm'in manevi ve ulusal temsilcisi sıfatıyla Yunanlıların siyasî davası için Londra'ya geldiği bilgisi verilmiştir. Haberin devamında, Dorotheus'un Bursa Metropoliti olduğu sırada, Türk katliamlarına karşı Rum ve Ermeni Hristiyanlarını cesur bir şekilde savunduğu ve Hristiyanların kurtuluşu için mücadele ettiği yazılmıştır (The Observer, 20 Mart 1921, s. 16). Dorotheus'un, basında bu ifadeler ile anılması şaşırtıcı değildir. Nitekim 1921 yılında başkanı olduğu bir heyet ile Londra Konferansı'na katılmış ve 28 Kasım 1920 yılında müttefik devletler için bastırdığı ve içerisinde Türklerin Rumlara karşı kötü muameleler ettiği iddiaları bulunan "Siyah Kitap"ı dağıtmıştır (Gökçen, 2014, s. 146). Patrikhane, Londra Konferansı'nda eski başbakan Venizelos'a destek olmak ve İstanbul ve Trakya Rumlarının çıkarlarını korumak amacı ile konferansa seçimle belirlenen bir delegasyon göndermiştir (The Ottawa Evening Citizen, 3 Şubat 1921, s.1). 3 Mart 1921'de Londra'ya ulaşan heyet, yanlarında getirdikleri hediyeler ve gerçeği yansıtmayan nüfus istatistikleri ile birlikte sözde Türk zulmüne karşı müttefik devletlerden yardım talebinde bulunmuşlardır (Atalay, 2020, s. 109).

### 3. Papa Eftim ve Patrikhane Arasında Geçen Olaylar

Bizans tarafından Hristiyanlaştırılan Türklerden olan Papa Eftim, 1884 yılında Yozgat iline bağlı Akdağmadeni ilçesinde dünyaya gelmiştir. İlk ve orta öğrenimini Akdağmeni'nde tamamlayan Eftim, 1908'de Ankara'ya gelerek manifaturacılık yapmaya başlamıştır. 21 yaşında ruhbanlık mesleğine yönelen Eftim, 1912'de Diyagoz, 1915'te papaz olmuş ve 1918'de Keskin Metropoliti olarak görev yapmıştır. Eftim, Fener Rum Patrikhanesi'nin zararlı faaliyetlerine alternatif olarak "Müstakil Türk Ortodoks Patrikhanesi"ni kurmuştur (Ekincikli, 1998, s.162).

Papa Eftim, Türk Ortodoksları<sup>4</sup> ile birlikte Millî Mücadeleye çok ciddi destekler vermiştir. Mustafa Kemal Paşa, Papa Eftim'in yaptıklarını " Millî Mücadele'de bize bir ordu kadar yardım etti" sözleri ile ifade etmiştir (Ercan, 1967, s. 416). Fener Rum Patrikhanesi'nin, Türklerin Türkiye'de yaşayan Hristiyanlara zulmettiği iddialarını dünyaya duyurma çabalarına karşın Papa Eftim, iddiaların asılsız olduğunu duyurmak için mücadele etmiştir. Papa Eftim, yabancı basın kuruluşlarının temsilcilerini Ankara'ya davet ederek Fener Rum Patrikhanesi'nin Türkler hakkındaki iddialarına cevap vermiştir (Atalay, 2020, s. 167-168). Papa Eftim, 1922 yılında İstanbul gazetelerine ve Havi Journal de Geneve gazetesine verdiği beyanatlarda; Fener Rum Patrikhanesi'nin Avrupa ve Amerika kamuoyuna duyurduğu Türklerin Hristiyanlara karşı katliam yaptığı iddiaları ve suçlamalarının tamamen asılsız olduğunu ve bu iftiraların doğru olmadığı yönünde kendisinin de kanıtlarının bulunduğunu ifade etmiştir. Papa Eftim, beyanatının devamında Fener Rum Patrikhanesi'nin Şark-i Karahisar<sup>5</sup> Piskoposu'nun işkenceye maruz kaldığı iddiasının da asılsız olduğunu belirtmiştir. Konya Metropoliti Procopius'un Konya'da yapılan bir ayaklanmada gösteriye katılması nedeniyle hapse atılması ile ilgili olarak ise bu olaya karışan yüzlerce Müslüman Türkün de yargılandığını, buna rağmen piskoposa af bahşedildiğini ve kendisinin şu sıralarda özgür olduğunu belirtmiştir. Eftim'in beyanatında değindiği bir diğer husus ise kuzeni olan Papa Yorgi'nin İstiklâl Mahkemesi tarafından idama mahkûm edilmesi konusudur. Eftim, bu kararın verilmesinden birinci derecede Fener Rum Patrikhanesi'nin sorumlu olduğunu, Patrikhane'nin başrahiplere para göndererek kendi kötü amaçları için rahipleri kullandığını, kuzeninin de bu amaç doğrultusunda Patrikhane'ye inanarak birkaç kişiyi devlete karşı silahlı bir isyana teşvik ettiğini ve bu ihanet maruz görülemeyeceği için kuzeninin cezalandırıldığını ifade etmiştir (BOA, HR. SYS, 2471/45).

28 Eylül 1923 tarihinde Patrik Vekili Nikola başkanlığında Patrikhane Meclisi Toplantısı yapılmıştır. Meclis toplantısı öncesinde Papa Eftim, Patrik Vekili Nikola'dan, Meletios'un Patrikhane'den ayrılması, Türk Hükûmeti ile Patrikhane'nin arasındaki ilişkinin düzeltilmesi ve bunun için kendisinin görevlendirilmesi konularında taleplerde bulunmuştur. Çünkü Eftim, Türk düşmanı olmayan birinin patrik seçilmesinin hükûmet ile Patrikhane arasındaki dengenin korunmasında önemli olacağı kanısında olmuştur. Meletios, Eftim'in talepleri doğrultusunda Patrikhane Meclisi tarafından istifaya davet edilmiştir. Ancak Meletios, yetkilerini geçici olarak Sen Sinod<sup>6</sup>'a devredeceğini buna rağmen istifasının zorunlu olması halinde kendisine önceden bildirilmesi şartıyla istifa edeceğini bildirmiştir. Papa Eftim, Patrik vekilliği ve Sen Sinod üyelerinin seçiminde etkili olmuş ve kendisine yakın olan adayların Patrikhane'de görevlendirilmesini sağlamıştır (Atalay, 2020, 2014-215). Papa Eftim'in kilise seçimlerinde yaptığı bu faaliyetler dünya basınında da yankı bulmuştur.

The Manchester Guardian gazetesinin Ekim 1923 tarihli "Kostantinapolis'te Patrikhane Darbesi" başlıklı haberinde, Papa Eftim'in, Ankara Hükûmeti'nin himayesinin tadını çıkardığına ve Sinod'un iki üyesini de yanına alarak Patrikhane ve meclis üyelerine Patrik Meletios'u görevden alan bir belge imzalamalarını emrettiğine yer verilmiştir. Haberde ayrıca Meletios'un Haziran ayında Fener'deki

<sup>4</sup> Millî Mücadele'de Ermeniler ve Rumlar, Türklere karşı ihanet içinde bulunmalarına rağmen Anadolu'da yaşayan birtakım Hristiyanlar bu ihanetin dışında kalmışlardır. Bu Hristiyanlara "Türk Ortodoksları" adı verilmektedir. Mustafa Ekincikli, "Millî Mücadele'de Türk Ortodoksları", *XII. Türk Tarih Kongresi'nden ayrı basımevi*, Ankara, TTK Basımevi, 1999, s. 1297.

<sup>5</sup> Giresun ilinde kurulan ve günümüzde "Şebinkarahisar" olarak bilinen şehir 9. ve 10. yy.'da "Koloneia", 11. yy.'da "Mavrokastron" olarak adlandırılmıştır. 14. yy.'da Türkler bölgenin adını Mavrokastron'un Türkçe'si olan Karahisar adı ile değiştirmiştir. Osmanlı döneminde ülkedeki diğer Karahisar adına sahip şehirler ile karışmaması ve bölgede bulunan şap madeni nedeniyle Şapkarahisar veya Şarkikarahisar (Karahisarışarkî) adları ile anılmıştır. Fatma Acun, "Şebinkarahisar", *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt 38, s. 393.

<sup>6</sup> Ortodoks Kilisesi yönetici patriklerinin oluşturduğu meclis. Cihan Osmanağaoğlu Karahasanoğlu, Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne Fener Rum-Ortodoks Patriğinin Sahip Olması Gereken Nitelikler ve Seçilme Koşulları, *Adalet Dergisi*, Sayı 62-63, 2019, s. 315.

sarayına yapılan saldırılardan dolayı Temmuz ayından bu yana Athos Dağı'nda olduğu da yazılmıştır (The Manchester Guardian, 3 Ekim 1923, s. 6). The Observer gazetesinin Aralık 1923 tarihli haberinde, Papa Eftim'in Ekümenik Patrikhane'yi zorla ele geçirmesinin bir sonucu olarak Fener Rum Patrikhanesi'nin ciddi bir kargaşa tehdidi altında olduğuna, Papa Eftim'in yapılan son patrik seçimi nedeniyle Patrikhane'den beş piskoposu sürdüğüne ve yeni Patriğin istifasını istediğine yer verilmiştir (Observer, 9 Aralık 1923, s. 18).

Papa Eftim'in Türk Hükûmeti ile iyi ilişkilerini, Eftim'in Ankara Patrikhanesi'ne delege seçilmesine bağlayan gazetelerin haberlerinde kullandıkları ifadeler ise dikkat çekicidir. Nitekim Eftim'in temsilci olarak atanması ile ilgili The Evening Star, Richmond Times-Dispatch ve St. Louis Post-Dispatch gazetelerinde çıkan haberlerde, "Ekümenik Patrikhane'nin Ankara'daki temsilcisi olarak Papa Eftim seçildi ve böylece İstanbul Patrikliği'ne Türkler için kabul edilebilir yeni bir Patriğin atanması garanti edildi" ifadelerine yer verilmiştir (The Evening Star, 6 Ekim 1923, s. 24; St. Louis Post-Dispatch, 6 Ekim 1923, s. 9; Richmond Times-Dispatch, 7 Ekim, 1923, s. 1). Haberlerden anlaşıldığı üzere Papa Eftim, dış basında Patrikhane'yi Türkler lehine savunan baskıcı bir kimlikte gösterilmiştir.

#### 4. Lozan ve Mübadele Sürecinde Patrikhane

20 Kasım 1922'de başlayan Lozan Barış Konferansı görüşmeleri, Türkiye ve Yunanistan Devletleri arasındaki anlaşmazlıkların çözümü için kritik bir süreç olmuştur. Lozan'da çözüme kavuşturulan en önemli konulardan birisi de mübadele meselesidir. 30 Ocak 1923'te imzalanan Mübadele Sözleşmesi'ne göre Türk topraklarında yaşayan Rum Ortodokslar ile Yunanistan'da yaşayan Türk-Müslümanların (İstanbul'da ve Doğu Trakya'da yaşayan Rumlar hariç) 1 Mayıs 1923 tarihinden itibaren zorunlu mübadelesine karar verilmiştir (Gökçen, 2006, s. 146). Mübadele kapsamında yaklaşık 900.000 Anadolu ve Trakya Rumu ile 400.000 Yunanistan Müslümanının mübadelesine Aralık 1923 yılında başlanabildiği (Ersel vd., 2005, s. 22).

Atatürk, Fener Rum Patrikhanesi'nin topraklarımızın dışında olması gerektiğini savunmuştur. Batılı ülkeler, Lord Curzon ve Venizelos'un baskıları ile Lozan görüşmeleri sırasında Patrikhane'nin İstanbul'da kalması konusu, birçok kez ele alınmış ve tartışmalara neden olmuştur. Yaşanan bu tartışmalara rağmen Lozan Antlaşması'nda, Patrikhane'nin bundan sonra siyasetle uğraşmayarak sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan Rumların nikâh, boşanma, vafiz gibi dinî işlemlerini yerine getiren bir kurum olarak Türkiye topraklarında kalmasına karar verilmiştir. Antlaşma maddelerinde Patrikhane'nin adı zikredilmemiş ve Patrikhane meselesi, azınlıkların dinî hakları maddeleri (madde:38-43) içerisinde değerlendirilmiştir (Çelik, 2000, s. 7-8). Gazi Mustafa Kemal Atatürk, Lozan Konferansı görüşmelerinin yapıldığı sırada Le Journal Muhabiri Paul Herriot'a Çankaya'da verdiği demeçte Patrikhane ile ilgili düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir (Arslan, 1997, s. 79):

*"Azınlıklara gelince, bu konuda değiş-tokuş ileri sürmüştük öbür devletlerin temsilcileri de bizim fikrimizi izlemişler ve onaylamışlardı. Ama bir fesat ve hıyanet ocağı olan, ülkede ayrılık ve uyuşmazlık tohumları saçan Hristiyan hemşehrilerimizin huzur ve refahı içinde uğursuzluk ve felaket simgesi olan Rum Patrikhanesi'ni artık topraklarımızda barındıramayız. Bu tehlikeli örgütü ülkemizde tutmamız için ne gibi vesile ve nedenler ileri sürülebilir? Türkiye'nin Rum Patrikhanesi için topraklarında bir sığınak göstermeye ne zorunluluğu vardır? Bu fesat yuvasının gerçek yeri Yunanistan değil midir?"*

