

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

EDUCATION AND SOCIETY IN THE 21st CENTURY
THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi
Uluslararası Hakemli Süreli Yayıdır.
Nisan 15, Ağustos 15 ve Aralık 15 olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Century, Journal of Education and Community Education Science and Social Researches
International Peer-review published.
April 15, August 15 and December 15 to be published three times a year.

“Dergimizde yayınlanan yazılar yazarının görüşlerini yansıtmaktadır. Makalelerde yer alan görüşler Türk Eğitim-Sen’in resmi görüşünü ifade etmemektedir.”

“Reflects the views of the author of articles published in our journal. The opinions expressed in the articles do not express the official views of the Turkish Education Union.”

ISSN: 2147-0928



www.asosindex.com



DergiPark
AKADEMİK

dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum



Scope Database
Journal indexing & Citation Analysis

“21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi Akademia Sosyal Bilimler İndeksi Tarafından Taranmaktadır.”

21. Century, Journal of Educational Science and Social Studies Education and Society indexed
in akademia Social Sciences Index

KURULUŞ / ESTABLISHMENT

2012

TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU
KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN)
ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER
Talip GEYLAN

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ
RESPONSIBLE EDITOR
Fuat YİĞİT

EDİTÖR / EDITOR
Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR
Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD
Prof. Dr. Nimetullah HAFIZ (Piriştine Üniversitesi, Kosova)
Prof. Dr. Elman NAŞİROV (Devlet İdarecilik Akademisi Rektörü, Azerbaycan)
Prof. Dr. Kulyash KAİMULDİNOVA (Kazak Ulusal Üniversitesi, Kazakistan)
Dr. Neriman HASAN (Ovidius Üniversitesi, Romanya)
Prof.. Dr. Abdvap ZULPUYEV (Kırgızistan)

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE EDITOR
Fatma BADEM

KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN
Altuğ Ajans Fatih Taha AKALAN

21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayımlanan makaleler yayımcının yazılı izni olmadan tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Yazıların fikri sorumluluğu ve imla tercihi yazarlarına aittir. Başka kaynaklardan alınmış tablo, resim ve benzerlerinin yazılarda kullanım sorumluluğu yazara aittir.

“21. Century, Journal of Education and Society Education Science and Social Researches articles published in whole or in part without the written consent of the publisher of any be reproduced. The idea of Scripture belongs to the author’s responsibility and choice of spelling. other taken from sources tables, figures, and similar writings the author’s responsibility belongs.”

YAYIN TARİHİ 15 Ağustos 2021 / DATE OF PUBLICATION 15 August 2021

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri
Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi

Türkiye Eğitim, Öğretim ve Bilim Hizmetleri
Kolu Kamu Çalışanları Sendikası
Talatpaşa Bulvarı No:160/6 Cebeci-ANKARA
TEL: 0 312 424 09 60
www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com
www.egitimvetoplum.net
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

21. Century, Journal of Education and
Community Education Science and Social Studies

Turkish Education and Science Workers
Trade Union
Talatpaşa Avenue No:160/6 Cebeci-ANKARA
TEL: 0312 424 09 60
www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com
www.egitimvetoplum.net
egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)
- Prof. Dr. Aleksander KADİRBAEV
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Ali AKYILDIZ
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ali YAKICI
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. Arzu TERZİ
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Bernt BRENDMEON
(Norveç)
- Prof. Dr. Cemal YILDIZ
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cengiz HAKOV
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fethi GEDİKLİ
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Doç. Dr. Gazi UÇKUN
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kadir ALBAYRAK
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL
(Amasya Üniversitesi)
- Prof. Dr. Maria ÇIKİA
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Sevil SARGIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ
(PriŐtine Üniversitesi, PRIŐTİNE / KOSOVA)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG
(Hollanda)
- Prof. Dr. Vahdettin ENGİN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Asım YAPICI
(Çukurova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bekir TATLI
(Çukurova Üniversitesi)

Prof. Birsen ÇEKEN
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)
Prof. Dr. Gültekin AKENGİN
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih Yahya AYAZ
(Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV
(Diller Üniversitesi /Azərbaycan)
Prof. Dr. Levent ERASLAN
(Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ
(Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)
Prof. Dr. Nevzat TOPAL
(Niğde Üniversitesi)
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azərbaycan)

Prof. Dr. Nuri KAVAK
(Osman Gazi Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal AKSOY
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. M. Zahit SERARSLAN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)
Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Talip GEYLAN, Musa AKKAŞ, Seyit Ali KAPLAN, M. Yaşar ŞAHİNDÖĞAN,
Cengiz KOCAKAPLAN, Selahattin DOLĞUN, Fuat YİĞİT

YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU
(Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Adnan BAKI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV
(Rusya Federasyonu)
Prof. Dr. Ali YAKICI
(Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azərbaycan)
Prof. Dr. Alimcan İNAYET
(Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON
(Norveç)
Prof. Dr. Cemal YILDIZ
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)

- Prof. Dr. Cengiz HAKOV
(Bulgaristan)
- Prof. Dr. Cihangir DOĞAN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Cüneyt KANAT
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Dursun YILDIRIM
(Hacettepe Üniversitesi)
- Prof. Dr. Elfina SİBGATULLİNA
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK
(Ardahan Üniversitesi)
- Prof. Dr. Erhan AFYONCU
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Fuad MEMMEDOV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Prof. Dr. F. Hülya AŞÇI
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gülay ÖĞÜN BEZER
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Gülşen SEYHAN IŞIK
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hasan KASAP
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Hayati BEŞİRLİ
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA
(Kocaeli Üniversitesi)
- Prof. Dr. Himmet KONUR
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim GÜLER
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Prof. Dr. Maria ÇİKİA
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Meltem CANİKLİOĞLU
- Prof. Dr. Metin EKİCİ
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer NURLU
(Gazi Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muammer TEKEOĞLU
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat DEMİRKAN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Murat DOĞANLAR
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa DELİCAN
(İstanbul Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa Sabri KÜÇÜKAŞÇI
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Muzaffer DOĞAN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nadim MACİT
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Neslihan OKAKIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Nesrin SARIAHMETOĞLU
(Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi)
- Prof. Doç. Dr. Okan YEŞİLOT
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Ramazan ÖZEY
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Recep KÖK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Prof. Dr. Roin KAVRELİŞVİLİ
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Rüstem ŞÜKÜROV
(Rusya Federasyonu)
- Prof. Dr. Sebahat DENİZ
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Selçuk MÜLAYİM
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Tacida HAFIZ
(Bosna-Hersek)
- Prof. Dr. Turan GÖKÇE
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Uwe BLAESİNG
(Hollanda)
- Prof. Dr. Yavuz AKPINAR
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yıldırım Beyazıt ÖNAL
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zekeriya KURŞUN
(Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki KAYMAZ
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN
(Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

- Prof. Dr. Kasım İNCE
(Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Yunus BALCI
(Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA
(Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ
(İstanbul Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali BALCI
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali KIZILET
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Doç. Dr. Ali SATAN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali BÜYÜKASLAN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
(Dicle Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayhan GENÇLER
(Trakya Üniversitesi)
Prof. Dr. Ayfer YILMAZ
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Bahri ATA
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Beyhan KEŞİK
(Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Bilal DUMAN
(Muğla Üniversitesi)
Prof. Birsen ÇEKEN
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Bülent BAYRAM
(Kırklareli Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜVEN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Cemil AYDOĞDU
(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Gültekin AKENGİN
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU
(Kastamonu Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdal BAY
(Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN
(Ahi Evran Üniversitesi)
Prof. Dr. Hamza AKENGİN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Zeynep GÜREL
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
Prof. Dr. Erdal AKSOY
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih SAKALLI
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Firdevs CANBAZ YUMUŞAK
(TOBB ETÜ)
Doç. Dr. Fuat BAYRAM
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakan AKÇAY
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan MERT
(Ege Üniversitesi)
Prof. Dr. Hilmi BAYRAKTAR
(Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Hikmet YAZICI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmet TÜRKMEN
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
Doç. Dr. Kayhan KURTULDU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV
(Diller Üniversitesi / Azerbaycan)
Prof. Dr. Kürşat ÖNCÜL
(Osmangazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Latif BEYRELİ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ
(M.V. Frunze Simferopol State University)
Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇIN
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Muhammet YILMAZ
(Çukurova Üniversitesi)

Doç. Dr. Mustafa AVCI
(Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
(Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Münir YILDIRIM
(Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Nuran ÖZTÜRK
(Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat AĞARI
(Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat AŞICI
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Musa YÜCE
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Nedim BAKIRCI
(Niğde Üniversitesi)
Prof. Dr. Orhan KURTOĞLU
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Sare ŞENGÜL
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sevgi KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Sibel GÖK
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sinan ERTEN
(Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi / Azerbaycan)
Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Erdal ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Yusuf CERİT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale 18 Mart Üniversitesi)
Prof. Dr. Levent ERASLAN
(Anadolu Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ
(Çukurova Üniversitesi)
Prof. Dr. Nuri KAVAK
(Osman Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fehmi Yılmaz
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Rifat GÜNALAN
(İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
(Muğla Üniversitesi)
Prof. Dr. Süleyman SOLMAZ
(Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Yunus KILIÇ
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Turgut TOK
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT
(Pamukkale Üniversitesi)
Prof. Dr. Nergis BİRAY
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Recep AHISKALI
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Tahir KODAL
(Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)
Prof. Dr. Selçuk KOÇ
(Kocaeli Üniversitesi)
Doç. Dr. Halil TURGUT
(Sinop Üniversitesi)
Prof. Dr. Suat ÜNAL
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Şahin BARANOĞLU
(Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Ali Murat KIRIK
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ali TAN
(Mersin Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem KOÇ
(Osmangazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayhan DOĞAN
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ahmet ATALAY
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ayten Can TUNALI
(Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Atınç OLCAY
(Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Behiye KÖKSEL
(Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Derya ÇELİK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üy. Mehmet Yiğit ERSOYDAN
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa KILINÇ
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa YORULMAZLAR
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Levent MERCİN
(Dumlupınar Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Abdülkadir PALABIYIK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ahmet KATILMIŞ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ali KARACA
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayhan ORHAN
(Kocaeli Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Bahadır Bumin ÖZARSLAN
(Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Ercüment YILDIRIM
(Sütçü İmam Üniversitesi)
Prof. Dr. Erman ÖNCÜ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Esra KESKİNKILIÇ
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Nesrin CANBEK MENGİ
(Mersin Üniversitesi)
Doç. Dr. F. NEŞE KAPLAN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Göksel ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Gül TUNCEL
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Hakan AKÇA
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Haşim AKÇA
(Çukurova Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Hülya ÇELİK
(Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
(Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. İsmail ŞIK
(Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. İrfan GÖRKAŞ
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Kürşat DURU
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Kürşat KOÇAK
(Nevşehir Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ
(Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Metin YILDIRIM
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa GÜLTEKİN
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Murat ÇELİKDEMİR
(Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Veli Savaş YELOK
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mehmet AKPINAR
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet PALANCI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Mustafa ONUR
(Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Nedim ALEV
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Oğuzhan YONCALIK
(Kırıkkale Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Osman SEZGİN
(Marmara Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Raif KALYONCU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Sedat BAHADIR
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Turgay SEBZECİOĞLU
(Mersin Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üy. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