Atatürk, bu sözleri ile Fener Rum Patrikhanesi'nin topraklarımızda kalmasına karşı çıkmasına rağmen Lozan Konferansı'nda Patrikhane'nin İstanbul'da kalması kararı Rumları memnun etmiştir. Nitekim konu ile ilgili Venizelos şu ifadelerde bulunmuştur (Şahin, 1999, s. 266):



*“Türkler’e göre cema’atlere verilen imtiyazlar, dinî bir mutlak idare olan Osmanlı İmparatorluğu’nun siyasî vaziyeti icabı idi. Din ile Devlet ayrıldıktan sonra, din reislerinin de dinî sıfattan başka imtiyazları kalmaz. Ruhani reisler, cema’atlerin devlet önünde resmi mümessili ve hükümet kararlarının bir vasıtası idi. Bundan böyle, okuma ve hayır müesseselerinde ve bütün cismani müesseselerde hükümet münasebetleri bu müesseselerle doğrudan doğruya olacaktır. Din adamlarının, sırf din işlerine bakmaları, daha iyi olacaktır.”*

Atina Politya (Politika) gazetesi, 1925 tarihli baskısında, Yunanlıların Lozan Antlaşması ile ilgili düşüncelerine ayrıntılı şekilde yer vermiştir. Söz konusu haberde özetle şu ifadeler yer almaktadır:

1920 tarihinde imzalanan Sevr Antlaşması’nın 149. Maddesi<sup>7</sup> Paris ve Berlin Antlaşmaları Türk Hükümeti’nin zorbalığından korumuştur. Türkler, azınlıklara en kuvvetli devirlerinde kendi istekleri ile vermiş oldukları ayrıcalıkları muhafaza etmeliydiler. Birkaç yıl öncesine kadar Türkler, patriği “millet başı”, Rumları “millet” olarak adlandırırlardı. Sevr Antlaşması bizi millet halinden cemaat haline düşürmüştür. Sevr ve Lozan’da Yunan delegeleri Patrikhane’yi önemini bilerek ya da bilmeyerek savunmadılar. Şayet Venizelos Patrikhane’nin önemini anlamış olsaydı Lozan Konferansı’nda Patrikhane’yi “Türk müessesesi” ilan etmeye cesaret edemeyecekti. İtiraf etmek gerekir ki Lozan’a Türkler mükemmel hazırlanmışlardır. Bizim heyet bir nebze geri kalmıştır. Milletimizin ve Patrikhanemizin hukuku Lozan’daki kadar hiçbir yerde bu kadar tehlikeye maruz kalmamıştır. Uluslararası alanda İstanbul’da kalması kabul edilen Patrikhanemize fazla önem verilmedi ve Patrikhanemiz düşünülmedi. Patrikhane’yi zor duruma düşüren Anadolu yenilgisi değil Venizelizm olmuştur. Venizelizm Patrikhane’nin temelini kazmıştır (BCA, f.030.10, Y.253.790.49).

Lozan Konferansı’nda, Patrikhane’nin İstanbul’da kalması ile ilgili olarak Mösyö Montagna<sup>8</sup>’nın Lord Curzon<sup>9</sup>’a göndermiş olduğu 8 Kânun-ı Sâni (Ocak) 1923 tarihli raporda şunlar zikredilmektedir (BCA, f.030.10, Y.253.790.49):

*“Yunan hey’et-i Murahhasası Patrikhâne’yi İstanbul’dan uzaklaştırmak üzere hiç bir müzâkereye gidemeyeceklerini söylediler. Çünkü Yunânîler böyle bir i’tilâfnâme imzâ etmiş olsalar dahî hiçbir kıymeti olamayacaktır. Çünkü Patrikhâne bir Yunan mü’essesesi değil bir Türk mü’essesesidir.”*

Lozan Antlaşması’nın Patrikhane ile ilgili hükümleri yabancı basında da yer bulmuştur. The Observer gazetesinin Aralık 1923 tarihli haberinde şu ifadeler yer almaktadır (The Observer, 9 Aralık 1923, s. 18):

*“Lozan Antlaşması, Türkiye’ye Türkiye’deki Hristiyan Kilisesi ve Patriği üzerinde tam yetki vermiştir. Türkler, bu gücü kullanacaklarının ilk ibaresini gösterdiler. İngiltere’deki kilise başkanları Türkiye’deki Hristiyan dininin prestijini temsil eden Ekümenik Patrikhane konusunda birkaç aydır ciddi endişe duymuşlardır. Hristiyan din adamları İsmet Paşa’ya başvurular. Türk hükümetinin himayesindeki Hristiyanlara saygı gösterip göstermeyeceği görülecektir. Lozan’da temsilci olan İsmet Paşa’nın Türk basınının Hristiyan âlemine karşı olan kan davasını dizginleyeceği ve İstanbul’da hâlihazırda yürürlükte olan terörü durduracağıdır.”*

<sup>7</sup> “Osmanlı hükümeti, Türkiye’deki bütün soy azınlıklarının kilise ve okul konularında özerkliğini tanımayı ve buna saygı göstermeyi yükümlenir. Osmanlı hükümeti, bu amaçla ve işbu antlaşmanın aykırı düşen hükümleri saklı kalmak üzere, Müslüman olmayan soylara kilise, okul ya da adalet konularında sultanlarca verilmiş fermanlar, hatlar, beratlar ve bu gibi özel buyruklar ya da fermanlarla, Bakanlık ya da Sadrazamlık buyrukları ile tanınmış ayrıcalıklarla bağışlıkları tümüyle doğrular ve gelecekte de destekleyeceğini bildirir. Osmanlı hükümetinin çıkardığı ve sözü edilen ayrıcalıklarla bağışlıkların kaldırılmasını, kasıtlanmasını ya da değiştirilmesini öngören bütün kararname, yasalar, yönetmelikler ya da genelgeler geçersiz sayılacaktır.” Ayrıntılı bilgi için bkz. Nihat Erim, *Devletlerarası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri*, Cilt I, TTK Basımevi, Ankara, 1953, s. 575-576.

<sup>8</sup> İtalya’nın Lozan Konferansı temsilcisi Jules Cesar Montagna.

<sup>9</sup> İngiltere’nin Lozan Konferansı başdelegesi.

Lozan Antlaşması'nın azınlıklar ve mübadele ile ilgili kararları The Manchester Guardian gazetesinin Ocak 1923 tarihli haberinde şu ifadeler ile yer almaktadır:

Türk hükûmeti, dil, ırk veya din ayrımı yapmaksızın, Türkiye'de yaşayan tüm vatandaşların yaşam ve özgürlükleri için tam koruma sağlamayı taahhüt etmiş; Türkiye'nin azınlıklar ile ilgili olarak, uluslararası yükümlülükleri taşıdığı ve azınlıkların haklarının bundan sonra Milletler Cemiyeti'nin garantisi altında olacağı, anlaşmazlık durumunda Lahey Uluslararası Adalet Divanı'nın karar vereceği ifade edilmiştir. Haberin devamında özel bir sözleşmenin konusu olan zorunlu nüfus mübadelesi de yer almaktadır. Konstantinopolis'in Rum nüfusu (yaklaşık 300.000 kişi) hariç Rum ve Türk nüfus mübadelesi yapılacağı tüm siyasî ve idari işlevlerinden yoksun bırakılarak Ekümenik Patrikhane'nin Konstantinopolis'te kalacağı belirtilmiştir. Son olarak, Türkiye veya Yunanistan'da ikamet edenlerin hiçbirinin askerî veya siyasî davranışları nedeniyle rahatsız edilmeyeceği veya taciz edilmeyeceği ve antlaşmanın imzasına (Türk-Yunan Sözleşmesi) tam ve eksiksiz bir af eşlik edeceği yazılmıştır (The Manchester Guardian, 31 Ocak 1923, s. 8).

### **Sonuç**

Osmanlı Devleti kuruluşundan itibaren birçok din, ırk ve mezhebin iç içe yaşadığı toplumsal bir yapı içeren devlet sistemine sahip olmuştur. Bu kozmopolit yapı, zamanla değişen dünyada ortaya çıkan yeni güç dengelerinde, Osmanlı Devleti aleyhinde bir sorun haline dönüşmüştür. Devletin içinde bulunduğu zor durumu fırsat bilen düvel-i muazzama Osmanlı'nın himayesinde bulunan azınlıkları devlete karşı kullanarak çöküşü hızlandırmayı amaçlamıştır. Bu amaca hizmet eden kuruluşlardan birisi de hiç kuşku yok ki Fener Rum Patrikhanesi'dir.

Bizans'tan Osmanlı'ya miras kalan Patrikhane, Fatih'ten itibaren geniş yetkiler ile donatılmış ve verilen imtiyazlar ile önemli bir dinî kurum haline gelmiştir. Fener Rum Patrikhanesi, Türkiye'nin Millî Mücadele Dönemi'nde Hristiyan ve Rum azınlıkların devlete karşı yaptıkları faaliyetleri örgütleyen ve koordine eden bir kurum olmuştur. Patrikhane, Anadolu'da kurulan zararlı cemiyetlere destek olmuş ve bu cemiyetlerin ülkenin muhtelif yerlerinde çıkardıkları olayları çarpıtarak dış kamuoyunda mevcut idareye karşı diplomatik bir kart olarak kullanmıştır.

Fener Rum Patrikhanesi ve Rumların Osmanlı Devleti içindeki faaliyetleri dış basın tarafından da yakından takip edilmiştir. Patrikhane'nin dış basına gönderdiği beyanlar ve muhabirlerden aldıkları haberler ile dış kamuoyunun yanlı bir şekilde bilgilendirildiği görülmektedir. Dış haberler incelendiğinde; haberlerin birçoğunun objektiflikten uzak, Patrikhane'nin tek taraflı haklı görüldüğü ve Osmanlı Devleti'nin suçlandığı bir çizgide yapıldığı görülmektedir. Bu propagandif haberlerde Türklerin barbar, katliamcı ve başka dinlere saygısı olmayan bir millet olarak gösterildiği tespit edilebilmektedir. Diğer yandan bu haberlerde Rumların ve Patrikhane'nin Osmanlı Devleti'ne karşı yapmış oldukları bölücü ve yıkıcı faaliyetlerden bahsedilmemesi ayrıca dikkati çekmektedir.

Patrikhane'nin dış basını yönlendirme amacı, beynelmilel barış ve antlaşma görüşmelerinde ve diplomatik toplantılarda Türklere karşı kazanımlar elde etme isteğinden gelmektedir. Fakat yapılan tüm haberler ve çabalar Patrikhane'nin bu amacına ulaşmasını sağlayamamıştır. Nitekim Fener Rum Patrikhanesi, Lozan'da kabul edilen İstanbul'da varlığını sürdürebilme gayesine ulaşmış olsa da Türk topraklarında yalnızca dinî bir müessese olarak kalmış ve siyasî tüm amaçlarını resmiyette gerçekleştiremeyecek bir konuma gelmiştir. Atatürk'ün "fesat ve hıyanet ocağı" olarak nitelendirdiği ve beyanatlarında sıklıkla tehlikeli faaliyetlerine yer verdiği Patrikhane'nin Lozan Barış Antlaşması'nın azınlıklar ile ilgili hükümleri gereğince yetki ve görevleri tanımlanarak faaliyetleri sınırlandırılmıştır.

## Kaynakça

### 1. Arşiv Vesikaları

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA), Fihrist, 030.10.253.790.49. 18 Ramazan 1343/ 12 Nisan 1925.

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA) Hariciye Nezareti Siyasi Belgeleri (HR. SYS), 2471/45, 24 Zi'l-ka'de 1340/19 Temmuz 1922.

### 2. Süreli Yayınlar

*Boston Evening Transcript*

*Chicago Tribune.*

*Richmond Times-Dispatch.*

*St. Louis Post-Dispatch.*

*The Brooklyn Daily Eagle*

*The Evening Star.*

*The Inter Ocean.*

*The Manchester Guardian.*

*The Observer.*

*The Oregon Daily Journal.*

*The Ottawa Evening Citizen.*

### 3. Araştırma ve İnceleme Eserler

Acun, F. (2006). Şebinkarahisar, TDV İslam Ansiklopedisi, (C. 38, 393-395). İstanbul: TDV Yayınları.

AKTAR, Cengiz. (2011). Tarihi, Siyasi, Dini ve Hukuki Açıdan Ekümenik Patrikhane. İstanbul: İletişim Yayınları.

Arslan, N. (1997). Atatürk'ün söylev ve demeçleri I-III. Ankara: TTK Basımevi.

Atalay, B. (2020). Fener Rum Ortodoks Patrikhanesi'nin siyasi faaliyetleri (1908-1923). Ankara: TTK Yayınları.

Atatürk, M. K. (1997). Nutuk. İstanbul: Atatürk Araştırma Merkezi.

Çelik, M. (1988). Türkiye'nin Fener Patrikhanesi meselesi. İzmir: Akademi Kitabevi.

Çelik, M. (2000). Fener Rum Patrikhanesi'nin ökümeniklik iddiasının tarihi seyri (325-1453). İzmir: Akademi Kitabevi.

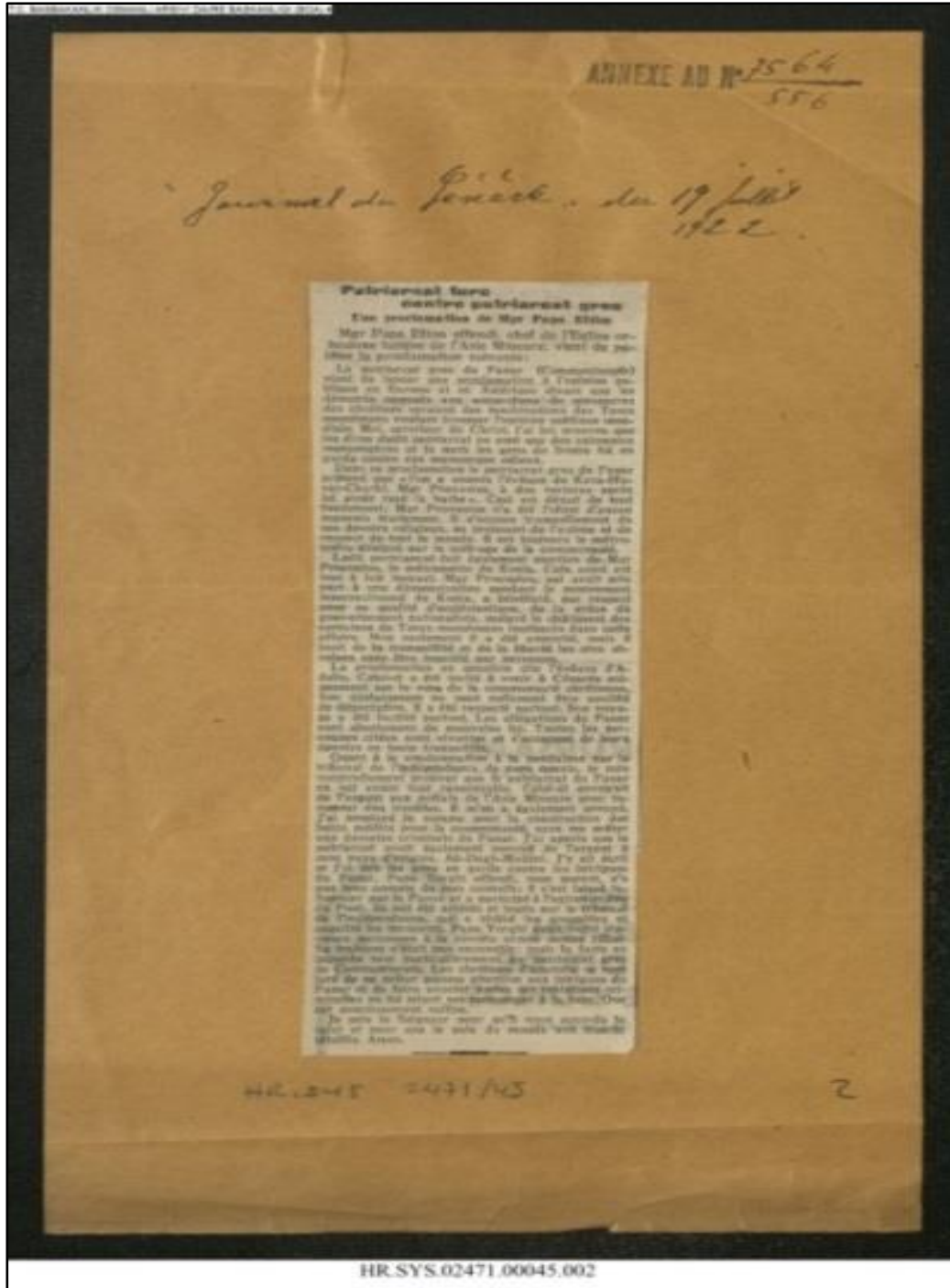
Ekincikli, M. (1999). Milli Mücadele'de Türk Ortodoksları. XII. Türk Tarih Kongresi. 12-16 Eylül 1994. Ankara: TTK Basımevi. 1297-1308.

Ekincikli, M. (1998). Türk Ortodoksları. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ercan, H. Y. (1967). Fener ve Türk Ortodoks Patrikhanesi. DTCF Tarih Araştırmaları Dergisi, 5 (8), 411-439.

- Erim, N. (1953). Devletlerarası hukuku ve siyasi tarih metinleri. Cilt I. Ankara: TTK Basımevi.
- Gökçen, S. (2006). Fener Rum Patrikhanesi'nin hukuki statüsü ve Heybeliada Ruhban Okulu'nu açtırma girişimleri. Atatürk Dergisi, 5 (1), 185-222.
- Gökçen, S. (2014). Ortodoks üçgeni Yunanistan, Patrikhane ve Pontus. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Harb Tarihi Vesikaları Dergisi (H.T.V.D), (1955). Sayı 11, belge 256, Ankara.
- İnci, S. (2018). Fener Rum Patrikhanesi Dergisi Ortodoksia (ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ) (1926-1963)-(1-38). Avrasya İncelemeleri Dergisi, 7 (2), 182-217.
- İnci, S. (2010). Türk-Yunan siyasi ilişkilerinde azınlıkların dini kurumları meselesi (patrikhane örneği). Balkan Araştırmaları Dergisi, 1 (2), 63-96.
- Karahasanoğlu, C. O. (2019). Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne Fener Rum-Ortodoks Patriğinin sahip olması gereken nitelikler ve seçilme koşulları. Adalet Dergisi, 62-63, 313-332.
- Oktay, A., Tunçay, M. & Ersel, H. (2005). Cumhuriyet Ansiklopedisi, Cilt I. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sofuoğlu, A. (1994). Anadolu üzerindeki Yunan hedefleri ve mütareke dönemi Fener Rum Patrikhanesinin faaliyetleri. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 10 (28), 211-256.
- Şahin, M. S. (1995). Fener Rum Ortodoks Patrikhanesi, TDV İslam Ansiklopedisi, I (12), 342-348.
- Şahin, M. S. (1999). Fener Patrikhanesi ve Türkiye. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Yalçın E. (2012). Fener Rum Ortodoks Patrikhanesi'nin ekümenikliği tartışmaları ve gerçekler. Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 13 (50), 479-514.
- Yalçın, D. (2010). Türkiye Cumhuriyeti Tarihi. C. I. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yanardağ, M. (2020). Eleftherios Venizelos (1864-1936). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, M. (2006). Fener Patrikhanesi ve Ekümenizm: dinler tarihi açısından bir analiz. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1), 469-488.

## Ekler



Ek-1: Türk Ortodoks Kilisesi Patriği Eftim Efendi'nin, Rum Patrikliği'nin Hristiyanların katledildiği hakkındaki yalanlarını tekzip eden beyanı ile ilgili Journal'de Geneve'de çıkan bir haber.



T. C.  
BAŞBAKANLIK  
CUMHURİYET ARŞİVİ

Dışişleri Bakanlığı  
T.C. Başbakanlık Dışişleri Bakanlığı  
Sıra No: 19/2023  
[Mevzuatın Adı: ...]

1. Madde: ...  
2. Madde: ...  
3. Madde: ...  
4. Madde: ...  
5. Madde: ...  
6. Madde: ...  
7. Madde: ...  
8. Madde: ...  
9. Madde: ...  
10. Madde: ...  
11. Madde: ...  
12. Madde: ...  
13. Madde: ...  
14. Madde: ...  
15. Madde: ...  
16. Madde: ...  
17. Madde: ...  
18. Madde: ...  
19. Madde: ...  
20. Madde: ...

030 10 251 708 45

EK-2: Atina'da çıkan Politika gazetesinde Patrikhane ile ilgili yayımlanan yazı.



EK-3: “Barbar Türklerle Mücadele için ABD’li Hristiyanlardan Yardım İstediler” başlıklı haber (*The Oregon Daily Journal*, 13 Eylül 1922, s. 6.)



## Osmanlı Arşiv Belgelerine Göre Darıca Rum Mektebi Yararına Düzenlenen Piyango Çekilişleri

*Lottery Draws Organised for the Benefit of Darıca Greek School according to Ottoman Archive Documents*

Kevser Değirmenci\*

### MAKALE BİLGİSİ

#### Araştırma Makalesi Research Article

Sorumlu Yazar:  
Corresponding author:

\* Kütahya Dumlupınar Üniversitesi  
kevser.degirmenci@dpu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-4464-7928

Başvuru / Submitted:  
2 Mayıs 2023

Kabul / Accepted :  
11 Haziran 2023

DOI: 10.20860/ijoses.1290973

#### Atıf / Citation:

Değirmenci, K. "Osmanlı Arşiv Belgelerine Göre Darıca Rum Mektebi Yararına Düzenlenen Piyango Çekilişleri". Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2023): 123-139.

Benzerlik / Similarity: %6

#### Öz

Kökleri çok eskilere dayanan ve pek çok toplum tarafından oynanan şans oyunları, bir süre sonra Batılılaşmanın etkisi ile Osmanlı coğrafyasında da görülmeye başlanmıştır. Osmanlı'da piyango çekilişleri Batı kökenli pek çok uygulama gibi, ilk olarak levantenler ve gayrimüslim unsurlar arasında başlamıştır. Piyango kısa bir süre sonra önemli bir finans kaynağı olarak görülmeye başlanmıştır. Piyangonun oldukça kârlı bir iş olduğu fark edilince pek çok kurum kazanç sağlamak için piyangolar tertip etmeye başlamıştır. En fazla piyango talebinde bulunan kurum, maddi imkânsızlıklar içinde olan okullardır. Her türlü ihtiyaçlarının karşılanması amacı ile en fazla ve ilk piyango başvurusu yapanlar ise gayrimüslim okulları olmuştur. Zaman zaman devlet tarafından yasaklanmış olsa da çeşitli sebeplerle müteşebbisler tarafından piyango çekilişleri tertip edilmeye devam edilmiştir.

Bu çalışmada, Gebze kazası dâhilinde Darıca nahiyesinde bulunan Ortodoks Rum Mektebi yararına, 1895-1908 yılları arasında düzenlenmesi planlanan piyango çekilişleri hakkında Osmanlı arşiv belgeleri çerçevesinde malumat verilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Gekbuze, Darıca, Piyango, Rum, Mektep.

#### Abstract

Games of chance, which are rooted in ancient times and played by many societies, started to be seen in the Ottoman geography after a while with the influence of Westernization. Lottery drawings in the Ottoman Empire, like many other practices of Western origin, first started among Levantines and non-Muslims. The lottery soon came to be seen as an important source of finance. When it was realized that the lottery was a highly profitable business, many institutions began to organize lotteries in order to make a profit. The institutions that demanded lotteries the most were schools that were in financial difficulties. Non-Muslim schools were the first and most frequent applicants for lotteries to meet their every need. Although prohibited by the state from time to time, lottery drawings continued to be organized by entrepreneurs for various reasons.

In this study, information about the lottery drawings planned to be organized between 1895-1908 for the benefit of the Orthodox Greek School in Darıca District within Gebze District will be given within the framework of Ottoman archival documents.

**Keywords:** Gekbuze, Darıca, Lottery, Greek, School.

## Giriş

Dilimize İtalyancadan geçtiği ileri sürülen “*piyango*” teriminin kökeni, “*bianco*” dur. İtalyancada *bianco*, “beyaz” anlamına gelmektedir. Dolayısıyla piyango terimi, 1840’larda İtalya’da siyah ve beyaz kartlarla oynanan ve beyaz kartın kazandığı şans oyunundan gelmektedir (Tunçay, 1993). Tanzimat dönemine kadar Türkçede “*lotarya*” sözcüğü kullanılırken 1840’lardan sonra bu terimin yerini piyango almıştır (Piyangonun Dünü, Bugünü ve Milli Piyango İdaresi, 1994). Şemseddin Sami’nin “*Kur’a çekip isabet edecek şeye razı olmak şartıyla muayyen miktar akçe vermektan ibaret olan muameledir*” (Şemseddin Sami, 1317) şeklinde tanımladığı piyango, nakit ve eşya piyangoları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Tızlak, 2006).

Şans oyunları çok eski zamanlardan beri pek çok toplumda farklı tür ve şekillerde var olmuştur. Bu anlamda piyango ve şans oyunlarının tarihinin insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. Dünyanın farklı coğrafyalarında yaşamış olan en eski toplumların bile bir nevi şans oyunu oynadıkları bilinmektedir. Başlangıçta eğlence amaçlı ortaya çıkan bu oyunlar zamanla kâr amacı ile yapılmaya başlanmıştır. Mısır, Hint ve Yunan mitolojilerinde çeşitli türlerde zar oyunlarının, İslam öncesi Arap topluluklarında farklı amaçlarda olsa da şans oyunlarının oynandığı bilinmektedir (Çapanoğlu, 1944; Tızlak, 2006). Bir nevi “kura ile ödül dağıtmak” anlamında olan piyango ise eski Roma’da başladığı tahmin edilmektedir. İmparator Nöron, Satürn şenliklerinde ahalsinin menfaatine olmak üzere umumi piyangolar tertip etmiştir (Mecmua-yı Ebuzziya, 1882). Roma imparatorlarının başlattığı bu ilk ödül dağıtma faaliyeti kâr amacı taşımamıştır. Şanslı kişilere ödülleri dağıtılırken bir yandan da düzenleyenlere kazanç sağlaması yani kâr elde etme anlayışı ilk defa Ortaçağ’da İtalya’da başlamıştır<sup>1</sup> (Koloğlu, 2000). Zamanla diğer Avrupalı devletler de piyango uygulamasını başlatmışlardır (Çapanoğlu, 1944; Şahin, 2021). XVI. yüzyıl itibariyle eşya ve para piyangoları Hollanda, Prusya, Avusturya, İtalya, Fransa ve İngiltere’de görülmeye başlanmıştır. Öyle ki bir dönem Paris, Viyana ve Berlin sokaklarında sadece piyango ilanlarına yer verilmiştir (Mecmua-yı Ebuzziya, 1882). Bundan böyle Avrupa’da hükümdarlar çeşitli ihtiyaçları karşılamak için piyangolar tertip etmeye başlamışlardır. Çok geçmeden özel girişimciler de piyango çekilişleri düzenleyerek kendilerine yeni bir kazanç sağlamışlardır.<sup>2</sup>

Kökleri çok eskilere dayanan ve pek çok toplum tarafından oynanan şans oyunları bir süre sonra Batılılaşmanın da etkisi ile Osmanlı coğrafyasında da görülmeye başlanmıştır.<sup>3</sup> Osmanlı’da piyango çekilişleri Batı kökenli pek çok şey gibi, ilk olarak levantenler ve gayrimüslim unsurlar arasında başlamıştır (Tızlak, 2006; Öztop, 2020). Osmanlı Devleti’nin Batılılaşma süreci değerlendirildiğinde, bir tür şans oyunu olan piyango Osmanlı toplumuna nüfuz etmesi çok şaşırtıcı değildir. Şans oyunları çoğu zaman şer’i esaslara dayandırılarak sürekli yasaklanmasına rağmen, bir şekilde Osmanlı toplumu içerisinde yer almıştır.<sup>4</sup> Öyle ki, zamanla piyango düzenleyen birçok müteşebbis ortaya çıkmıştır (Tunçay, 1993; Tızlak, 2006).