- Prof. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
(Yıldız Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yaşar KOP
(Kafkas Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Yusuf KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Zekeriya BAŞARSLAN
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ali AHMETBEYOĞLU
(İstanbul Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Dinçer KOÇ
(İstanbul Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Fatma Nalan TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Mehmet TAŞDEMİR
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Veyssel KÜÇÜK
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Volkan YURDADOĞ
(Çukurova Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Yasin GÖKBULUT
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Zeki SEVEROĞLU
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Ali SARI
(Pamukkale Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Sait KOFOĞLU
(İstanbul Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Süleyman ÜNÜVAR
(Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Yunus Emre TANSU
(Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Temel KÖSA
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Abdurrahman KEPOĞLU
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)
- Doç. Dr. M. Enes IŞIKGÖZ
(Mardin Artuklu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Selahattin KAYMAKÇI
(Kastamonu Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Mehmet Emin DİNÇ
(Adıyaman Üniversitesi)
- Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)
- Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)
- Dr. Öğr. Üy. Salih Kürşat DOLUNAY
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Taner ALTUN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Tuba GÖKÇEK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ömer Zafer GÜVEN
(Dumlupınar Üniversitesi)
- Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
(Gaziantep Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Murat ÖZCAN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL
(Akdeniz Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Rabia Gökçen KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)
- Dr. Öğr. Üy. Ayşegül DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)
- Dr. Ali Osman AKALAN
Dr. Sinan DEMİRTÜRK
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Azra AKÇAY
(Boston Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cemile KINACI
(Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
- Dr. Halil ÖZYİĞİT
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Mahmut ÇİTİL
(Gazi Üniversitesi)
- Dr. Yavuz GÜLER

ALAN EDİTÖRLERİ

- Çeviri Bilim – Prof. Dr. Nezir TEMUR
Filoloji – Doç. Dr. Hakan AKÇA
Halkbilimi – Prof. Dr. İsa ÖZKAN
Hukuk – Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN
Tarih – Dr. Sinan DEMİRTÜRK
Sosyoloji – Prof. Dr. Ferhat AĞIRMAN
Temel Eğitim – Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi- Prof. Dr. Ali YAKICI
Uluslararası İlişkiler: Dr. Cemil Doğaç İPEK
Yabancı Dil Eğitimi – Doç. Dr. Muhammet KOÇAK
Yabancılara Türkçe Eğitimi – Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ

AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)

- Prof. Dr. Okan YEŞİLOT (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN (Ahi Evran Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ (Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Süleyman DÖNMEZ (Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murteza HASANOV (Azerbaycan)
Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Ali KIRPIK (Kafkas Üniversitesi)
Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet ÖZMEN (Kafkas Üniversitesi)
Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Dr. Bayram POLAT (Niğde Üniversitesi)
Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)
Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)
Dr. Muharrem AVCI (Kastamonu Üniversitesi)
Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)
Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)
Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL (Akdeniz Üniversitesi)
Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Enes IŞIKGÖZ (Mardin Artuklu Üniversitesi)
Öğr. Gör. Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)
Arş. Gör. Emrullah TÖREN (Kırklareli Üniversitesi)
Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI (Aksaray Üniversitesi)
Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev –Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 15 Nisan, 15 Ağustos ve 15 Aralık olmak üzere yılda üç kez yayınlanır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi uluslararası hakemli bilimsel bir yayındır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'nde yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, Editör, dil editörleri ve alanlarına göre editör kurulunda yer alan bilim insanları tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve hakemlerin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi halinde üçüncü hakeme gönderilir.

Derginin genel yayın politikaları ile ilgili kararları yayın kurulu verir. Yayın kurulu editör ve editör kurulunun taleplerini dinleyerek uygun gördükleri kararları alarak Editörler ve editör kurulu aracılığı ile tatbik edilmesine imkân verir.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayınlanmamış olmalıdır.

Dergi basılı olarak yayınlanmaktadır. Ancak derginin basım sürecinin ardından makaleler derginin internet adresinde de tam sayı ve münferit makale olarak yayınlanmaktadır. Dolayısı ile dergide yayınlanan makaleler açık erişimlidir ve bu şekilde kalarak bilimsel üretimlerin mümkün olduğunca ilgiliye ulaşma imkânı olacaktır.

Dergide yayınlanan yazılar için telif ücreti ödenmez, yazıların tüm hakkı 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi'ne aittir.

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

Çalışmalarda intihal olup olmadığı hakemlerce incelenir, tespit edilmesi halinde hakem süreci dondurulur.

Yazının başlığı altında yazar adı, unvanı, görev yaptığı kurum ve kendisine ulaşabilecek e-posta adresi gibi bilgilere yer verilmemelidir. Yazılar sistem yöneticisine görülebildiğinden bu bilgiler hakem süreci tamamlandığında editörce eklenecektir.

Yazılar, <http://dergipark.gov.tr/egitimve-toplum> adresinden üye olunarak gönderilebilir.

Hakem süreci yaklaşık iki aydır, ancak bazı özel durumlarda hakemlerin çekilmesi veya zamanında değerlendirmeyi yapmaması durumunda yeni hakem atanarak süreç devam ettirileceği için bu süre uzayabilir.

Derginin temel amaçları;

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Hakemli Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL BİLİMLER alanlarına dâhil olan bilim dallarından makale kabul etmektedir. Basılı olarak yayınlanan dergi küresel ağ adresinde de hem tam metin hem de münferit makaleleri yayınlamaktadır. Bununla birlikte derginin amaçları aşağıda ifade edilmektedir;

Basılı olarak yayınlanan dergi ilgililere ve kütüphanelere ulaştırılırken, bunun yanında dergipark küresel ağ altyapısı üzerinden açık erişimli dergi sistemi aracılığıyla daha çok veri tabanında taranmak akademisyenlerin daha rahat ulaşacakları bilimsel malzemeyi sunmak.

Eğitim bilimleri ve sosyal bilimlerin birbiri ile ilgili olduğu düşüncesinden hareketle bu alanlarda yapılan çalışmalarını hiçbir karşılık talep etmeden bilimsel ölçüt ve değerlendirme kriterlerine tabi tutarak bilim dünyasının hizmetine sunmak.

Yazım Kuralları

1. Derginin yayın dili Türkiye Türkçesidir.
2. Yazıların başında Türkçe başlık, İngilizce başlık ardından en az 200 kelime Türkçe özet ve en az 3 anahtar kelime (Anahtar kelime makalenizin içeriğini ve özünü karşılayabilecek, uluslararası ve ulusal çalışmalarda araştırma yapılırken makalenize dikkat çekecek sözcüklerden seçilmelidir.) ardından İngilizce özet ile Türkçe anahtar sözcüklerin İngilizce karşılığı anahtar sözcükler bulunmalı,
3. Not: Makaleniz değerlendirme sürecini tamamladığında yayın aşamasında sizden 750 ile 1250 kelime arasında genişletilmiş İngilizce özet talep edilecektir. Bu durum makalenizin daha fazla okuyucuya ulaşması ve daha fazla atıf alabilmenize imkân vermesi açısından önem arz etmektedir.
4. Yazılar Arial karakterinde 12 punto ile yazılmalıdır. Yazılar windows 95 ve üzeri programlarla 1 satır aralığında yazılmalıdır. Kullanmış olduğunuz özel bir font var ise dergiye bu fontu ayrı bir dosya ile ulaştırmanız gerekmektedir.
5. Yazılar yayın sürecinde profesyonel dizgi ekibinden yeniden dizileceği için;
Çalışmanın kenar boşlukları üçer santim olmalı,
Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalı,
Satırları veya ilgili sözcükleri kaydırmak için ara boşluk tuşu kesinlikle kullanılmamalı,
6. Metinlerde Türk Dil Kurumu'nun yazım kurallarına uygunluk ön şarttır. Dergide yer alacak kısaltmalarda Türk dil Kurumu'nun kısaltma dizinine uygun olmalıdır.

7. Metin içinde göndermeler ad ve tarih ve/veya sayfa olarak parantez içinde belirtilmelidir. Örnek: (Tanpınar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Üç satırdan az alıntılar satır arasında ve tirnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok halinde, 10 puntuyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

8. Dipnotlar sayfa altında, numaralandırılarak verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır.

9. Makalenin sonunda yer alacak kaynakçada kitaplar (koyu ve italik) ve makaleler (dergi adı koyu, cilt Romen rakamıyla, sayı, üst üste iki nokta, sayfa numaraları) alfabetik sırayla ve şu düzenle verilmelidir:

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazım Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. Bir yazarın birden fazla yayını kaynak gösterildiği takdirde yayınlar tarih sırasıyla, aynı yazarın aynı yıldaki yayınları ise (1985a), (1985b) şeklinde harf sırasıyla verilmelidir.