<sup>1</sup> Venedikli tacirler piyango eşyası olarak eski ve modası geçmiş eşyaları (kumaş, çorap, mendil vs.) kullanarak bu şekilde ürünleri ellerinden çıkarmanın kazançlı bir yolunu bulmuşlardır (Çapanoğlu, 1944).

<sup>2</sup> Avrupa’da düzenlenen ilk piyango çekilişleri için bkz. (Yolal, 2021).

<sup>3</sup> Osmanlı Devleti’nde piyangoculuk faaliyetlerinin başlaması Avrupalı Devletlerden yaklaşık olarak dört yüzyıl sonra olmuştur. Bunun sebepleri arasında ilk akla gelenler, Osmanlı toplumunun Batılı değer sistemine karşı olan direncinin güçlü ve Batı ile toplumsal ve gündelik hayata dair etkileşiminin zayıf olmasıdır. Bir diğer önemli husus ise Avrupa’da piyango ilim ve hayır kurumları için önemli bir finans kaynağı olarak görülmesine karşılık Osmanlı Devleti’nde bu gibi işleri vakıfların üstlenmiş olmasıdır (Yolal, 2021).

<sup>4</sup> XIX. yüzyılın ilk yarısında piyangoculuk faaliyetleri İngiltere, Fransa ve Amerika’nın bazı eyaletlerinde de ahlaki gerekçeler ile yasaklanmıştır (Tunçay, 1993); Piyango şer’i hukuka göre değerlendirilmesi için bkz. (Ertürk, 2008).



Osmanlı Devleti'nde "lotarya" sözcüğünü kullanarak piyangodan bahseden en eski kaynak XVIII. yüzyıl sonlarında Ebubekir Ratıp Efendi tarafından yazılmış olan Sefaretnâme'dir (Tunçay, 1993). Dolayısıyla Ebubekir Ratıp Efendi, Osmanlı Devleti'nde piyangoculuğun tesis edilmesinden bahseden ilk isim olmuştur. Şöyle ki, 1792 yılında kaleme aldığı Nemçe Sefâretnâmesi'nde devlet gelirlerinin artırılması için İstanbul'da bir piyango tertip edilmesini teklif etmiştir (Piyangonun Dünü, Bugünü ve Milli Piyango İdaresi, 1994; Yolal, 2021). Bu teklifin uygulandığına dair herhangi bir bilgi bulunmamakla birlikte XIX. yüzyılın ilk yarısından itibaren Osmanlı topraklarında şans oyunlarının gizli bir şekilde oynanmaya başlandığı bilinmektedir.

Osmanlı topraklarında gerçekleştirilen ilk piyango çekilişleri levantenler için çıkarılan gazetelerden anlaşılmaktadır.<sup>5</sup> Buna göre 1829 yılına ait bir gazetede sadece piyango çekilişi neticesinde kazanan bilete dair bir açıklamaya yer verilmiştir. 1834 ve 1836 yıllarında da gazete köşelerinde piyango çekilişleri hakkında ilanlara rastlanmaktadır (Öztop, 2020). Böylece Osmanlı topraklarında başlayan piyango faaliyetleri ağır bir tempoda ve sınırlı bir kesime hitap ederek ilerlemiştir. 1847 yılında ise Avrupa'da düzenlenen bir piyangonun biletlerinin Osmanlı topraklarında satışı söz konusu olmuştur (Koloğlu, 2000). Osmanlı Devleti'nden ilk resmi piyango ruhsatını 1853-1854 yıllarında tiyatro gelirlerini artırmak amacıyla tiyatrocı Naum Efendi almıştır. Bir süre sonra artan piyango talepleri arasında Osmanlı vatandaşı olmayanlar da yer almıştır (Öztop, 2020).

XIX. yüzyıl ortalarında Osmanlı topraklarında piyangoculuk faaliyetleri artmaya başlamıştır. Öyle ki, piyango getirisinin yüksek olduğu fark edilince yardım ve hayır işleri dışında kazanç sağlamak adına pek çok piyango tertip edilmeye başlanmıştır (Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi, 1994). Fakat bu esnada piyango faaliyetlerinin uygulanması noktasında bazı sıkıntılar yaşanmıştır. Zira piyangoların işleyişi hakkında yürürlükte olan bir nizamname henüz bulunmamaktadır. Bu anlamda piyangoyu düzenleyenler ile kazananlar arasında hukukî ihtilaflar ve anlaşmazlıklar çıkması kaçınılmaz olmuştur (Yolal, 2021). Tamamen hükûmetin inisiyatifinde olan piyango izinleri için de henüz ortada bir standart yoktur. Dolayısıyla ruhsatsız piyangolar için ne yapılması gerektiği konusunda bir belirsizlik söz konusudur. Hâl böyle iken Osmanlı topraklarında getirisinin fazla olduğu fark edilen piyango faaliyetleri bir süre sonra kontrolsüz bir şekilde artmıştır. Hükûmet bu son gelişmeler karşısında piyangoculuk faaliyetlerine müdahale etmek zorunda kalmıştır (Öztop, 2020). Netice olarak piyango, 1857 yılında hükûmet tarafından -toplumsal zararları nedeniyle ve aynı zamanda bir çeşit kumar olarak değerlendirildiğinden- tamamen yasaklanmıştır. Ne var ki, bu yasağa devletin bütün uyarılarına rağmen uyulmamıştır. Özellikle Zaptiye Nazırlığı bu hususta oldukça yavaş hareket etmiştir. Yasağın uygulanması aşamasında yaşanan sorunları çözmek adına 1857 yılı Ağustos ayında *Piyango Memnu Komisyonu* kurulmuştur. Tam bu esnada 1858 tarihli yeni bir Ceza Kanunnamesi de yayımlanmıştır ki içerisinde piyango ile ilgili maddelere de yer verilmiştir.<sup>6</sup> Tüm bu girişimlere rağmen piyangoculuk konusunda yaşanan sorunlara tam bir çözüm getirilememiştir. Hükûmet daha çok sosyal ve dinî kaygılar nedeni ile piyangoculuk faaliyetlerini engelleme yoluna gitmiştir (Öztop, 2020; Şahin, 2021). Netice olarak uzun süren uğraşlar sonucunda

<sup>5</sup> Gazetelerde yer alan piyango ilanlarının detayları için bkz. (Öztop, 2020). Özellikle İzmir gazetelerinde (Adı daha sonraları Journal de Smyrne olan Le Courier de Smyrne adlı gazete) piyango ilanlarına rastlanmaktadır. Bunun sebebi, Napolyon Savaşlarının sona ermesiyle birlikte Akdeniz ticaretinin rahatlaması ve Avrupalı tüccarların 1820'li yıllardan sonra öncelikle İzmir'e yerleşmiş olmalarıdır (Koloğlu, 2000; Öztop, 2020).

<sup>6</sup> 1858 tarihli Ceza Kanunnamesinin "kumar ve piyango mücazati" adlı on birinci faslında yer alan 243. maddede piyango ile ilgili hükümlere yer verilmiştir. Buna göre; "Piyango küşad edenler kezâlik bir aydan altı aya kadar habs ile bir mecîdiyye altınından elli mecîdiyye altınına kadar ceza-yı nakdî alınır. Ve piyangoya konulmuş olan nukûd ve eşya canib-i mîrîden zabt olunur" hükmüyle piyango düzenlenmesi yasaklanmıştır (Düstur, 1289).



ülkede yerli piyangoculuk faaliyetlerine son verildiği anlaşılmaktadır. Sultan Abdülmecid'in son dönemlerinde yasaklanan piyango için Sultan Abdülaziz döneminde (1861-1876) çeşitli başvurular yapılmıştır<sup>7</sup> (Yolal, 2021). Bu aşamada bazı kişilerin hükûmeti söz konusu yasağı kaldırması konusunda ikna çabaları olduğu bilinmektedir. Bu çabalar istenen neticeyi vermeyince bu kez alternatif yollar aranmaya başlanmıştır. Osmanlı yönetimi 1879 yılından itibaren Avrupa'da düzenlenen piyango biletlerinin ülkeye gizlice girmesine ve ardından satılmasına mâni olmakla meşgul olmuştur. Söz konusu yasağa rağmen Galata ve Beyoğlu taraflarında kontrolsüz bir şekilde piyango biletlerinin satışı yapılmıştır. Yabancı piyango biletlerinin ülke içerisinde satışına engel olamayınca hükûmet, yavaş yavaş ruhsat alınması koşulu ile piyango çekilişlerine izin vermeye başlamıştır. Böylelikle ülkede piyango yasağının yavaş yavaş ortadan kaldırıldığı görülmektedir (Tunçay, 1993; Tızlak, 2006).

Uzun bir sürecin sonunda bütün yasaklamalara ve engellemelere rağmen piyangoculuk Osmanlı topraklarında XIX. yüzyıl sonları itibariyle serbest bırakılmıştır<sup>8</sup> Mücadeleler neticesinde piyangoculuk faaliyetleri Osmanlı Devleti'nde 1880'lü yıllarda ilk olarak gayrimüslim topluluklar için serbest hale gelmeye başlamıştır. Böylece gayrimüslim topluluklar arasında piyango çekilişlerinin sayısı artmıştır. Kısa bir zaman içerisinde Müslüman ahali için de yasağın kaldırılması söz konusudur ki hemen ardından piyango çekilişleri tertip edilmeye başlanmıştır (Tızlak, 2006). Fakat bundan sonra piyango uygulamalarında aksaklıklar yaşanmaması için bir nizamname çıkarılması söz konusu olmuştur. Nitekim XIX. yüzyılın ortalarında Osmanlı Devleti'ne piyango girişinden itibaren yaklaşık olarak elli yıl devam eden süreçte, ülkenin hiçbir bölgesinde ve kurumunda piyango faaliyetlerine yönelik herhangi bir yönetmelik mevcut değildi. Neticede bu eksiklik fark edilmiş ve 1881 yılı başlarında "*Piyango Biletleri Hakkında*" adı verilen ve toplam dokuz maddeden oluşan bir Piyango Kararnamesi yayımlanmıştır. Sultan II. Abdülhamid döneminde yapılan bu düzenleme ile piyangoculuk faaliyetlerinde tam bir yapılanmaya gidilmiş ve bu faaliyetler hukukî bir zemine oturtulmuştur. Bundan sonra piyangoculuk alanında hızlı bir gelişim yaşanmıştır<sup>9</sup> (Koloğlu, 2000; Yolal 2021).

### 1. Osmanlı Devleti'nde Piyango ve Okullar

Bir şans oyunu olan piyango, tarihin her döneminde birçok kurum ve kuruluş için önemli bir finans kaynağı olmuştur. İlk olarak sosyal yardım sağlamak amacıyla düzenlenmiştir. Piyango çekilişlerinin amacı okul, hastane, demiryolu yaptırmak gibi sosyal gereksinimlerden oluşmaktaydı. Çekilişlerin sonunda kazanan numaraya birtakım eşyaların verildiği eşya piyangoları olduğu gibi belirli miktarlarda nakit para verilen piyangolar da olmuştur (Çetinkaya-Kasalak, 2015). Osmanlı Devleti'nde de özellikle XIX. yüzyıl itibariyle toplumsal hayatta var olmaya başlayan piyango, aynı zamanda önemli bir gelir kaynağı olarak da görülmeye başlanmıştır. Osmanlı toplumunda böyle bir

<sup>7</sup> Sultan Abdülaziz'in tahta çıkmasından bir süre sonra iki Rum banker özel amaçlı bir emlak piyangosu tertip etmeye teşebbüs etmiştir. Fakat 1865 yılında çıkan kolera salgını gerekçe gösterilerek piyango ertelenmiştir (Tunçay, 1993). Sultan Abdülaziz döneminde yapılan diğer piyango başvuruları için bkz. (Yolal, 2021).

<sup>8</sup> Osmanlı Devleti'nde düzenlenen piyangoculuk faaliyetleri için bkz. (Çetinkaya, 2015; Yolal, 2021).

<sup>9</sup> Meşrutiyet döneminde İzmir Sanayi Mektebi, İne Sergisi, Ziraat Bankası ve Donanma Cemiyeti adına piyangolar düzenlenmiştir (Çapanoğlu, 1944; Özçelik, 2000; Alkan, 2008; Yolal, 2021). Her birinin Osmanlı Devleti için önemini büyük olduğu bu piyangolardan İne Sergisi piyangosunun yeri ayrıdır. Zira bu piyango 1897 Osmanlı-Yunan Savaşı sonrasında şehit yakınları ve gaziler için düzenlenmiştir. Askerlerin yararına düzenlenen bu piyangoda hediye edilecek eşyalar Yıldız Sarayı'nda sergilenmiştir. Para karşılığında halkın bu sergiyi gezmesine izin verilmiştir. Sergide küçük parçaların yanında üzerinde Osmanlı arması basılı ipek mendiller, gazetelerin ipek kumaşa basılı nüshaları, ipek halılar, çini vazolar, gümüş takımlar vb. gibi değerli eşyalar da dikkat çekmektedir. Bu eşyalar saray erkânı, tacirler, elçiler, Avrupalı krallar ve İstanbul'un zengin halkı tarafından hediye edilmiştir (Çapanoğlu, 1944; Yolal, 2021).

algının oluşması ve Osmanlı kurumlarının buna yönelmesi ekonomik kaygılar nedeni ile olmuştur. Nitekim piyango, zamanla kurumların gelir elde etmek için başvurduğu bir kazanç kaynağı haline gelmiştir. Kurumlar ihtiyaç duydukları ödenekleri, devletten yeteri kadar karşılayamayınca farklı arayışlara girmişlerdir.<sup>10</sup> Okul, hastane, yetimhane, ibadethane gibi kurumlar kendi imkânlarıyla gelir elde etmeye çalışmışlardır. Bu anlamda başvuru en önemli kaynak piyango olmuştur. En fazla piyango talebinde bulunan kurum ise maddi imkânsızlıklar içinde olan okullardır. Her türlü ihtiyaçlarının karşılanması amacı ile en fazla piyango başvurusu yapan okullar ilk olarak gayrimüslim okulları olmuştur. Örneğin, 1887 yılında Beyoğlu'nda bulunan Rum Katolik Mektebi, ihtiyaçlarını karşılamak amacı ile bir piyango tertip etmeyi planlamış ve bunun için ruhsat talebinde bulunmuştur. Bu talep -biletlerin beşer kuruştan olmak üzere altı bin adet basılması- kararı ile kabul edilmiştir. Bundan sonra ise genellikle iki bin bilete kadar olan başvurulara ruhsat verilmiştir. Kuzguncuk'ta bulunan kız ve erkek Musevi okulları yararına 1886 ve 1888 yıllarında piyango çekilişleri için yapılan ruhsat başvuruları hükümet tarafından şahsi menfaat gözetilmemesi koşulu ile kabul edilmiştir. 1887 yılında Beyoğlu Rum Mektebi ve 1889 yılında Fener semtinde bulunan Kız Rum Mektebi'nin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapmış olduğu başvurular da kabul edilmiştir. 1890 yılında Katolik Ermenilere ait olan ve rahibeler tarafından idare edilen kız mekteplerinin ihtiyacını karşılamak için talep edilen izin, çekilişlerin Maarif Nezareti'nden bir memurun denetiminde olması şartı ile kabul edilmiştir. 1892 yılında yapılan başvurunun sebebi biraz farklıdır. Şöyle ki, Katolik Ermenilere ait Beyoğlu'nda bulunan kız okulu bir sebepten yanmıştır. Okul binasını yeniden inşâ etmek için yapılan yüz bin liralık piyango başvurusu hükümet tarafından onaylanmıştır. Bazı piyangoların ise daha küçük ölçekte planlandığı görülmektedir. Örneğin, Kosova'da bulunan Bulgar mektebi fakir ve kimsesiz çocukların kırtasiye masraflarını karşılamak amacıyla bir piyango düzenlemiştir. Diğer yandan piyango tertip edilmesine dair hükümete yapılan başvurular bazı durumlarda reddedilmiştir. Örneğin, Beyoğlu'nda bulunan Aya Kostantinos Kilisesi avlusunda yer alan Kız Rum Mektebi için 1892 tarihinde yapılan piyango başvurusu, okulun ruhsatı olmadığı gerekçesi ile reddedilmiştir. Yine 1893 yılında Edirne'de bulunan Rum ve Ermeni okulları için yapılan ruhsat başvuruları halkın zarara uğratılması gerekçesi ile reddedilmiştir (Yolal, 2021). 1901 yılında Kadıköy'de bulunan Rum Ortodoks okullarının ihtiyaçlarının karşılanması için kız öğrencilerin el işlerinin kullanılacağı bir piyango düzenlenmesi planlanmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde piyango düzenlenmesinde bir mahsur bulunmamıştır (Öztop, 2020). 1902 yılında Trabzon'da Ermeni İnas Mektepleri yararına piyango düzenlenmesi için Maarif Müdürlüğünden izin belgesi talep edilmiştir (Çetinkaya, 2015). Gayrimüslimlerin başlattığı okulların yararına düzenlenen bu piyangolar bir süre sonra Müslümanlar arasında da yaygınlaşmaya başlamıştır (Yolal, 2021).

## 2. Darıca'nın Kısa Tarihçesi ve Darıca Rum Mektebi (Skollia Rission)

Darıca, İznik bölgesinde M.Ö. 378'den itibaren 2500 yıl hâkimiyet kurmuş olan Bithinya Krallığı'nın son zamanlarında kurulmuştur. Darıca'nın bilinen en eski adının Şirinköy anlamında "*Kalos Agros*" olduğu tahmin edilmektedir. Kadim dönemlerdeki adlarından biri de Daritzion'dur. Roma dönemine ait bir haritada ise adı "*Trallio*" olarak geçmektedir (Kolcuoğlu, 2013). Geç Bizans döneminde (1204-1453) kullanılan isim "*Ritzion*" olmuştur. (Veli Sevin, 2001). Rumların "*Areçu*" dedikleri Darıca'nın adı Osmanlı kaynaklarında ise "*Daruci, Darıcı, Darucu, Taruca, Tarıcı*" şeklinde geçmektedir. Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesinde "*Daruca*" olarak yer alan beldenin İstanbul'dan seksen mil uzaklıkta olduğu belirtilmiştir (Öztürk, 2005; Kolcuoğlu, 2013). Tarih

<sup>10</sup> Bu arada tamamen hayır amaçlı yapılan piyango çekilişleri de gerçekleştirilmiştir. Bu tarz piyangolar genellikle kentte yaşayan toplumlar itibar etmiştir. Levantenler, Rumlar ve Ermeniler bu amaçla balo, konser ve piyango etkinlikleri düzenlemişlerdir. Bu gibi yardım amaçlı piyangoların hedeflediği yerler genellikle okul, hastane ve yetimhane gibi kuruluşlar olmuştur (Çetinkaya, 2015).

boyunca farklı isimler ile anılan Darıca, 1329 yılında Orhan Gazi tarafından Türk egemenliği altına alınmıştır. Osmanlı topraklarına katıldığı tarihten itibaren Darıca, Gebze (Gekbuze) kazasına olan yakınlığından dolayı daima buraya bağlı bir köy ya da nahiye statüsünde olmuştur (Öztürk, 2005). Gebze, 1871 yılına kadar Kocaeli sancağına bağlı iken bu tarihten sonra İstanbul vilâyeti Üsküdar sancağına bağlı bir kaza olmuştur (Bostan, 2012). Gebze, 1875'ten 1910 yılına kadar Şehremaneti'ne bağlı kazalar arasında yer almıştır (Güneş, 2016). 1885 yılında nahiye statüsüne çıkarılmış olan Darıca nüfusunun çoğu Rumlardan oluşmaktadır. 1831 sayımında 4.500 erkek nüfusu olan Darıca'da 1836-7 yıllarında yaşanan veba salgını nedeni ile nüfus 1844 sayımında epey azalmıştır. 1844 yılı itibarıyla Darıca'da 680 Gayrimüslim, 410 Müslüman olmak üzere toplam 1.090 nüfus yaşadığı bilinmektedir (Öztürk, 2005; Kolcuoğlu, 2013).

Türk hâkimiyetine girdikten sonra Darıca'da yaşayan Rum Ortodoks Cemaati ile Müslüman halk 1922 yılına kadar barış içerisinde birlikte yaşamışlardır (Yavuz, 2017). Burada en önemli husus, Osmanlı Devleti'nin gayrimüslim tebaaya uyguladığı millet sistemidir. Bu sistem sayesinde gayrimüslim halk kendilerine tanınmış olan imtiyazlardan faydalanmış ve kimliklerini korumayı başarmışlardır. XIX. asırda Darıca'ya gelen seyyahlar nüfusunun çoğunlukla Rumlardan oluştuğunu ve refah seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir.<sup>11</sup> En önemlisi de Darıca'da iki yüz öğrencisi olan iki azınlık okulunun olduğunu ve öğretmen maaşları dâhil olmak üzere eğitim giderlerinin, eğitim ve öğretime oldukça önem veren Rum halkı tarafından karşılandığını yazmışlardır (Öztürk, 2005; Yavuz, 2015). Darıca Rum Ortodoks Cemaati eğitime önem veren bir topluluk olarak tüm imkânlarını eğitim seviyesinin yükseltilmesi için seferber etmiştir. 1750 yılında Darıca'daki kız ve erkek öğrencilerin eğitim görmesi için açılan söz konusu okulun yanı sıra eğitim faaliyetlerinin gönüllü olarak evlerde de yapıldığı bilinmektedir. 1796 yılında patrik mührü ile tescillenmiş olan okul<sup>12</sup>, Kadıköy Metropolitliği'ne bağlıdır. İlerleyen yıllarda öğrenci sayısının artması ile yeni bir okul yapılması gündeme gelmiştir. 1875 yılında temelleri atılan Darıca Rum Mektebi inşası ancak 1882 yılında tamamlanmıştır.<sup>13</sup> Dönemine göre ihtişamlı bir yapıya sahip olan okul aynı zamanda zengin bir müfredat ile eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Sekiz sınıf olarak inşa edilen okul, İstanbul çevresinde kurulmuş olan en eski Rum okullarından biridir. Darıca Rum Mektebi ilk olarak

<sup>11</sup> 1861 yılında Anadolu'ya Fransız hükümetinin görevlisi olarak arkeolojik araştırmalar için gelen Georges Perrot, Darıca'da yedi yüz evden sadece yüz tanesinin Müslümanlara ait olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık 1840'lı yıllarda yapılan Temettuat sayımlarında bu rakamların farklı olduğu anlaşılmaktadır (Öztürk, 2005). Bununla birlikte kaynaklarda Darıca'da Müslümanlara ait bir mektep kaydına rastlanmamıştır. Bu durumun Müslüman nüfusun az olması ile doğrudan alakalı olduğu tahmin edilmektedir.

<sup>12</sup> Darıca Rum Mektebi açılmadan önce XVIII. yüzyılın sonlarında Darıca'da varlığı bilinen bu Rum okulunun tam adı tespit edilememiştir.

<sup>13</sup> 1888 yılında Darıca'nın Aya Nikita mahallesinde yeni bir okul daha açılması gündeme gelmiştir. Darıca ahalisinden Tanaş ve Dimitri adlı iki kişi ile mahalle kâhyası tarafından 23 Ekim 1888 tarihinde bir müracaat yapılmıştır. Fakat zaten hali hazırda kadim ve muntazam bir mektebe sahip iken farklı bir mahallede yeniden bir okul açılması fikri Darıca halkını bu konuda ihtilafa düşürmüştür. Hatta okul açılmasına muhalif olanlar diğer grubu şikâyet etmesi üzerine Mekâtib-i Gayrimüslime Müfettişliği tarafından bir tahkikat başlatılmıştır. Bu aşamada Zaptiye Nezaretinden yardım alınmıştır. Halkın bu konuda ihtilafa düşmüş olması bu tarihlerde Darıca'da bir takım menfi faaliyetlerde bulunan Papaz Antimos ile alakalıdır. Papaz Antimos bu tarihlerde Darıca halkını ve Osmanlı Devleti'ni meşgul eden bazı hadiselerle sebep olmuştur. Anlaşıldığı kadarı ile Antimos'un Darıca'da hali hazırda bir mektep var iken ahaliyi kıskırtıp yeni bir okul açılması yönünde faaliyetleri olmuştur. Fakat yapılan araştırmalar neticesinde söz konusu yeni okulun açılması mevzusunun Papaz Antimos'un müdahalesi ile olduğu anlaşılınca bunun kesinlikle men edilmesi ve mahallede bulunan talebelerin daha önceden olduğu gibi eski mekteplerine devam etmeleri istenmiştir (MF. MKB. 35/17; MF. MKB. 35/90).

Sonradan Rum halkı kıskırtmak maksadında olduğu anlaşılan Papaz Antimos meselesi 1886-1891 yılları arasında devam etmiştir. Rum patrikhanesi tarafından ruhani sıfatları tecrit edilen Papaz Antimos'un ahali arasındaki anlaşmazlıklara sebep olduğu anlaşılmıştır. Antimos meselesi Darıca'daki sosyal hayatı etkilemiştir. Öyle ki, bir süreliğine Rum Mektebi'nin kapatılmasına ve Rum öğrencilerinin eğitimden mahrum kalmasına sebebiyet vermiştir (DH. MKT. 1563/93; Y. MTV. 39/26); Papaz Antimos hadisesinin detayları için bkz. (Yavuz, 2017).

Panayioti Yannikoğlu adlı bir Rum tarafından oğlu adına yaptırılmış, fakat oğlunun ölümü üzerine Rum Cemaati'ne bağışlanmıştır (Kolcuoğlu, 2013).