11. Tezlerin hangi üniversitede yapıldığı ve hangi akademik dereceye (yüksek lisans/doktora...) yönelik olduğu belirtilmelidir.

12. Yukarıda belirlenen yazım koşullarına uygun olmayan yazılar değerlendirmeye kesinlikle alınmayacaktır.

SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is published three times a year on 15 April, 15 August and 15 December.

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Researches is an internationally recognized scientific publication.

The original articles submitted for publication in the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Science and Social Research are evaluated by two expert referees after they have been reviewed by the scientists in the editorial board according to the editor, language editors and field, and positive reports from both referees published. A third referee will be sent if one of the referees reports negatively.

The editorial board decides on the general publishing policies of the magazine. The editorial board of the editorial board allows the editorial board and editorial board to make the necessary decisions by listening to the requests of the editorial board and the editorial board.

Articles submitted to the 21st Century Education and Society International Refereed Journal of Educational Sciences and Social Research should never have been published anywhere before.

The magazine is published in print. However, after the publication period of the magazine, the articles are also published as full articles and individual articles on the internet magazine's website. Therefore, the articles published in the journal are open access, and by this way, the scientific productions will have access to as far as possible.

No royalties are paid for articles published in the magazine, all rights reserved to the 21st Century Education and Society International Journal of Educational Sciences and Social Research.

Any responsibility for the contents of the articles published in the magazine belongs to the author.

During the studies, the referees are examined for the presence of plagiarism, and if so, the referee is suspended.

The title of the article should not include information such as the name of the author, the title, the institution in which he or she works, and the e-mail address to which he can be reached. Since the articles can be seen by the system administrator, this information will be added to the editor when the referee process is completed.

Entries can be submitted by subscribing at <http://dergipark.gov.tr/egitimvetoplum>.

The referee process has been around for about two months, but in some cases the referee may not be allowed to withdraw or make a timely assessment, so the time may be extended as a new referee may be appointed to continue the process.

Main objectives of the magazine

Education and Society in the 21st Century International Refereed Journal of Educational Science and Social Research accepts articles from science branches that are included in the fields of EDUCATIONAL SCIENCES and SOCIAL SCIENCES. The printed magazine publishes both full text and individual articles at the global network address. The aims of the magazine, however, are stated below;

While the printed magazine is circulated to interested parties and libraries, Dergipark will be scanned through the global network infrastructure through the open access journal system to present more scientific materials that academicians will access more easily.

To bring the work done in these fields into the service of the scientific world by subjecting the educational sciences and social sciences to scientific criteria and evaluation criteria without demanding any response.

Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

2. At least 200 words of Turkish abstract at the beginning of the texts followed by a title in English and at least 3 key words (The key word should be selected from the words that will meet the content and essence of your essay and will be interesting to your essay while researching international and national studies) The words in English should have keywords in English,

3. Note: When you complete the Makaleniz evaluation process, you will be asked for an expanded English summary of 750 to 1250 words from the publication stage. This is important in that your essay will allow you to reach more readers and get more references.

4. The manuscript should be written in Arial font with 12 points. Entries must be written in windows 95 and 1 line between programs. If you have a special font you have used, you need to send this font with a separate file.

5. For the articles to be rearranged from the professional formatting team in the broadcasting process;

The margins of the work should be three inches,

At the beginning of a paragraph, tab key should not be used between paragraphs,

The spacebar key should never be used to scroll lines or related words,

6. Compliance with the writing rules of the Turkish Language Association is a prerequisite in the texts. Abbreviations to be included in the article should comply with the abbreviation index of the Turkish Language Association.

7. Submissions within the text must be indicated in brackets as name and date and / or page. Example: (Tanpinar 1985) or (Tanpinar 1985: 316). Less than three lines should be quoted with a line between the lines and quotes, and lines longer than three lines should be given with 10 lines and a single line within a centimeter of the left and right of the line.

8. Footnotes must be numbered on the bottom of the page and must be used for descriptions only.

9. Books (dark and italic) and books (magazine titles, bold, volume in Roman numerals, numbers, top two points, page numbers) should be arranged in alphabetical order,

ELÇİN, Şükrü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", *Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

STOELTJE, J. Beverly, (1983), "Festival in America", *Handbook of American Folklore*, (ed R. M. Dorson.), Bloomington: Indiana University Press, 239-246.

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: Çağlayan Basımevi.

ÜLKEN, Hilmi Ziya, (1952), "Milli Destan ve Folklor", *Türk Folklor Araştırmaları*, II, 33: 513-514.

WELLEK, R. ve A. WARREN, (1982), *Yazın Kuramı*, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

10. If more than one source of an author is indicated, the publications should be given in the order of date, while the same author's publications in the same year should be given in the order of (1985a), (1985b).

11. It should be noted at which university the theses are made and for which academic degree (masters / doctoral degree).

12. Writes that do not comply with the writing conditions specified above will not be strictly evaluated.

Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

Nitelikli bilimsel araştırmaların ve makalelerin yayınlandığı 21. yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi; baskı sayısı, dağıtım ağı, elektronik ortamda indirilme ve görüntülenme sayıları itibarıyla Türkiye'deki hakemli bilimsel dergiler arasında seçkin bir yere sahiptir. On yıldır yayın hayatında olmasına rağmen, bir milyon altı yüz binden fazla makale indirme sayısı ve 800 bin makale görüntülenme sayısı ile Türkiye'nin en çok takip edilen elektronik yayınlarından biri haline gelmiştir. Akademik teşvik ve doçentlik kriterlerine katkısı bakımından değerli akademisyen ve araştırmacılarımıza destek olan dergimizin 2021 yılında da siz değerli akademisyenlere sunduğu bu katkının devam etmesi en büyük arzumuzdur.

Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar dergimizin yeni sayısını sizlere takdim etmenin haklı gururunu yaşıyoruz. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, sizlerin katkısı ve teveccühü ile bu gün 10 yıllık bir dergi olmuştur. Akademik çalışmanın teşvik edilmesi, bilim insanlarının kıt kaynaklarla pek çok zorluğun üstesinden gelerek ortaya koyduğu akademik üretimin takdir edilmesi doğru olmuştur. Akademik performans değerlendirme kriterlerindeki eksikliklerin o alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân verecektir. Özellikle ulusal çalışmaların, konferansların, sosyal bilimlerdeki faaliyetlerin performans kriterlerine alınması ve puan ağırlığı tartışılmakla beraber akademik hayatta yapılan bütün faaliyetlerin teşvik edilmesinin yararlı olacağı kanaatindeyiz. Bu konuda yasal mercilere de başvurarak üyelerimizin haklı taleplerinin takipçisi olmaya devam edeceğiz.

Cumhuriyet'in 100. Yılında ve yeni Türk asrında devlet ve millet olarak hedeflediğimiz noktalara ulaşabilmenin yolunun da insan kaynağımızı doğru yönlendirmek ve eğitmekten geçtiği hepimizin malumudur. Türk Eğitim-Sen olarak her durum ve şartta Türk milletinden yana taraf olma düsturumuza uygun olarak 29 Ekim 1923, Türkiye Cumhuriyetinin 100. Yılı olan 2023'e bir hazırlık bir yol haritası belirlemek amacıyla 13-18 Temmuz 2021 yılında Ankara'da aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni gerçekleştirdik. Bu kongre öncesinde 10 çalıştay düzenleyerek Türk eğitime dair görüş ve önerileri alan uzmanları ile birlikte değerlendirerek sonuç önerilerini bir araya getirdik. İçinde bulunduğumuz dönem, Türk Eğitiminin ihtiyaçları ile küresel ve bölgesel gelişmeler dâhilinde 2023 yılından sonra başlayacak Türk Asrının gereği olan eğitimli insan hedefinin nasıl yakalanacağına dair bir yol haritası hazırlamayı ve öneri sunmuş olduk. Bu kongrede hem geçmiş kongreye katılanlar ve onların eserleri vasıtası ile o günün şartlarına göre muazzam bir organizasyonun hatırlanması hem de 2023'e doğru devletimize ve milletimize hizmet yolunda Türk tarihine bir not düşmüş olduk.

Türk Eğitim-Sen ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği (UAESEB) tarafından müştereken düzenlenen, 2016'dan bu yana her yıl düzenlenen kongrelerimiz yüzlerce katılımcının sunduğu bildiriler ile bir bilgi şölenine dönüşmüştür. Türk dünyasından katılan bilim insanları arasında tanışma ve yakınlaşmayı sağlaması, ilmi ve kültürel bağların kuvvetlenmesi bakımından Uluslararası mahiyette bu kongrelere imza atmanın onurunu sendikamız ve UAESEB adına yaşıyoruz.

Türklük dünyasının meselelerini önceleyen, fen ve mühendislik bilimleri ile eğitim bilimleri ve beşeri bilimler alanındaki kıymetli fikirlerin bilim dünyasına kazandırıldığı ve bu sene toplamda 6. sınıfı düzenlediğimiz bu kongrelerin, üyelerimizden gelen talep ve destek doğrultusunda geleneksel hale gelerek önümüzdeki yıllarda da devam ettirilmesi kararlılığındayız. Bu yılın ekim ayı başında yapacağımız Fen ve Mühendislik Bilimleri temalı kongrenin yapılması yönünde hazırlıklarımız devam etmektedir. Bilimsel dergilerimiz, kongre, sempozyum, çalıştaylar ve konferanslar düzenleyerek üniversite çalışanlarının ve akademisyenlerin yanında olmayı sürdüreceğiz.