Mektedir, o tarihlerde “*Şimendifer Yolu*” olarak adlandırılan yerde Bağlarbaşı Tepesi'nde, yokuş üzerinde eğimli bir arazide ve kilise üslûbu ile inşâ edilmiştir. Bu yüzden arka tarafı bodrum katırken, ön taraftaki ana giriş zemin katı seviyesinde kalmıştır. Üç katlı görkemli yapının birinci katında kız ve erkek öğrencilerin ayrı dersliklerde eğitim gördükleri, girişleri birbirinden bağımsız iki salon bulunmaktadır. (Kolcuoğlu, 2013; Öztürk, 2005). Erkek öğrencilerin girişi kiliseye, kız öğrencilerin girişi ise tepeye bakmaktadır. Altıncı sınıfa kadar ilköğretim eğitimi alan öğrenciler altıncı sınıftan sonra ortaokula eğitimine sınavsız devam etmişlerdir. Yüksekokul seviyesinde eğitim veren okulda eğitim dili olarak Rumcanın yanında Fransızca ve Türkçe de öğretilmiştir. Okulun bahçesinde mermerden yapılmış çeşmenin üzerinde yer alan yazıda öğrenciler için anlamlı bir mesaj vardır: “*Bu okul Darıcalılar tarafından siz çocuklarımız için inşa edilmiştir. Buraya gelin ve ilim ve eğitim suyundan için ve sizden sonra gelen nesillere sevgi, barış, minnet ve saygıyla ilim sahibi olmanın sizleri daha iyi insanlar yaptığını anlatın...*” (Kolcuoğlu, 2013, s. 88)

Darıca Rum Mektebi'nin içerisinde yaklaşık 800 yıllık el yazması dini ve araştırma kitabının olduğu zengin bir kütüphanesi vardır. Fakat bu eserlerin çoğu zaman içinde çalınmış ve bu yüzden sonraki yıllarda kütüphane kapalı tutulmuştur. Okul 1910 yılında yaşanan yangında hasar görmemiştir; fakat beldedeki dört Ortodoks kilisesinin yanması sonucu okulun birinci katı kiliseye çevrilmiştir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde (1920-1922) Darıca'dan Rumların göç etmesiyle birlikte Darıca Rum Mektebi de önemini yitirmeye başlamıştır. Yüksekokul seviyesinde eğitim veren okul önce ilkokula çevrilmiş 1922 yılında ise eğitim ve öğretime tamamen son verilmiştir. Cumhuriyet döneminde tamirattan geçirilerek 1929 yılında ilkokul olarak yeniden eğitim hayatına başlamıştır. Okulda yurt genelinde olduğu gibi Türkçe, tarih-coğrafya, aritmetik-geometri, aile bilgisi, resim-iş, yazı, beden eğitimi, müzik dersleri verilmeye başlanmıştır. Okul ilk mezunlarını 1934 yılında vermiştir. 1963 yılına kadar kesintisiz devam eden eğitim süreci binanın o yıl yaşanan depremde ağır hasar alması nedeni ile nihayete ermiştir. Deprem nedeniyle 1882 yılında inşa edilmiş olan okulun duvarlarında derin çatlaklar meydana gelmiş ve kullanılamaz raporu verilmiştir. Bir yandan define avcılarının tahribatı diğer yandan 1990 yılındaki yangın ve 1999 yılındaki deprem ile Darıca Rum Mektebi çok fazla zarar görmüştür. Yangın sırasında binanın ahşap kısmı yanmış, ikinci katta bulunan İsa, Meryem ve Melek freskleri belirsiz bir hale gelmiştir (Öztürk, 2005; Kolcuoğlu, 2013). Günümüzde ise eski Rum mektebi binası tadilattan geçirilmiştir ve 2020 yılı itibariyle Darıca Kaymakamlığı binası olarak hizmet vermektedir.

Darıca Rum Mektebi'nde öğretmenlik yapan veya buradan mezun olan Rumların Darıca'ya gelerek okulu ziyaret ettikleri bilinmektedir. Bu şahıslardan Yunanistan'da ikamet etmekte olan Darıca doğumlu Basilios Karagiorgis, Skollia'dan mezun olan Rumların yüksek mevkilerde görev aldıklarını ve başarılı birer iş adamı olduklarını belirtmiştir (Öztürk, 2005).

### 3. Darıca Rum Mektebi Yararına Düzenlenen Piyangolar

Osmanlı Devleti'nde piyangoculuk faaliyetleri konusunda Rumlar oldukça aktif rol almışlardır. Özellikle bütçe açığı veren Rum okulları tarafından piyangolar âdeta bir kurtarıcı olarak görülmüştür. Öyle ki kimi okullar her yıl organize ettikleri piyango çekilişleri ile yıllık gelir kalemleri arasında yer alacak düzenli bir gelir elde etmişlerdir. Böyle bir tavrın oluşmasında tabii ki Osmanlı Devleti'nin olumlu tutumu etkilidir. Zira hükümet, piyango taleplerini -şayet her şey usûlüne uygun yapılmış ise- genellikle olumlu bir şekilde yanıt vermiştir. Bu talepler genellikle patriklik veya metropolitlikler

üzerinden yapılmıştır. Bu anlamda piyango talepleri konusunda Kadıköy Metropolitliği, oldukça aktif rol alan makamlardan birisi olmuştur<sup>14</sup> (Öztop, 2020).

Osmanlı coğrafyasında bütçe açığı olan Rum okullarında başlayan piyangoculuk faaliyetlerine Darıca Rum Mektebi'nde de rastlamaktayız. Bu çerçevede Gekbuze (Gebze) kazası dâhilinde olan Darıca nahiyesi Rum Mektebi'nin eğitimine devam edebilmesi için hükûmetten piyango talebinde bulunduğu bilinmektedir. İlki 1896 yılında yapılan bu taleplerin daha sonra 1905, 1907 ve 1908 yıllarında tekrarlandığı anlaşılmaktadır. Darıca Rum Mektebi yararına hükûmetten toplam 4 defa piyango çekilişi yapılması için izin talep edilmiştir. Anlaşıldığı kadarıyla yapılan incelemeler neticesinde taleplerin tümüne olumlu yanıt verilmiştir.

### 3.1.Darıca Rum Mektebi Yararına 1896 Yılında Düzenlenen Piyango

Darıca Rum Mektepleri yararına yapılacak olan bu piyango organizasyonlarının ilki 1895 yılında planlanmıştı. Piyango çekilişi için ruhsat talebi konusunda ilk olarak 23 Eylül 1895 tarihinde Rum Mektebi mütevellileri tarafından Şehremanetine<sup>15</sup> hitaben bir dilekçe yazılmıştır. Şehremini<sup>16</sup> Safvet Bey, kendisine gelen bu talebi 28 Kasım 1895 tarihinde Maarif Nezareti'ne iletmıştır.<sup>17</sup> Söz konusu tezkireden anlaşıldığı kadarıyla piyango çekilişinde kullanılacak olan eşyalar, mektebin kız öğrencileri tarafından imal edilmiştir. Piyango çekilişinde kullanılmak üzere mektep talebelerinin imal etmiş olduğu bu 58 parça eşyanın nevi ve kıymetine dair bir liste de hazırlanmıştır.

Darıca Rum Mektebi'nin başka herhangi bir geliri bulunmadığından mevcut muallim ve muallimelerin maaşlarının ödenmesinde ve ihtiyaçların giderilmesinde sıkıntılar yaşanmaktadır. Yapılması düşünülen bu piyangonun geliri ile okulda ihtiyaç duyulan yakıt, mefruşat vs. gibi her türlü malzemenin ve tüm okul giderlerinin masraflarının karşılanması planlanmıştır. Müsaadesi istenen piyango çekilişinin Darıca'da mektep mütevellileri ile muhtarlar ve Darıca eşrafından muteber kişilerin huzurunda gerçekleştirilecektir. Rum mektebi yararına düzenlenmesi planlanan piyango çekilişi konusunda etraflıca malûmat sahibi olan okul mütevellilerinden Mine Çorbacı adlı kişi konu ile ilgili gerekli açıklamaları yapmak üzere bizzat Maarif Nezareti'ne gönderilecektir.

Şehremini Safvet Bey, Rum mektebi için düzenlenmesi planlanan piyango hakkında Maarif Nezareti'ne göndermiş olduğu yazısında bu konuda gerekenin yapılmasını ve neticenin kendisine bildirilmesini talep etmiştir. Kız öğrenciler tarafından imal edilen ve piyangoya konulması istenilen eşyanın çeşidi ve miktarının belirtildiği liste de yazıya eklenmiştir (MF. MKT. nr. 321/12, lef. 1/1).

**Tablo:1 Piyangoda Kullanılacak Eşyanın Fiyatı, Adedi ve Cinsi (BOA, MF.MKT. nr. 321/12, lef. 3/1)**

Takdir edilen fiyat (Kuruş)	Aded (Parça)	Cinsi
270	1	Canfesden <sup>18</sup> mâmul, etrafı kadifeli resimler nakşedilmiş süs için duvara talik edilir.
180	1	Canfesten mâmul etrafı kadifeli çiçek resimleriyle orta mahalli yün, süs için duvara talik edilir.

<sup>14</sup> Osmanlı toprakları dâhilinde bulunan diğer Rum okullarının piyango talepleri için (bkz. Öztop, 2020)

<sup>15</sup> Şehremaneti, 1855 yılından sonra İstanbul'da belediye işleriyle daha etkin ve modern anlamda ilgilenmesi için tesis edilmiştir (Akyıldız, 2010). Söz konusu tarihlerde Adalar, Kartal, Şile, Beykoz, Gebze kaymakamlıkları Şehremaneti ile doğrudan yazışabilen idari birimlerdir (Erken, 2015).

<sup>16</sup> Hükûmet tarafından tayin edilen şehremini aynı zamanda Meclis-i Vâlâ'nın doğal üyesidir. Maiyetinde iki yardımcısı ile birlikte üyeleri halk, esnaf ve hükûmet temsilcilerinden oluşan bir "Şehremaneti Meclisi" bulunmaktadır (Akyıldız, 2010).

<sup>18</sup> Parlak ipekli kumaş (Koçu, 1963).



120	1	Billur kadife orta mahalli kanaviçe, çiçek resimleriyle orta mahalli yün, süs için duvara talik edilir.
60	1	İpekten mamul, kanepeler üzerine vaz' edilmek için kordon.
50	1	Canfesten mamul köşelik.
40	1	Kanaviçe üzerine ipekle işlenmiş çiçek resimli, gazete vesaire vaz'ına mahsus çanta
40	1	Atlas üzerine ipekle işlenmiş çiçek resimli, gazete vesaire vaz'ına mahsus çanta
45	1	Etrafi bluz, orta mahalli atlas resimli gazete vesaire vaz'ına mahsus çanta
45	1	Canfesden mamul gazete vesaire vaz'ına mahsus çanta
40	2	Bluz kadifeden mamul, gül resimli, resim vaz'ına mahsus muhafaza
45	2	Derûnuna çiçek vaz' edilmek ve süs için duvara talik olunmaya mahsus atlas ve ipekten mamul köşelik.
80	1	Resim vaz'ına mahsus bluz ve atlasdan mamul ipekli muhafaza.
60	1	Kadifeden mamul işlemeli köşelik.
4	1	Resim vaz'ına mahsus atlas ve kadifeden mamul muhafaza.
70	1	Duvara talik edilmek için, üzeri çiçek işlemeli levha.
300	6 çift	Altı çift kadife üzerine ipekle işlenmiş patik.
140	4	Kanaviçe üzerine yünle işlenmiş patik.
180	1 parça	Atlastan mamul dört köşe yastık.
160	1	Kadifeden mamul ipek işlemeli yastık.
180	1	Kanaviçe üzerine yünle işlenmiş yastık.
180	1	Atlastan mamul, üzeri ipekle işlemeli ve kurdeleli yastık.
200	1	Konsol üzerine konulmak için sepet derûnunda tül den mamul çiçek.
40	1	Saksı derûnunda gül, tül den mamul.
40	1	Resim vaz'ına mahsus muhafaza. Etrafi bluz, ortası ipekle işlemeli canfes.
40	1	Üç ayaklı ve derûnuna kartvizit konulmak için etrafi kadife ve orta mahalli atlastan mamul kutu.
80	1	Gelinlere mahsus derûnuna gecelik konulmak için üzeri çiçekle işlenmiş atlastan mamul kese.
200	5	Kadınlara mahsus, işlemeli iç gömleği. Patiskadan mamul.
80	3	Kadınlara mahsus, işlemeli don Patiskadan mamul.
70	1	Kadınlara mahsus, işlemeli ceket. Patiskadan mamul.
70	6	İpekle işlemeli mendil.
20	1	Derûnuna tütün konulmak için mukavva üzerine atlastan kutu.
60	1	Resim muhafazası kadife ve atlastan mamul işlemeli.
40	1	Sofra için işlemeli peşkir.
20	1	Tül üzerine ipekle işlemeli mendil.
150		İğne ile işlenmiş dantele. On beş arşın.
50	1	Kadınlara mahsus yünden mamul fanile.
55	4	Mukavva üzerine ipekle işlenmiş saat ve kibrit vaz'ına mahsus muhafaza.
120	4	İpekle işlenmiş köşe yastık örtüsü.
60	1	Kadınlara mahsus işlemeli fisto
60	3	İğne vaz'ına mahsus ikisi gül resminde ve diğeri yuvarlak uzunca kadife ve atlastan mamul kordonlu.
<b>3780</b>	<b>58</b>	<b>10 çift.</b>

<sup>18</sup> Parlak ipekli kumaş (Koçu, 1963).