Uluslararası hakemli yayınınızın yeni sayısını sizlere takdim ederken, alan editörü, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğu sağlayan kıymetli hocalarımıza, dergimize büyük bir teveccüh gösteren akademisyen, eğitim çalışanı yazarlarımız ile teşkilatlarımıza Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

Talip GEYLAN
Türk Eğitim-Sen ve UAESEB
Genel Başkanı

Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş,

Saygıdeğer Eğitimciler ve Bilim İnsanları,

Derginizin 10. cildinin ikinci sayısını bu sayı ile sizlerin takdirine sunuyoruz. Böylece 2011 yılında hazırlıklarla yola çıktığımız ve 2012 Nisan'ında başlayan heyecanlı ve bir o kadar da zevkli bir uğraşın yeni bir sayısı ile Türk bilim hayatına küçük de olsa bir destek sunmuş bulunmaktayız. Bu güne kadar 600 binden fazla görülme ve bir buçuk milyondan fazla makale indirilme sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginizin akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir. Aynı heyecan ve ruh ile yolumuza devam edeceğiz. Bunu yaparken de şiarımız "Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır." Bu hususta cömertçe göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin devam edeceğine inanıyoruz. Bu desteğe layık olmaya çalışacağımıza söz veriyoruz.

2015 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam edecek olan akademik performans sistemine dergimizde yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz. Bu bağlamda sizlerin desteği ve ilgisi ile yine sizlere hizmet olacak bu uluslararası dergi; Uluslararası ve hakemli olarak yayın hayatına 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi başlığı ile çıkmış ve bu yolda emin adımlarla ilerlemektedir. Derginin ulaştığı olduğu pek çok ülkeden de makale almaktayız. Bu gelen makaleler alanlarına hâkim bilim adamları tarafından değerlendirilmekte ve uygun bulunanlar siz değerli bilim insanı, eğitimci ve okurlarımız ile buluşmaktadır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi yayın kurulu ve hakemlerinin destekleriyle hazırlanan 2016 Hoca Ahmet Yesevi yılı anısına, Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimleri kongresi ve aynı kongresinin ikincisi 2018 ve üçüncüsünü 2020 yılında yine Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi ve UAESB ev sahipliğinde düzenlenmiştir. Üniversite çalışanları ve araştırmacıların geniş katılımıyla yapılan kongremiz Türk dünyasındaki bilimsel çalışmalara katkı sağlamıştır. Bunun yanında 1921'de yapılan Maarif Kongresi'nin 100 yıl sonra ikincisi 13-18 Temmuz 2021 tarihinde yine dergimiz yayın kurulu, yazarları ve destekçileri ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Bu kongreler ve ona bağlı çalıştaylar neticesinde çıkan pek çok yaygın Türk diline ve kültürüne önemli katkılar sunmuş ve sunmaya devam edecektir.

Dergimizin ilk sayısından bu güne kadar emeği geçen bütün eğitimcilere ve bilim insanlarına, yayın danışma kurulumuza, editör kurulumuza, Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına ve mensuplarına, Türk Eğitim-Sen'in yöneticilerine, yönetim kurulu-na ve bizden bu konuda hiçbir desteğini esirgemeyen genel başkanımız Sayın Talip GEYLAN'a huzurlarınızda teşekkürü zevkle yerine getirilmesi gereken bir borç olarak görürüz.

Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörü

İçindekiler

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* 273 <i>Investigation of the Relationship Between Academic Achievement of Social Studies Subject and the Self-Regulation Skills that Elementary School 4th Grade Students Have</i> Rümeysa Şeyda YILMAZ / Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ	273
Düzenli Sabah Kahvaltısı Yapmanın Öğrenci Motivasyonuna Etkisinin Belirlenmesi 301 <i>Determining The Effect Of Regular Morning Breakfast On The Student Motivation</i> İsmail ÖZKAYA / Sinan ÇİNİBULAK	301
Ders Kitaplarında Yer Alan Yöresel Özellikler 315 <i>Region Features Included In The Textbooks</i> Doç.Dr.Ahmet ÇOBAN / Dr.Öğretim Üyesi Serdar ERKAN	315
Poster Tasarımında "İllüstrasyon" 347 <i>"Illustration" in Poster Design</i> Dr. Öğretim Üyesi Barış AYDIN	347
Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* 375 <i>With Students Attitudes Towards Music Course</i> <i>Examining the Relationship Between Problem Solving Skills</i> Naciye HARDALAÇ / Merve AKYÜZ	375
Birey Veya Meslek Grupları İçin Toplumsal Statü Bağlamında Amaç Yönelimli Mesleki Farkındalık Eğitiminin Önemi 405 <i>The Importance Of Goal-Oriented Professional Awareness Education In The Context Of Social Status For Individuals Or Occupational Groups</i> Samed ARI	405
Kazak Yer Adlarının Oluşumunda Efsanelerin Rolü 429 <i>The Role of Legends in the Formation of Kazakh Place Names</i> Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL / Hidayet ERGÜN	429
Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançları İle Romantik Kıskaçlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 447 <i>Exploring The Relationship Between Romantic Beliefs And Romantic Jealousy Of University Students</i> Arş. Gör. Dr. Sare TERZİ İLHAN	447

27 Mayıs 1960 ve 12 Eylül 1980 Darbelerinden Sonra Türkiye'de Oy Verme Davranışı.....	465
<i>After May 27, 1960 and September 12, 1980 Coups Voting Behavior in Turkey</i> Dilek EMİNOĞLU	
Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Eleştirisi	485
<i>A Critique On The Curriculum Of Ministry Of National Education Teaching Turkish As A Foreign Language</i> Muammer NURLU / Merve KONYAR / Lütfiye TUNA / Çilem GÖRGÜÇ	
Pandemi Döneminde Toplumsal Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Hazırlanan Logoların Göstergibilimsel Analizi.....	523
<i>A Semiotic Analysis Of Logos Prepared To Create Social Awareness During The Pandemic Period</i> Doç. Dr. Asuman AYPEK ARSLAN / Arş. Gör. Gamze BAL	
Kavramsal Tipografinin Bir Türü Olarak Tipogram ve Herb Lubalin	543
<i>Typogram in The Context Of Conceptual Typography And Herb Lubalin</i> Merve ERSAN	
Yozgat Dokumalarında Göbekli Kompozisyonlar	561
<i>Different Core Compositions In Yozgat Rugs</i> Nefise YÜKSEL / Ülkem YAZ	

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship Between Academic Achievement of Social Studies Subject and the Self-Regulation Skills that Elementary School 4th Grade Students Have

Rümeysa Şeyda YILMAZ**
Doç. Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ***

Öz:

Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan çalışmada, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 14 okulda öğrenim görmekte olan 550 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ve pearson moment çarpım korelasyonu analizi kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmektedir.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme stratejileri becerisine ait puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın yardım arama ve çaba harcama becerilerine ait puanlarının ise düşük olduğu görülmüştür.

* Bu makale, 2020 yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans tezi olarak sunulan “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli tezden üretilmiştir.

** Millî Eğitim Bakanlığı, Erzurum Horasan Mümtaz Turhan İlkokulu, rumeysaydayilmaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5157-3613

*** Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, dilekilhanbeyaztas@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7642-9087

2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne ve baba eğitim düzeyi (okuma yazma bilmiyor, okuma yazma biliyor, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite) değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu saptanmıştır.
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ancak aradaki bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öz-Düzenleme, Akademik Başarı, Sosyal Bilgiler

Abstract:

The aim of this research is examining the relation between academic achievement of social studies lesson and the self regulation skills that 4th grade students have. The research that have been carried out holds the qualification of relational survey model which is considered as one of the survey models. The samplings of the research is composed of 4th grade, totally 550 students from 14 different schools that placed in the Center of Erzincan Province. The datas of the research have been collected by using "Self-Regulation Scale" that developed by researcher. For the analysis of the datas, which was obtained from the research; descriptive statistics, MANOVA, Pearson Moment Correlation were used.

It is determined that scores of learning strategy skills which owned by 4th grade students are high. On the other hand, it was seen that their scores for looking for help and making an effort are low. It was reached that there is a considerable difference between average scores of self-regulation skills when it was calculated in perception of gender variables of 4th grade students.

It was determined that there was a significant difference between the mean scores of self-regulation skills in terms of the parent literacy level variable. It has been observed that there is a positive relationship between the self-regulation skills of primary school 4th grade students and their social studies course success. However, it has been determined that this relationship is at a very low level.

Keywords: Self-Regulation, Academic Achievement, Social Studies

Giriş

Bilginin hızla çoğaldığı günümüzde, bilgiyi doğrudan kabul eden bireyler yerine; sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Bu bağlamda içinde bulunduğumuz yüzyılda kendi bilgi ve becerilerini çağın koşullarına göre değiştiren ve geliştiren bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüz eğitim yaklaşımlarına bakıldığında, öğrenci artık bulunduğu pasif konumdan aktif hale gelmekte ve süreç içerisinde öğretimin planlanmasından değerlendirme aşamasına kadar etkin rol oynamaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol alması ise “öz-düzenleme” kavramını gündeme getirmektedir. Zimmerman’a (2002) göre öz-düzenleme, hedeflere ulaşmaya yönelik bireyin kendi oluşturduğu düşünce, duygu ve davranışları ifade etmektedir. Öz-düzenleme, zihinsel bir yetenek ya da akademik anlamda bir performans becerisi olmaktan çok öğrencilerin zihinsel yeteneklerini akademik becerilere dönüştürdükleri, kendiliğinden yönlendirme sürecidir. Bu süreçte öz-düzenleyici öğrenme ise, öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan öğrenciler, süreçte yalnızca öğretmenlerinden, ailelerinden veya diğer yetişkinlerden gelen bilginin pasif alıcıları değil, öğrenmede gittikçe aktif rol oynayan bilgi üreticileri olarak görülmektedir. Öz-düzenleyici öğrenenler, dış çevrede bulunan bilgilerin yanı sıra kendi akıllarında (iç çevre) bulunan bilgilerden kendi anlamlarını, hedeflerini ve stratejilerini oluşturmaktadırlar (Pintrich, 2000). Özetle öz-düzenleme, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, belirlemiş oldukları bu hedefler ve çevresel koşulların rehberliği ve sınırlandırması doğrultusunda bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme eyleminde buldukları aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Öz-Düzenleyici Öğrenme Modelleri

Alanyazında öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik geliştirilen birçok farklı model bulunmaktadır. Ancak bu modeller arasında sıkça kabul gören modeller Pintrich (2004) ve Zimmerman (1989) tarafından geliştirilmiştir. Pintrich (2004), öz-düzenleyici öğrenmeye yönelik 4 boyuttan oluşan bir model geliştirmiştir. Geliştirdiği bu modelde öz-düzenlemeyi; biliş, motivasyon-duyuş, davranış ve bağlam boyutlarında ele almıştır. Pintrich’in geliştirmiş olduğu bu model, öz-düzenleme için farklı aşamaları ve alanları sınıflandırmak için bir çerçeve sunmaktadır. Bu kavramsal çerçeve, dört varsayımı temel almaktadır. Bu dört aşama; hedef belirleme, izleme, kontrol ve düzenleme süreçlerini yansıtmaktadır (Pintrich, 2004).