Piyango çekilişinde kullanılacak olan eşyaların fiyatını, adetini ve cinsini gösteren defter, komisyon tarafından incelenmiş ve aslına uygun olduğu tasdik edilmiştir. Rum Mektebi yararına düzenlenmesi planlanan piyango için ruhsat talebine yönelik yazılmış olan tezkire ve ek olarak gönderilen liste Maarif Nezareti'ne mütevellî üyesi Mine Hanım'dan çok önce ulaşmıştır. Dört ay gibi bir zaman geçmiş olmasına rağmen henüz Mine Çorbacı gelmediği için evrakla ilgili bir işlem başlatılmamıştır. Çünkü yazıda, Mine Hanım'ın izahat yapmak için nazırlığa bizzat geleceği belirtilmiştir. Bu yüzden izin dilekçesi, Mine Hanım müracaat ettiği zaman yeniden değerlendirilmek üzere 5 Nisan 1896 tarihi itibarıyla muhafazalı bir şekilde evrak odasına gönderilmiştir (MF. MKT. 321/12, lef. 1/2).

Söz konusu tezkire, mütevellî Mine Çorbacı'nın bizzat müracaatı ile değerlendirilmek üzere iki ay sonra Maarif Komisyonu'nda yeniden gündeme alınmıştır. Ekleri ile birlikte konu ile ilgili bütün evraklar 8 Haziran 1896 tarihi itibarıyla Maarif İane-i Mekâtib Komisyonu tarafından okunup, değerlendirilmeye alınmıştır. Bu esnada komisyon ilk olarak okulun resmi izinli olup olmadığını araştırmıştır. Zira ruhsatı olmayan okulların piyango talepleri değerlendirmeye alınmadan doğrudan reddedilmektedir. Araştırma neticesinde Darıca Rum Mektebi'nin resmi izinli ve devletin ruhsat verdiği bir okul olduğu anlaşılmıştır. Zaten piyango başvurusu için yazılan dilekçenin ilk kısmında bu konuda bir açıklamaya yer verilmiş idi. Okulun ruhsat sahibi olduğu anlaşıldıktan sonra piyango izin talebi üzerine değerlendirmelere geçilmiştir. Bu aşamada mektep mütevellîlerinden olup komisyona müracaat eden ve tezkirede adı geçen Mine Çorbacı'nın ifadesi dinlenmiştir. Mine Çorbacı, komisyona çekiliş ile ilgili bazı detayları aktarmıştır. Çorbacı'nın beyanına göre piyango çekilişi, 12 Temmuz 1896 tarihinde Pazar günü mektebin salonunda gerçekleştirilecekti. Çorbacı'nın ifadelerinden mektebin ihtiyaçlarının karşılanması için gereken meblağın yaklaşık olarak on bin kuruş civarında olduğu anlaşılmıştır. Bu yüzden her biri beşer kuruştan iki bin bilet basılması ve dağıtılması gerekmektedir. Komisyon, Mine Çorbacı'nın ifadelerini dinledikten sonra piyango talebine yönelik bir değerlendirmenin ardından 8 Haziran 1896 tarihi itibarıyla ruhsat verilmesini uygun bulmuştur (MF. MKT. 321/12, lef. 1/2). Karar, ertesi gün Maarif Nezareti Mektubî Kalemi'ne ulaşmıştır. Darıca Rum Mektebi yararına yapılması planlanan piyango çekilişine izin verildiğine dair cevap yazısı 20 Haziran 1896 tarihi itibarıyla Şehremanetine gönderilmiştir (MF. MKT. 321/12, lef. 2/2).

### **3.2.1905 Yılı İtibarıyla Darıca Rum Mektebi Yararına Yapılacak Piyango**

Piyango çekilişleri eğitim kurumlarının ihtiyaçlarını gidermek anlamında oldukça kazançlı bir faaliyet olmuştur. Nitekim Darıca'da bulunan Ortodoks mekteplerinin masraflarını karşılamak için gerek duyulan meblağ yetersiz kalınca daha önceden başvurulmuş olan bir metot 1905 yılı itibarıyla yeniden uygulamaya konulmuştur. Bu anlamda okulun mütevellî heyeti tarafından mektep salonunda, 10 Eylül 1905 Pazar günü bir piyango tertip edilmesi planlanmıştır. Ortaya çıkan 10 bin kuruşluk bütçe açığının kapatılması için daha önce olduğu gibi yine İnas Mektebi talebelerinin kendi imal ettiği el işleri ikramiye olarak kullanılacaktır. Piyango biletleri, her biri 5'er kuruştan satılmak üzere 2 bin adet basılacaktır. Konu ile ilgili Rum Mektebi mütevellî heyeti, ilk olarak Kadıköy Metropolitliği ve tâbi olduğu Rum Metropolitliği ile irtibata geçmiştir. Rum Metropolitliği, Darıca'da bulunan Ortodoks mektepleri yararına düzenlenmesi planlanan piyango için ruhsat talebini Gebze kaymakamına 28 Ocak 1905 tarihli bir tahrirat ile bildirmiştir. Mesele, Gebze kaymakamı Ahmet Ramiz tarafından 8 Şubat 1905 tarihinde Şehremanetine iletilmiştir (MF. MKT. 846/3, lef. 1/1). Piyango ruhsatı almak için başlatılan evrak süreci, 25 Şubat 1905 tarihinde Şehremaneti'nden Maarif Nezareti'ne yazılan bir tahrirat ile tamamlanmıştır (MF. MKT. 846/3, lef. 2/1).

İzin dilekçesi, Maarif İane-i Mekâtib Komisyonu tarafından etraflıca değerlendirilmiş ve tetkik edilmiştir. Komisyon, bu değerlendirmeleri yaparken ilk olarak okulun resmi ruhsatlı olup olmadığını kontrol etmiştir. Piyango talebi, okulun devletin resmi kayıtlarında yer aldığı anlaşılınca değerlendirilmeye alınmıştır. Okulun 10 bin kuruş kadar olan bütçe açığını karşılamak adına piyangoya konacak eşya için takdir edilen miktar, komisyon tarafından uygun bulunmuştur. Okulun mütevelli heyeti tarafından komisyona, bu eşyaların cins ve miktarını gösteren defterin yanında birer tane de numune gönderilmiştir. Usulünce yapılan bu tarz müracaatlar genellikle kabul edildiği için 10 bin kuruşluk bilet basımına izin verilmiştir (MF. MKT. 846/3, lef. 2/2). Piyango çekilişinin ardından ne kadar kazanç sağlandığı kontrol edilecek ve kullanılmayan biletler iade edilecektir (MF. MKT. 846/3, lef. 3/2). Ayrıca, piyango çekilişi sırasında nazırlık namına orada bulunmak üzere, Gayrimüslim ve Ecnebiye Mektepleri Müfettişlik İdaresi'nden Fehmi Efendi görevlendirilmiştir. Komisyon, bu şartlar çerçevesinde piyango çekilişinin yapılmasına ruhsat vermiştir ve konuyu 30 Mart 1905 tarihinde Dâhiliye Nezareti'nin onayına sunmuştur (MF. MKT. 846/3, lef. 2/2). Neticede, Rum mektebi yararına piyango çekilişi için ruhsat verildiğine dair cevap yazısı 10 Nisan 1905 tarihinde Şehremanetine gönderilmiştir (MF. MKT. 846/3, lef. 3/2).

Alınan izin çerçevesinde Darıca'da bulunan Ortodoks mektebi yararına düzenlenmesi planlanan piyango çekilişi için hazırlıklar hemen başlatılmıştır. Fakat çekiliş tarihine çok yakın bir sırada beklenmeyen bir gelişme yaşanmıştır. Darıca Rum Mektebi mütevelli heyetinden Panayot, Theodosius ve Nikolaos Etmekçioğlu tarafından 5 Eylül 1905 tarihinde doğrudan Maarif Nezareti'ne hitaben bir arzuhâl kaleme alınmıştır. Tarihler göz önüne alındığında mütevelli heyetinin söz konusu yazıyı yapılması planlanan piyango çekilişine beş gün kala yazdığı dikkat çekmektedir.<sup>19</sup> Nitekim dilekçede mütevelli heyeti, Darıca Rum Mektebi'nin bütçe açığını kapatmak üzere yapılması planlanan piyango çekilişinin tarihini ilerleyen bir zamana ertelemeyi talep etmiştir. Şöyle ki, söz konusu piyango çekilişi daha önceden yapılan planlamalar ve alınan izin dahilinde 10 Eylül 1905 tarihinde Pazar günü gerçekleştirilecektir. Fakat gelinen noktada piyango çekilişine beş gün kala piyango biletlerinin satışı henüz tamamlanmamıştır. Bu tarihe kadar piyango çekilişi için alınan izin çerçevesinde tanesi beşer kuruştan hazırlanan iki bin biletten sadece bin iki yüz adedi satılabilmektedir. Çekiliş tarihine çok az bir zaman kaldığından geriye kalan sekiz yüz biletin tamamının satışı bu süre zarfında mümkün gözükmemektedir. Bu yüzden mütevelli heyeti söz konusu piyango çekilişinin tarihini 8 Ekim 1905'e ertelenmesini rica etmiştir (MF. MKT. 882/65, lef. 1/1)

Oysaki Darıca Rum Mektebi'nin bütçe açığını kapatmak üzere kız öğrencilerin el işlerinden oluşan altmışaltı parça eşya ile bir piyango çekilişi düzenlenmesi konusunda önceden ruhsat alınmıştı. Buna göre 10 bin kuruşluk biletin basılıp dağıtılacağı çekiliş, 10 Eylül 1905 tarihinde Pazar günü okul salonunda gerçekleştirilecekti. Fakat okulun mütevelli heyetinin özel bir sebep ortaya koyarak söz konusu piyango çekilişinin yaklaşık olarak bir ay ertelenmesi talebi karşısında durum Maarif İane-i Mekâtib Komisyonu tarafından yeniden değerlendirilmiştir. Netice itibarıyla komisyon, mütevelli heyetinin piyango çekiliş tarihinin tehir edilmesi talebini uygun bulmuş ve durum 16 Eylül 1905 tarihli yazı ile Gebze Kaymakamlığına bildirilmiştir (MF. MKT. 882/65, lef. 1/2; MF. MKT. 882/65, lef. 2/2).

### 3.3.1907 Yılı İtibariyle Gerçekleştirilecek Olan Piyango Çekilişi

Darıca Rum Mektebi adına piyango çekilişi düzenlenmesi için bir başka ruhsat talebi bizzat Kadıköy Rum Metropoliti Yermanos tarafından yapılmıştır. Metropolit, 12 Temmuz 1907 tarihinde

<sup>19</sup> Piyango çekilişinin yapılacağı tarihe çok yaklaşıldığından evrak süreci yeniden başlatılmamış, bunun yerine -zaman kazanmak adına- yazı, doğrudan Maarif Nezareti'ne gönderilmiştir.

Maarif Nezareti'ne yazdığı dilekçede kendi idaresi altında bulunan Darıca Rum Mektebi'nin bütçesinde 10 bin kuruş açığın meydana geldiğini belirtmiştir. Bu açığın kapatılması için okul idaresi tarafından 4 Aralık 1907 Çarşamba günü bir piyango tertip edilmesi planlanmıştır. Piyango çekilişi daha önceki yıllarda olduğu gibi Darıca İnâs Mektebi salonunda yapılacak ve okulun kız öğrencilerinin el işlerinden oluşan 120 adet eşya kullanılacaktır. Biletlerin her biri 5 kuruş kıymetinde olmak üzere toplamda 10 bin kuruşluk bir piyango çekilişi yapılacaktır. Metropolit dilekçenin devamında nazırlığın her daim ihtiyaç sahibi öğrencilere eğitim hakkı tanınması konusunda göstermiş olduğu çabaya şahit olduklarını ve bunun için şükran duyduklarını dile getirmiştir. Ardından piyango çekilişi yapılabilmesi için gerekli olan ruhsatın verilmesi konusunda talebini yinelemiştir (MF. MKT. 1012/70, lef. 1/1).

Metropolitin piyango için izin talebi, 18 Temmuz 1907 tarihinde Maarif İane-i Mekâtib Komisyonu'na iletilmiştir. Resmi ruhsatlı olan okulun gelirlerinin giderlerini karşılayamadığı gerekçesi ile bütçe açığı kapatılmak üzere piyango çekilişi için izin talebi komisyon tarafından değerlendirilmiştir. Piyangoda kullanılacak olan eşyaların değerleri, cinsi, âdeti, fiyatları ile ilgili verilen pusulalar ve getirilen numuneler incelenmiştir. Sonuç olarak, 15 Ağustos 1907 tarihinde yazılan cevap ile piyango talebi usullere uygun bulunmuş ve daha önceden benzerleri yapılmış olduğundan olumlu karşılanmıştır. Piyangonun çekileceği sırada yine nazırlık temsilcisi olarak Gayrimüslim ve Ecnebiye Mektepleri Müfettişlik İdaresi'nden Fehmi Efendi hazır bulunacaktır. Piyango çekildikten sonra acilen hasılat ile ilgili açıklayıcı ve doğruluğu onaylanmış bir pusula komisyona gönderilecekti. Piyango için sadece 10 bin kuruşluk bilet basılacaktır. Bu şartlar çerçevesinde piyangonun düzenlenmesi için ruhsat verilmiştir. Fakat yine de piyangonun çekileceği gün ve yer konusunda bir mahzur olup olmadığı hakkında Şehremaneti'nden ve Zaptiye Nezareti'nden bilgi istenmiş ve bu açıklamanın Dâhiliye Nezareti'ne gönderilmesi talebi ilave edilmiştir (MF. MKT. 1012/70, lef. 1/2).