Birinci aşama; görev ve bağlam ile ilgili olarak algı ve bilginin aktifleştirilmesinin yanı sıra planlama ve hedef belirlemeyi de içerir. İkinci aşama; benliğin ve görevin ya da bağlamın farklı yönlerinin üst bilişsel farkındalığının temsil edildiği çeşitli izleme süreçleriyle ilgilidir. Üçüncü aşama; benliğin, görevin ve bağlamın farklı yönlerini kontrol etme ve düzenleme çabalarını içerir. Son olarak dördüncü aşama ise görev ya da bağlam üzerine çeşitli tepkiler ve yansımaları ifade eder. Öz-düzenleyici öğrenme modellerinin çoğunda, izleme, kontrol ve tepki, bireyin görev boyunca ilerlemesiyle eşzamanlı olarak ve dinamik olarak gerçekleşebilir. Belirlenen hedefler ve planlar; izleme, kontrol ve tepkiden alınan geri bildirimler bağlamında değiştirilir veya güncellenir (Pintrich, 2004).

Öz-düzenlemeye ilişkin geliştirilen ve alanyazında oldukça kabul gören diğer bir model ise Zimmerman'ın (1989) geliştirmiş olduğu öz-düzenleyici öğrenme modelidir. Zimmerman'ın (1990) öz-düzenleme modeli, Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanmaktadır. Bu modele göre, öz-düzenleme kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimini içermektedir. Zimmerman'ın geliştirmiş olduğu döngüsel modelde öz-düzenleme, üç bileşenden oluşmakta ve bunlar birbiriyle etkileşim halinde bulunmaktadır. Davranışsal öz-düzenleme, bir öğrencinin öz-değerlendirme stratejisini etkin bir şekilde kullanması hakkında bilgi verir ve kontrolün etkin bir geri bildirim yoluyla devam etmesi gerekip gerekmediğini gösterir. Çevresel öz-düzenleme, bir öğrencinin çevresel yapılanma stratejisini aktif kullanımını içeren birtakım davranış dizisini içermektedir. Öğrenme için bu yapılandırılmış ortamın sürekli kullanımı, öğrenmeye yardımcı olmadaki etkinliğine ilişkin algılara bağlı olacaktır. Gizli öz-düzenleme ise üst bilişsel süreçlerin, bilişsel veya duyuşsal durumlar gibi diğer kişisel süreçler üzerindeki etkilerini ifade etmektedir (Zimmerman, 1989).

Zimmerman (2002) öz-düzenleyici öğrenme modelini üç aşamada ele almakta ve öz-düzenlemeyi döngüsel olarak tanımlamaktadır. Bu döngüleri öngörü aşaması, performans aşaması ve öz-yansıma aşaması olarak tanımlamıştır. Öngörü aşaması öğrenme çabalarından önce ortaya çıkan süreçleri ve inançları ifade etmektedir. Bu aşama, görev analizi ve öz motivasyonel inançlar olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır. Görev analizi, hedef belirleme ve strateji planlama olmak üzere iki sınıfa ayrılmaktadır. Kendileri için özel hedefler belirleyen öğrencilerin akademik başarılarının arttığına dair önemli kanıtlar bulunmaktadır. Öz-motivasyonel inançlar ise öz-yeterlik, sonuç beklentileri, içsel değer ve amaç yönelimi süreçlerini kapsamaktadır. Öz-düzenleyici öğrenme modelinin ikinci aşaması olan performans aşaması ise öz-denetim ve öz-gözlem olmak üzere iki alt süreçten oluşmaktadır. Öz-denetim, öngörülen aşama sırasında seçilen belirli yöntemlerin veya stratejilerin uygulanmasını ifade eder. Performans aşamasının bir diğer alt süreci olan öz-gözlem ise olayların nedenini bulmak için bireyin kendi deneyimlerini ve davranışlarını kaydetme anlamına gelir (Zimmerman, 2002).

Öz-yansıma olarak tanımlanan son aşama ise öz-yargılama ve öz-tepki olmak üzere iki alt süreçten oluşmaktadır. Öz-yargılama, bireyin daha önceki performansını ya da bir başkasının performansını belirli standartlara göre değerlendirmesini ifade etmektedir. Diğer bir alt süreç olan öz-tepki ise bireyin sergilemiş olduğu performans sonrasında ortaya çıkan memnuniyete ya memnuniyetsizliğe göre sonraki öz-düzenleme süreçlerinde nelerin değişip nelerin değişmemesi gerektiğini ifade eder (Zimmerman, 2002).

Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri

Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, öğrencilerin belirlemiş oldukları hedefleri içeren bilgi veya beceri edinmeye yönelik eylemler ve süreçlerdir. Öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olabilmesi ve akademik olarak belirledikleri hedeflere ulaşabilmesi için bu stratejilerin kullanımı gerekmektedir (Zimmerman, 1989). Bu bağlamda öz-düzenleme stratejileri, öğrencilerin başarılı olmak için kişisel olarak geliştirmek zorunda olduğu becerileridir. Öğrencilerin etkili öğrenmeler

gerçekleştirebilmek için kullandıkları öz-düzenleyici öğrenme stratejileri öz-değerlendirme, örgütleme ve dönüştürme, hedef belirleme ve planlama, bilgiyi arama, kayıt tutma ve izleme, çevresel yapılanma, kendi sonuçlarını oluşturma, tekrarlama ve ezberleme, sosyal yardım arama ve kayıtları gözden geçirmedir (Zimmerman, 1989). Her bir stratejinin amacı, öğrencilerin kişisel işleyişlerini, akademik anlamdaki davranışsal performansını ve öğrenme ortamlarını düzenlemelerini geliştirmektir. Örneğin, örgütleme ve dönüştürme, tekrarlama ve ezberleme ve hedef belirleme ve planlama stratejileri kişisel düzenlemeleri uygun hale getirmeye odaklanmıştır. Öz-değerlendirme ve kendi sonuçlarını oluşturma gibi stratejiler de davranışsal işlevselliği geliştirmek için tasarlanmıştır. Bilgiyi arama, çevresel yapılanma, kayıtları gözden geçirme ve sosyal yardım arama stratejileri ise öğrencilerin öğrenme ortamını uygun hale dönüştürmeyi amaçlamıştır (Zimmerman, 1989).

Öz-Düzenleme Becerilerine Sahip Bireylerin Özellikleri

Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrenciler öğrenme sürecini kendileri planlamakta, kendilerine uygun yöntemi seçebilmekte ve yine süreci kendileri değerlendirebilmektedirler. Öz-düzenleme becerileri yüksek olan öğrenciler, kendi çabaları ile öğrenmekte ve belirledikleri hedeflere ulaşabilmek amacıyla belirli stratejiler kullanmaktadırlar. Bu da bireylere yaşamlarını kolaylaştırması bakımından yardım sağlamaktadır (Akkuş İspir, Ay ve Saygı, 2011).

Öğrenciler öğrenme sürecinde “motivasyonel ve davranışsal olarak aktif katılımcılar oldukları” ölçüde öz-düzenlenebilir öğrenenler olarak tanımlanabilirler. Bu tür öğrenciler; öğretmenlerine, ailelerine veya diğer eğitim araçlarına güvenmek yerine, bilgi ve beceri edinme çabalarını bizzat kişisel olarak başlatır ve yönlendirirler (Zimmerman, 1989).

Öz-düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Sarı ve Akınoğlu, 2009; Wolters ve Pintrich, 1998; Zimmerman, 2002):

- Kendileri için hedefler belirlerler.
- Belirledikleri hedeflere ulaşmak için güçlü stratejiler benimserler.
- Kendi performanslarını izlerler.
- Davranışlarının farkındadırlar ve davranışlarını belirlemiş oldukları hedeflere ulaşabilmek için kontrol ederler.
- Öz-düzenleyici öğrenenler, farklı yollarla kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde yönetebilen aktif öğrenenler olarak nitelendirilir.
- Genellikle motivasyonlarını yüksek tutarlar ve kendi öğrenme ortamlarını kendileri yönetirler.
- Belirledikleri hedeflere ulaşmak için zamanı yönetirler.
- Kendilerine uygun stratejileri seçebilir, uyarlayabilir veya farklı stratejiler geliştirebilirler.
- Bir engelle karşılaştıkları zaman başarılı olmanın yolunu bulurlar.

- Kendi öğrenmelerini gerçekleştirmek ve kendilerini tatmin etmek için çalışmalarını gerçekleştirirler.
- Öğrenme ortamında diğer öğrenenlerle işbirliği içindedirler.

Genel anlamda öz-düzenleme becerilerine sahip olan bireylerin, bilişsel farkındalıkları ve öz-yeterlik düzeyleri yüksektir. Yine bu becerilere sahip bireyler; iyi hedef planlamaları yapar, etkili zaman ve çaba yönetimi gerçekleştirir ve yüksek motivasyona sahip olurlar (Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014). Öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olan öğrenciler davranışlarının farkındadırlar ve bu davranışlarını belirlemiş oldukları hedeflere ulaşabilmek için kontrol ederler. Bu becerilere sahip öğrenciler karşılına çıkan problem durumlarıyla başa çıkabilir, öğrenme ortamlarında kendi hedeflerini belirleyebilirler. Belirledikleri bu hedeflere ulaşmak için de kendilerini motive ederler (Wolters ve Pintrich, 1998).

Özetle öz-düzenleme becerilerine sahip olan bireyler, kendi öğrenme süreçlerinde etkin rol üstlenirler. Bu süreçte kendilerine uygun öğrenme stratejilerini seçer ve belirledikleri hedefler doğrultusunda bu stratejileri uygularlar. Daha sonra seçmiş oldukları öğrenme stratejilerinin işe yarayıp yaramadığını kontrol ederek süreci izlerler. Kendileri için verimli çalışma ortamları oluşturur ve zamanlarını etkili bir şekilde organize ederler.

Sosyal Bilgiler Dersi ve Öz-Düzenleme

Sosyal bilgiler, insanları ve yaşamlarını konu alan bir disiplindir. İnsanların kendilerini ve diğer insanları daha iyi anlamasına olanak tanır. Sosyal bilgileri tanımlayabilmek, tarih veya coğrafya gibi bir disiplini tanımlayabilmekten daha zordur. Çünkü sosyal bilgiler, çok disiplinli ve disiplinler arası bir alandır (Doğanay, 2002, Akt. Kılıçoğlu, 2015).

MEB (2015)'e göre sosyal bilgiler; öğrencilere insani ilişkiler ve vatandaşlık yeterlikleri kazandırabilmek amacıyla disiplinler arası bir yaklaşımdan hareketle tarih, coğrafya, arkeoloji, antropoloji, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, ekonomi, psikoloji ve sosyoloji gibi sosyal bilimlerin kaynaştırılması sonucu oluşturulmuş bir ders olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilgiler, toplumsal gerçekliğin bütününe anlamlı bir bakış açısı ile bakmayı öngörür (Safran, 2015). Yine sosyal bilgiler, iyi birer vatandaş yetiştirmeye yönelik misyonu ve vizyonu ile ülkenin geleceğine bir yatırım olarak düşünülebilir. İçeriğinde yer alan konular kapsamındaki değer ve becerilerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesiyle, öğrencilerin maddi ve manevi konularda bilinçlenmesi sağlanarak ülke ve millet adına güvence oluşturulur (Dönmez ve Yazıcı, 2015).

Eğitim kurumlarının temel işlevi, içinde bulunduğumuz yüzyılda etkin birer vatandaş olmaları için gereken bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu bilgi, beceri ve değerlerin önemli bir kısmı ilköğretim ve ortaokulda özellikle de sosyal bilgiler dersinde kazandırılmaya çalışılmaktadır (Kılıçoğlu, 2015). Bu kapsamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında, öğrencilere kazandırılması amaçlanan 27 temel beceri bulunduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları programda sıkça geçerek özellikle vurgulanmaktadır. Bu beceriler: "Araştırma, eleştirel düşünme,

gözlem, iş birliği, öz denetim, problem çözme, yenilikçi düşünme” becerileridir (MEB, 2018). Ayrıca “Öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak” programın temel amaçlarından biridir. Bunun yanı sıra “Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” ve “Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varmaları” Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın özel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda her ne kadar doğrudan öz-düzenleme kavramı belirtilmemiş olsa da programda ifade edilenler öz-düzenlemeyi vurgular niteliktedir. Programda yer alan anahtar yetkinliklerden biri olan öğrenmeyi öğrenme, öz-düzenleme sürecinde de öğrencilerin kazanmaları gereken temel becerilerden biri olarak nitelendirilmektedir. Çünkü öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip olan öğrenciler; kendi öğrenme stratejilerini seçer, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkında olur ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için motivasyonlarını yüksek tutarlar. Ayrıca yine başka bir yetkinlik olan inisiyatif alma ve girişimcilik yetkinlik alanında ise öğrencilerin planlama, organize etme ve yönetme gibi becerileri kazanmalarına vurgu yapılmaktadır. Programda belirtilen tüm bu noktalar öz-düzenleme sürecine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018).

Diğer derslerde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkisi olan faktörlerden biri de öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileridir. Bu bağlamda öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen kazanımları içselleştirebilmeleri ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için öğretme-öğrenme sürecinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirecek şekilde planlanması gerekmektedir. Bu açıdan öğrencilerin söz konusu derse aktif olarak katılmaları, belirtilen kazanımlar doğrultusunda kendilerine hedef belirlemeleri ve belirlenen bu hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini izlemeleri gerekmektedir. Çünkü öğrenciler bu derste ne kadar aktif rol oynarsa ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ne kadar üstlenirse, kazandırılması amaçlanan ve programda da belirtilen bilgi, beceri ve değerleri o kadar iyi bir şekilde öğrenebilmektedirler. Dolayısıyla öğrenciler sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile daha da başarılı olabilmektedirler (Cabı, 2009; Erdoğan, 2011).

Sonuç olarak bu ders ile öğrenciler öğrendiği bilgileri yalnızca okul ortamında değil günlük yaşamlarında da kullanabilmektedirler. Sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaşılması ve karşılaştıkları bu sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Öğrencilere gerçek yaşamlarında karşılaşmaları muhtemel problem durumlarının sunulması ve bu durumlara verdikleri tepkilerden hareketle durum belirlemenin yapılması ile öğrencilerin öğrenmelerinin daha anlamlı ve kalıcı bir hale gelmesi sağlanmaktadır (ODSGM, 2019). Dolayısıyla bu ders günlük yaşamla iç içe geçmiş birçok konuyu bünyesinde barındırdığından öğrenciler için büyük öneme sahiptir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilgi, hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu açıdan günümüzde bu hızlı değişime uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesi önem kazanmıştır. Günümüz eğitim yaklaşımlarına bakıldığında, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde yer aldıkları ve yine bu süreçte aktif rol oynadıkları görülmektedir. Öğrenenin, öğrenme sürecinin merkezinde yer alması ve öğrenme işleminden yine kendisinin sorumlu olabilmesi için öz-düzenleme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Çünkü söz konusu bu beceriler öğrencilerin hayat boyu öğrenmeleri açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda öz-düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olan öğrenciler, yalnızca okulda değil okul dışında da öğrenmek için çaba sarf ederler. Okulda kendilerine sunulan bilgilerle yetinmeyip bilgiye kendileri ulaşmaya çalışırlar. Dolayısıyla öğrenciler, sahip oldukları öz-düzenleme becerileri sayesinde yalnızca okuldaki bilgilerle sınırlı kalmaz ve yaşam boyu öğrenmeye devam ederler (Akkuş İspir, Ay ve Saygı, 2011; Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014). Yaşamları boyunca aktif olan öğrenciler, eğitim ortamlarında da etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmek amacıyla öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadırlar. Bu durum da onları öğretme-öğrenme sürecinde daha etkin kılmaktadır.

Öğrenciler öğrenme sürecinde ve öğrenme ortamında artık daha etkin olmak zorundadırlar. Bu sebeple öğreneni, öğrenme sürecinin merkezine alan yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Bu gereklilik öğretim programlarında da değişiklik meydana getirmiş ve artık öğrenen merkezli bir yaklaşım öğretim programlarında da kendine yer bulmuştur. Bu açıdan söz konusu programlar incelendiğinde; bilgiyi üreten ve bu bilgiyi işlevsel olarak kullanabilen, üst düzey bilişsel becerilere sahip, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştiren ve öğrenmeyi öğrenme becerisi ile donatılmış bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2015; 2017; 2018). Bu becerilerin geliştirilmesi noktasında da bireylerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilere öz-düzenleme becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü konu ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğu, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerinin onların akademik başarılarını arttırdığını kanıtlar niteliktedir (Altun, 2005; Arsal, 2009; Ataş, 2009; Bembenutty ve Zimmerman, 2003; Cabı, 2009; Çalık, 2014; Erdoğan, 2011; Haşlamam, 2005; Israel, 2007; Kitsantas, Steen, Huie, 2009; Kuyumcu Vardar ve Arsal, 2014; Nota, Soresi, Zimmerman, 2004; Ocağ ve Yamaç, 2013; Turan ve Demirel, 2010; Üredi ve Üredi, 2005; Yamaç, 2011). Alanyazında bu konuda yapılan çalışmaların genellikle ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeyinde yapılmış olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin bilişsel ve psikomotor gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinin de dikkate alındığı ve bireylerin eğitim yaşamına temel teşkil eden ilköğretim yıllarında öz-düzenleme becerileri özellikle önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde öz-düzenleme okula hazırbulunuşluğun yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007, Akt. Ertürk, 2013). Ve okul hayatına başlama, öz-düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Ertürk, 2013). Ayrıca öz-düzenleme ile ilgili farklı disiplinlerde birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen sosyal bilgiler dersi bağlamında yapılan çalışmaların sayısı sınırlıdır (Arslantaş, 2015; Garcia ve Pintrich, 1991; Korkut, 2017; Wolters ve Pintrich, 1998; Wolters, Yu ve Pintrich, 1996). Alanyazın incelendiğinde öz-düzenlemeye yönelik sosyal bilgiler

dersi bağlamında ilkokul düzeyinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "Araştırma, eleştirel düşünme, gözlem, iş birliği, öz denetim, problem çözüme, yenilikçi düşünme" gibi becerilere sıkça vurgu yapılmaktadır. Ayrıca "Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları" ve "Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varmaları" gibi ifadeler yer almaktadır. Tüm bunların geliştirilmesi noktasında da öz-düzenleme becerileri önem arz etmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulguların, sınıf öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerine öğretim sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamasında, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini dikkate almaları noktasında ışık tutacağı düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra alanyazında öz-düzenleme sürecine yönelik geliştirilen veri toplama araçları incelendiğinde, ilkokul düzeyinde geliştirilmiş bir öz-düzenleme ölçeğine rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yapılan çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen "Öz-Düzenleme Ölçeği", ilkokul düzeyinde geliştirilen ilk ölçek olması sebebiyle önem arz etmektedir. Bu açıdan söz konusu ölçeğin alana yönelik önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne/baba eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada birden fazla özelliğe ilişkin veri toplanarak bunlar arasındaki ilişkiye bakıldığı için, söz konusu çalışmada, tarama araştırması türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 50 okulda öğrenim görmekte olan ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemine ise Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK) elde edilen veriler kapsamında sosyoekonomik düzeye göre çalışma evreninden tabakalama örnekleme yoluyla belirlenen 14 ilkokulda öğrenim görmekte olan 550 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygulama sonrasında

ölçeklere eksik ve uygun olmayan cevaplar veren 32 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmış ve araştırma 518 öğrenci ile yürütülmüştür.

Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği”nin pilot uygulaması kapsamında; araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 83 okulda öğrenim gören ilkokul üçüncü ve dördüncü, ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Gerçekleştirilmiş olan pilot uygulamanın örneklemini ise sosyoekonomik düzeye göre (düşük:197 öğrenci, orta:238 öğrenci, yüksek:374 öğrenci) çalışma evreninden yine tabakalama örnekleme yoluyla seçilen 12 okulda öğrenim görmekte olan 809 ilkokul ve ortaokul üçüncü (131 öğrenci), dördüncü (234 öğrenci), beşinci (229 öğrenci) ve altıncı (215 öğrenci) sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Uygulama sonrasında ölçeklere eksik ve uygun olmayan cevaplar veren 98 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

Verilerin Toplanması

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yürütülen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Öz-Düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarının belirlenmesi amacıyla da yılsonu karne notları baz alınmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-düzenleme Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ilk olarak; öz-düzenleme ile ilgili alanyazın taraması (Aktan ve Tezci, 2013; Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004; Cleary, 2006; Erdoğan ve Senemoğlu, 2016; Haşlaman, 2011; Kadioğlu, Uzuntiryaki ve Çapa Aydın, 2011; Kanlapan ve Velasco, 2009; Leana Taşçılar, 2015; Magno, 2011; Toering, Elferink Gemser, Jonker ve Heuvelen, 2012; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) yapılarak ölçütler ve bu ölçütleri kapsadığı düşünülen maddeler yazılmıştır. Bu bağlamda ölçek maddelerinin; hedef belirleme/planlama, zaman ve çalışma çevresi düzenleme, bilgiyi arama/araştırma, örgütlenme ve düzenleme, kayıt tutma ve izleme, yardım alma ve öz değerlendirme olmak üzere 7 ölçüt üzerinden oluşturulması düşünülmüştür.

Öz-düzenleme ile ilgili alanyazın taraması yapıldıktan sonra ifade edilen ölçütleri kapsadığı düşünülen 44 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. İlgili ölçütlerin ve maddelerin öz-düzenleme sürecini kapsamı bağlamında 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı, 4 program geliştirme uzmanı olmak üzere 5 alan uzmanının görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Alan uzmanları ölçekte yer alan maddeleri, ilgili ölçütleri kapsayıp kapsamaması bağlamında değerlendirmişlerdir. Uzman görüşlerinin alınmasında üçlü derecelendirme (uygundur, düzeltilmeli ve uygun değildir) kullanılmıştır. Bu doğrultuda söz konusu maddeler için düzeltilmeli veya uygun değildir seçeneğini işaretleyen uzmanlardan açıklama ve öneri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda yazılan maddeler için bir frekans tablosu oluşturulmuş ve ölçek düzenlenmiştir. Bu doğrultuda 44 madde için hazırlanmış

olan frekans tablosu incelenerek gereken maddeler çıkarılmış ve ölçek yeniden düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretimi uzmanı, ölçeği dil bakımından incelemiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin sade ve anlaşılır olmasını kontrol etmek amacıyla ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 3 öğrenci ile bir görüşme yapılmış ve neticesinde hazırlanan taslak ölçeğin 7 ölçüt ve 26 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

Tüm bu aşamalardan sonra pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi amacıyla hazırlanan taslak ölçek, Erzincan ili Merkez ilçesinde bulunan 12 okulda öğrenim gören 809 ilkokul üçüncü ve dördüncü ve ortaokul beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere ölçek ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra yeteri kadar süre verilmiş olup, öğrencilerden ölçekte yer alan maddeleri kendilerine uygun bir şekilde cevaplandırmaları istenmiştir. Bu bağlamda üçlü likert tipinde hazırlanan ve “Tamamen Katılıyorum” (3)’dan, “Tamamen Katılmıyorum” (1)’a doğru sıralanan ölçekte yer alan maddelerde belirtilen ifadeler, öğrencilerin yaptıkları bir davranışı temsil ediyorsa “Tamamen Katılıyorum” seçeneğini; maddelerde belirtilen ifadeler öğrencilerin ara sıra yaptıkları bir davranışı temsil ediyorsa “Tamamen Kararsızım” seçeneğini ve son olarak maddelerde belirtilen ifadeler öğrencilerin hiç yapmadıkları bir davranışı temsil ediyorsa “Tamamen Katılmıyorum” seçeneğini ifade etmektedir. Likert tipindeki ölçeklerde ikili, üçlü, dörtlü, beşli, altılı ve yedili seçenekler kullanılmaktadır. Fakat bunlar içinde en pratik olanı beşli likerttir. Ancak küçük yaş grubu için üçlü hatta ikili likert kullanmak daha uygun olmaktadır (Köklü, 1995). Bu bağlamda yapılan araştırmada küçük yaş grubu ile çalışıldığından söz konusu ölçeğin üçlü likert olarak hazırlanması uygun görülmüştür. Araştırmacı tarafından 809 öğrenciye uygulanan taslak ölçeği uygun doldurmayan 98 öğrenci çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Ardından 711 kişilik bir veri seti SPSS programında ilgili analizlere (Normallik analizi, açımlayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi) tabii tutulmuştur.

711 kişiden oluşan veri seti için ilk olarak normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda çarpıklık ve basıklık değerlerinin $-0,764$ (çarpıklık) ve $0,526$ (basıklık) olduğu görülmüştür. Bu değerlerin -1 ile $+1$ değerleri arasında olmasından dolayı verilerin normal dağılımından söz edilebilir (Büyüköztürk, 2019; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014). Ancak yapılan analiz sonucunda 13 adet uç değer (25, 217, 230, 330, 333, 373, 504, 512, 514, 546, 583, 690, 694) olduğu tespit edilmiş ve söz konusu bu değerler veri setinden çıkarılarak yeniden bir normallik analizi yapılmıştır. Ardından çarpıklık ve basıklık değerlerine tekrardan bakılmış ve bu değerlerin $-0,487$ (çarpıklık) ve $-0,430$ (basıklık) olduğu görülmüştür. Veri setinde başka bir uç değer tespit edilmediğinden ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının da yine -1 ve $+1$ aralığında bir değer almasından dolayı verilerin normal dağılım sergilediği düşünülmüştür.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ölçekte yer alan maddelerin öz-düzenleme sürecini yansıtır yansıtmadığını tespit edebilmek amacıyla yapı geçerliğine bakılmıştır. Taslak ölçeğe uygun cevaplar vermeyen 98 öğrenci ve normallik analizi sonucunda uç değer olarak tespit edilen 13 öğrenci araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Sonuçta 698 öğrenciden

elde edilen veriler üzerinden ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

Öz-düzenleme ölçeği için belirlenen örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış olup, bu değer 0.808 olduğu görülmüştür. Bu da belirlenen örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca korelasyon matrisindeki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla Bartlett'in Küresellik Testi (Bartlett's test of sphericity) sonucuna bakılmıştır. Bartlett testi sonucunun 1222,49 ($p < 0.05$) olduğu görülmüş ve bu değer anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır (Bursal, 2017).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen ve 698 öğrenciye uygulanan 26 maddelik taslak ölçeğin, en az sayıda maddeyle en fazla özelliği ölçebilen bir araca dönüştürülebilmesi için yapılan açıklayıcı faktör (temel bileşenler) analizi sonuçlarına bakıldığında; öz değeri 1'den büyük 9 faktörün olduğu ve bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın % 53,47 olduğu görülmüştür. Ancak taslak ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği tespit edilmiştir. Birden fazla faktöre yüklenen ve aralarındaki fark 0,10'dan yüksek olan 8 madde (1, 4, 5, 6, 9, 14, 17, 25) ölçekten çıkarılarak yeniden faktör yüklerine bakılmıştır. Belirtilen maddeler çıkarıldıktan sonra yapılan faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ise; öz değeri 1'den büyük 5 faktörün olduğu ve bu faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın % 45,32 olduğu görülmüştür. Söz konusu bu faktörlerden birinci faktör öz-değerlendirme, ikinci faktör öğrenme stratejileri, üçüncü faktör hedef belirleme ve planlama, dördüncü faktör çaba harcama ve beşinci faktör ise yardım arama olarak adlandırılmıştır.