Bütün hazırlıklara ve alınan izne rağmen piyango çekilişi belirlenen tarihte yapılamamıştır. Çünkü 2 bin civarındaki biletin basımı ve dağıtımını tamamlanamamıştır. Daha önceki piyangolarda olduğu gibi çekilişin yine ileri bir tarihe ertelenmesi talebi gündeme gelmiştir. Bu yüzden Kadıköy Metropolit Yermanos, bizzat Maarif Nezaretine 28 Kasım 1907 tarihinde bir dilekçe daha yazarak piyango çekilişinin 22 Aralık 1907 Pazar gününe ertelenmesini talep etmiştir. Yermanos, dilekçede ertelemenin gerekçesini de izah etmiştir (MF. MKT. 1027/11, lef. 1/1). Piyangonun yapılacağı tarihe dair oluşan bu yeni durum, Maarif İane-i Mekâtib Komisyonu'nun gündeminde görüşülmüştür. Biletlerin henüz satılmamış olması gibi bir gerekçe ile karşı karşıya kalan komisyon, piyango tarihinin tehir edilmesini makul bulmuştur (MF. MKT. 1027/11, lef. 1/2). Ayrıca komisyon meydana gelen bu yeni durumu, Şehremaneti ile Zaptiye Nezareti'ne bütün detayların aktarıldığı iki ayrı yazı ile haber vermiştir (MF. MKT. 1027/11, lef. 2/2).

### 3.4.1908 Yılı İtibariyle Gerçekleştirilecek Olan Piyango Çekilişi

Gebze kazasına bağlı Darıca nahiyesi Rum erkek ve kız mektepleri yararına piyango tertibi ile alakalı son talep, 16 Mayıs 1908 tarihinde yine okulun mütevelli heyeti tarafından yapılmıştır. Piyango düzenleme talebinin gerekçesi de aynıdır. 1908 yılında okulun gelir gider dengesi uyumlu değildir ve hatta bütçede 13 bin 82 kuruşluk bir açık söz konusudur. Maarif Nezareti'ne sunulan dilekçede, bu durum okulun masraf defterinden çıkarılan gelir gider pusulasından da anlaşılacağı belirtilmiştir. Velhasıl bu açığın kapatılması için yine İnâs Mektebi öğrencileri tarafından imal edilmiş olan 120 adet el işinin kullanılacağı bir piyango tertibi planlanmıştır. Buna göre, her bir bilet 5 kuruş olmak üzere 2 bin 500 bilet basılacak ve dağıtılacaktır. 20 Aralık 1908 tarihinde Pazar günü

okul salonunda yapılması planlanan bu çekiliş için mütevellî heyeti hükûmetten müsaade istemiştir (MF. MKT. 1062/69, lef. 1/1).

Piyango çekilişi düzenlenmesi talebine yönelik Maarif Nezareti'ne yazılmış olan dilekçe, 19 Mayıs 1908 tarihinde Maarif İane-i Mekâtib Komisyonu'na sevk edilmiştir. Komisyon 18 Haziran 1908 tarihinde meseleye dair geniş çerçeveli bir cevap yazmıştır. Buna göre, komisyon aslında daha önceki taleplerde olduğu gibi meseleye olumlu yaklaşmıştır. Zira söz konusu mektebin resmi ruhsatlı olması önemlidir. Ayrıca okulun gelirlerinin giderlerini kapatamadığı gönderilmiş olan hesap pusulalarından da anlaşılmaktaydı. Öte yandan çekilişte kullanılacak olan eşyanın cinsi, fiyatı, adetine dair bir pusula ve hatta eşyalardan birer numune de gönderilmiştir. Hesap pusulaları ve numuneler komisyon tarafından tetkik edilmiştir. Komisyon, bütün bunları göz önünde bulundurarak ve daha önceki örneklerden yola çıkarak piyango talebini usullere uygun bulmuştur. Fakat yine piyanonun çekileceği sırada denetim maksadıyla salonda bulunmak üzere bir görevli tayin edilmiştir. Nazırlık namına müfettişlik kalemi memurlarından Naşid Bey'in orada bulunması ve piyango çekilişi sonrasında da hesap pusulasını hemen komisyona getirmesi istenmiştir. Buna ilaveten bilet âdeti sınırlandırılmış, sadece 10 bin kuruşluk bilet basılmasına izin verilmiştir. Bu şartlar çerçevesinde piyango çekilişine ruhsat verilmiştir (MF. MKT. 1062/69, lef. 1/2). Fakat yine de mesele Zaptiye Nezareti'ne ve Şehremaneti'ne bildirilmiş, piyanonun çekileceği yer ve tarih konusunda bir mahzur olup olmadığı sorulmuştur. Dâhiliye Nezareti'ne de konu ile ilgili bilgi verilmiştir (MF. MKT. 1062/69, lef. 2/2).

### Sonuç

Batı menşeli bir uygulama olan piyango, XIX. asırda Osmanlı topraklarında da görülmeye başlanmıştır. Devlet, başlangıçta dinî gerekçelerle bu faaliyete hoş yaklaşmamış, hatta 1857 ve 1858 yıllarında yaptığı düzenlemelerle yasak koymuştur. Belli ölçülerde yerel piyangoları durduran bu düzenlemeler, bilhassa Batıdan kaçak yollarla ülkeye getirilen piyango biletlerine mâni olamamış, özellikle Galata ve Beyoğlu civarında piyangoculuk kontrolsüz biçimde devam etmiştir. Daha sonra devlet, bir standart oluşturmak, olası hukukî anlaşmazlıkları ortadan kaldırmak için piyangoyu tanımak zorunda kalmıştır. Yasak kaldırılmış, ruhsatlı olmak kaydıyla piyangoya izin vermiştir. Bu çerçevede Sultan Abdülhamid döneminde 1881'de toplam dokuz maddeden oluşan bir Piyango Kararnamesi yayınlanmış ve bu türden faaliyetler hukukî bir zemine oturtulmuştur. Böylece ülkede piyangoculuk alanında hızlı bir gelişme yaşanmıştır.

Bu gelişmeden sonra okul, hastane, yetimhane, ibadethane gibi halk hizmeti yapan kuruluşlar ödenekleri yetmediği gerekçesiyle kendi imkânları dâhilinde piyango çekilişleri yapmaya başlamışlar ve bu şekilde kendilerine bir finans kaynağı oluşturmuşlardır. Bu kuruluşlardan bir tanesi de Darıca Rum Mektebi'dir.

Gebze kazası Darıca karyesinde bulunan Rum Mektebi'nde 1896, 1905, 1907 ve 1908 yıllarında olmak üzere okul yararına dört defa piyango çekilişi yapılması için izin talep edilmiş ve yapılan incelemeler neticesinde bunların hepsine olumlu cevap verilmiştir. Maarif Komisyonu, usûl gereği her defasında okulun ruhsatı olup olmadığı ve çekilişe resmi izin alınıp alınmadığı ve gerekli evrakın tamamlanıp tamamlanmadığı gibi konuları incelemiştir. Örneğin hesap pusulalarında okulun giderlerini karşılayamadığı teyit edilmekte; çekilişte kullanılacak olan eşyanın cinsi, fiyatı, adetine dair bir pusula ve dağıtılacak eşyalardan birer numune komisyon tarafından tetkik edilmektedir.

Mektebinin başka herhangi bir geliri bulunmadığından mevcut öğretim kadrosunun maaşlarının ödenmesi başta olmak üzere okula ihtiyaç duyulan yakıt, mefruşat ve her türlü malzeme masraflarının



karşılanması planlanmıştır. Çekilişler mektebin mütevelli heyeti, muhtarlar ve Darıca eşrafından muteber kişilerin huzurunda gerçekleştirilecektir. Çekilişlerden sonra Maarif Nezareti ile irtibat kurularak gerekli açıklamaların yapılması suretiyle şeffaflığa ve denetime riayet edilecektir. Piyangolarda mektepte okuyan bilhassa kız öğrencilerin imal ettiği ürünler satışa çıkarılacaktır. Çanta, muhafazalık, köşelik, levhalar, patik, yastık, mendil, peşkir hemen her çekilişte en çok dağıtılan ürünler olmuştur.

1905 tarihli çekiliş, bilet satışının tamamlanamaması nedeniyle resmi izin alınması suretiyle tehir edilmiştir. 1907 tarihli çekilişte başvuruyu Kadıköy Rum Metropoliti bizzat yapmış; bu çekiliş de ön görülen tarihte bilet satışının tamamlanamamış olması gerekçesiyle ertelenmiştir. Usûl ve içerik bakımından birbirine benzeyen her dört çekiliş de devlet kurumlarının izni ile okul bütçesine katkı sağlamak amacı ile planlanmıştır.

## Kaynakça

### 1. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

BOA, (Dâhiliye Mektubi Kalemî) *DH. MKT*, 1563/93.

BOA, (Maarif Nezareti Meclis-i Kebir-i Maarif) *MF. MKB*, 35/17; 35/90.

BOA, (Maarif Nezareti Mektubî Kalemî) *MF. MKT*, 321/12; 846/3; 882/65; 1012/70; 1027/11; 1062/69.

BOA, (Yıldız Mütenevvi Maruzat) *Y. MTV*, 39/26.

### 2. Tetkik Eserler

Akyıldız, A. (2010). Şehremini. *TDV İslam Ansiklopedisi*, (38). İstanbul. ss. 459-461.

Alkan, N. (2008). 1897 Yunan Harbi'nde Şehit Olanların Yakınları ve Gaziler İçin Düzenlenen İâne Sergisi. *Güney Doğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, (13), 13-42.

Bostan, H. (2012). Üsküdar. *TDV İslam Ansiklopedisi*, (42). İstanbul. ss. 364-368.

Çapanoğlu, M. S. (1944). Piyangonun Tarihi. *Tarihten Sesler Dergisi*, (17-18), 13-16.

Çetinkaya, C. (2015). Osmanlı'nın Son Dönemleri ve Cumhuriyetin İlk Yıllarında Şans Oyunları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.

Çetinkaya, C.- Kasalak, K. (2015). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Piyangoculuk. *Sosyal Bilimler Dergisi* (2/5). 467-481.

Dünden Bugüne İstanbul (1994). Piyangolar. *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*. (6). İstanbul: Kültür Bakanlığı ve Tarih Vakfı Yayınları, 1994, İstanbul

Düstur, (1289). *Tertip I*, Cilt I, Dersaadet: Matbaa-ı Amire.

Erken, İ. (2015). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Kocaeli Sancağının İdari Yapısı. *Türkiyat Mecmuası*, (25). 193-236.

Ertürk, İ. (2008). İslam Hukuku Açısından Şans Oyunları ve Piyango. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Güneş, M. (2016). Osmanlı Döneminde İstanbul'da Vilayet İdaresinin Teşekkülü. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 181-199.
- Koçu, R. E. (1963). *İstanbul Ansiklopedisi*. (6), İstanbul: İstanbul Ansiklopedisi ve Neşriyat Kollektif Şirketi, 3370
- Kolcuoğlu, M. K. (2013). *Karye-i Darıca'dan Darıca İlçesine*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Koloğlu, O. (2000). Piyango. *Popüler Tarih Dergisi*. (7), 34-40.
- Kurnaz, Ş. F. (2021). Tanzimat Sonrasında Osmanlı Devleti'nde Kumar Yasalarının Gelişimi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*. (CTAD). (17) 34, 549-582.
- Mecmua-yı Ebuzziya. (1882). 27 ( 3). 838.
- Özçelik, S. (2000). *Donanma-yı Osmanî Muavenet-i Millîye Cemiyeti*. Ankara: TTK.
- Öztop, F. (2020). *Osmanlı Devleti'nde Piyangolar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öztürk, S. (2005). *Osmanlı Belgelerinde Darıca*. İstanbul: Darıca Belediyesi Kültür Armağanı.
- Piyangonun Dünü, *Bugünü ve Milli Piyango İdaresi*. (1994). Ankara: Milli Piyango İdaresi.
- Sevin, V. (2001). *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyası I*, Ankara: TTK.
- Şemseddin Sami. (1317). *Kâmûs-i Türkî*. C. I, Dersaadet: İkdam Matbaası.
- Tızlak, F. (2006). Osmanlı Toplumuna Şans Oyunlarının Girişi. *XV. Türk Tarih Kongresi*. 11-15 Eylül 2006. (4) 3, Ankara. ss.1877-1899.
- Tunçay, M. (1993). *Türkiye'de Piyango Tarihi ve Millî Piyango İdaresi*. Ankara: Milli Piyango İdaresi.
- Yavuz, F. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyete Bir Sahil Kasabası: Darıca. *Uluslararası Gazi Akça Koca ve Kocaeli Tarihi Sempozyumu*. (2)30. Kocaeli. ss. 869-881.
- Yavuz, F. (2017). Birlikte Yaşamdan Yol Ayrımına: Milliyetçilikler Çağında Darıca'da Türk-Rum Münasebetlerine Dair Gözlemler. *Uluslararası Çoban Mustafa Paşa ve Kocaeli Tarihi-Kültürü Sempozyumu IV*. 24-26 Mart 2017. Kocaeli. ss. 711-737.
- Yolal, M. (2021). *Osmanlı'da Kumar ve Şans Oyunları (1800-1923)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

**Ek 1: Darıca Rum Mektebi Ön Cephe (Kolcuoğlu, 2013).**



**Ek 2: Darıca Rum Mektebi Yan Cephe (Kolcuoğlu, 2013).**



**Ek 3: Rum Kilisesi İçin Düzenlenen Bir Piyango Bileti (Yolal, 2021).**