Öz-Düzenleme Ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık katsayısına (Cronbach Alfa) bakılmıştır. Öz-Düzenleme Ölçeğinin güvenilirlik analizi sonuçlarına bakıldığında, toplam iç tutarlılık katsayısının (Cronbach Alfa) .70 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004). Ölçeğe ait toplam iç tutarlılık katsayısının çok yüksek bir değerde olmamasının iki temel sebebi vardır. Bunlardan biri likert tipinde hazırlanan ölçeğin seçeneklerinin az sayıda olması yani üçlü likert olarak hazırlanmasıdır. Çünkü fazla sayıda tepki seçeneğinin (likert'in) kullanılması, ölçeğe ait toplam iç tutarlılık kat sayısını artırmaktadır (Köklü, 1995). Ölçeğin güvenilirliğini etkileyen bir diğer unsur ise madde sayısıdır. Çünkü madde sayısı arttıkça ölçeğin güvenilirliği de artmaktadır (Thorndike, 1997, Akt. Uyumaz ve Çokluk, 2016). Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayısının ise .60 ve üzeri olması gerekmektedir. Ancak boyutlardaki madde sayısının az olduğu durumlarda inter item correlation değerine bakılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu değer, .15 ile .50 arasındaysa ölçek boyutlarının güvenilir olduğundan söz edilebilir. Buna istinaden yapılan analiz sonucunda, öz-düzenleme ölçeği kapsamında yer alan beş boyut için bakılan inter item correlation değerleri (sırasıyla .269 .256 .208 .180 .183) belirtilen aralıkta olduğu için boyutların güvenilirliğinden söz edilebilir (Clark ve Watson, 1995). Sonuçta ortaya çıkan ölçeğin 5 boyut ve 18 maddeden oluşmasına karar kılınmış ve son şekli verilmiştir.

Öz-Düzenleme Ölçeği; hedef belirleme ve planlama, öğrenme stratejileri, çaba harcama, yardım arama ve öz-değerlendirme olmak üzere 5 boyut ve 18 maddeden

oluşmuştur. Ölçeğin hedef belirleme ve planlama boyutunda 3 madde, öğrenme stratejileri boyutunda 5 madde, çaba harcama boyutunda 3 madde, yardım arama boyutunda 3 madde ve öz-değerlendirme boyutunda ise 4 madde yer almaktadır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öz-Düzenleme Ölçeği” 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Erzincan ili Merkez ilçesindeki 14 ilkokulda öğrenim görmekte olan 550 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamanın gerçekleştirilmesi amacıyla Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmıştır. Araştırma ile ilgili gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek uygulama yapılmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere ölçek ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra yeterli kadar süre verilmiş olup, öğrencilerden ölçekte yer alan maddeleri kendilerine uygun bir şekilde cevaplandırmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek amacıyla uygulama yapılan okullara tekrar gidilmiş ve sosyal bilgiler dersine ait yılsonu karne notları temin edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından 550 öğrenciye uygulanan öz-düzenleme ölçeğini uygun doldurmayan 32 öğrenci çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Ardından tüm veriler SPSS programına girildikten sonra ilk olarak 518 kişiden oluşan veri seti için normallik analizi yapılmış ve verilerin normal dağılım sergileyip sergilemedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında yer alan alt problemlerde kullanılacak olan Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) için gerekli koşulların uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla söz konusu analizin sayıltılarına bakılmıştır. Bu doğrultuda yukarıda ifade edilen tek değişkenli normalliğin test edilmesinin ardından çok değişkenli normallik test edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak Mahalanobis uzaklığına bakılmış ve uç değerler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Mahalanobis Distance değerinin 19,105 olduğu görülmüş ve bu değer kritik değerle karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan bağımlı değişkenlerin sayısı 5 olduğundan kritik tablo değeri 20,52’dir. Mahalanobis Distance değeri (19,105), kritik değer olan 20.52’den küçük olduğu için çok değişkenli uç değerlerin varlığından söz edilemez. MANOVA için bakılması gereken bir başka sayıltı ise varyans-kovaryans matrislerinin homojen olma durumudur. Varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinin değerlendirilmesi için yapılan analiz sonucunda Box’s Test of Equality of Covariance Matrices tablosundaki “Box’s M” değerine bakılmalıdır. İlgili tablo incelendiğinde, “Box’s M” değerinin ,021 olduğu görülmüştür. Bu değer, (Sig. değeri) ,001’den büyük olduğundan varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğinden söz edilebilir. Son olarak MANOVA’nın başka bir sayıltısı olan varyansların eşdeğerliği durumu incelenmiştir. Varyansların eşdeğerliğinin değerlendirilmesi amacıyla “Levene’s Testi” sonuçları incelenmiştir. Levene’s Testi sonuçlarına göre değişkenlerin hiçbirinin manidar değerlere sahip olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bu bağlamda varyansların eşit olduğu varsayımı doğrulanmaktadır Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) için gerekli koşulların uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla söz konusu analizin sayıltılarına bakılarak

tüm varsayımlar doğrulanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamında yer alan ilgili alt problemler için Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanımının uygunluğu tespit edilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirebilmek amacıyla “MANOVA” kullanılmıştır. Analize tabii tutulan veriler normal dağılım sergilediği ve iki gruba ait birden fazla bağımlı değişkenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespiti için bu analiz kullanılmıştır (Can, 2017).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin anne/baba eğitim düzeyleri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirebilmek amacıyla “MANOVA” kullanılmıştır. İki den fazla bağımsız gruba ilişkin birden fazla bağımlı değişkenin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bu analiz kullanılmıştır (Can, 2017). Öğrencilerin anne/babalarının eğitim düzeyleri gruplandırılırken ikiden fazla kategori oluşturulduğu için bu analizden yararlanılmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine ait toplam puanların, ortalamaların, minimum ve maksimum puanların belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla “Pearson Moment Çarpım Korelasyonu” kullanılmıştır. Her bir veri dizisi, diğerinden bağımsız olup normal bir dağılım sergilediği ve veri dizileri arasında gözlenen tek bir ilişki olduğu için bu analizden yararlanılmıştır (Can, 2017).

Bulgular ve Yorumlar

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri nedir?

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerini tespit etmek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin boyutlarına ait ortalama puanlara ve standart sapmalara yer verilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine yönelik betimsel istatistikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Becerilerine Yönelik Puanların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

Öz-Düzenleme Becerileri	n	\bar{x}	ss
Hedef belirleme ve planlama	503	7,77	1,13
Öğrenme stratejileri	503	10,63	2,15
Çaba harcama	503	7,25	1,33
Yardım arama	503	7,24	1,36
Öz-değerlendirme	503	9,83	1,55

Tablo 1 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hedef belirleme ve planlama becerisine yönelik ortalamalarının (7,77) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, öğrenme stratejileri becerisine yönelik ortalamalarının (10,63) orta puanın (10,00) üzerinde olduğu, çaba harcama becerisine yönelik ortalamalarının (7,25) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu, yardım arama becerisine yönelik ortalamalarının (7,24) orta puanın (6,00) üzerinde olduğu ve öz-değerlendirme becerisine yönelik ortalamalarının (9,83) orta puanın (8,00) üzerinde olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 1 incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x}=10,63$). Buna karşın yardım arama becerisinin ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir ($\bar{x}=7,24$). Bunun yanı sıra çaba harcama becerisinin de düşük puana sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri incelendiğinde, öğrenme stratejilerine ait puanın diğer dört beceriye oranla daha yüksek olduğu, yardım arama ve çaba harcama becerilerine ait puanların ise daha düşük olduğu görülmüştür. Başka bir şekilde ifade edilecek olursa, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerilerine yönelik puanların yüksekte düşüğe doğru sıralamasının; öğrenme stratejileri, öz-değerlendirme, hedef belirleme ve planlama, çaba harcama ve yardım arama şeklinde olduğu söylenebilir.

2. *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik MANOVA istatistiği sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,96	3,69	5	497	,003

$p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,964, $F=3,698$, $p<.05$).

3. *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne/baba eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyleri açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amacıyla MANOVA istatistiği kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik MANOVA istatistiği sonuçları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,88	2,08	30	1958	,001

$p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,882 F=2,089 $p < .05$).

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine yönelik MANOVA istatistiği sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Toplam Puanların Karşılaştırılmasını Gösteren MANOVA Sonuçları

Wilks' Lambda	F	Hipotez sd	Hata sd	p
,90	1,72	30	1938	,009

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ait puan ortalamalarının .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir (Wilks' Lambda değeri ,900 F=1,722 $p < .05$).

4. *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?*

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla pearson moment çarpım korelasyonundan yararlanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösteren pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5: İlkokul Öğrencilerinin Sahip Oldukları Öz-Düzenleme Becerileri İle Sosyal Bilgiler Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Pearson Moment Çarpım Korelasyonu Sonuçları

	Öz-Düzenleme Becerileri	Sosyal Bilgiler Ders Başarısı
Pearson Correlation	1	.170**
Öz-Düzenleme Becerileri		.000
Sig. (2-tailed)		
N	503	503

**p<0.05

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koyabilmek için yapılan pearson moment çarpım korelasyonu sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu görülmüştür (p<0.05). Ancak iki değişken arasındaki korelasyon değeri 0.20'den küçük olduğu için (r<0.20) bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin bulgular genel anlamda değerlendirildiğinde öğrenme stratejileri becerisine ait puan ortalamasının (10,63) diğer becerilere göre daha yüksek olduğu ve yardım arama becerisine ait puan ortalamasının (7,24) ise diğer becerilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra yine çaba harcama becerisine ait puan ortalamasının da düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer becerilere oranla öğrenme stratejileri becerisini benimsemiş oldukları görülmektedir. Araştırma kapsamında edinilen bu sonuca benzer olarak Wolters ve Pintrich (1998) öğrencilerin Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerine yönelik bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımlarını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin diğer iki derse göre sosyal bilgiler dersinde daha fazla bilişsel stratejileri kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bunun yanı sıra Wolters, Pintrich ve Karabenick (2005) uygun strateji seçiminin, öğrenme ve performans üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini gösteren birçok çalışma olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Bandura (1986) bireylerin öz-düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmalarına büyük önem vermiştir. Bandura'ya göre söz konusu bu stratejileri kullanmak, değerli öz-yeterlilik bilgisine sahip bir öğrenen olmayı sağlamaktadır (Zimmerman, 1989). Zimmerman (1990) da diğer araştırmacılara benzer olarak öğrencilerin kullanmış oldukları öz-düzenleyici öğrenme stratejilerinin, onların akademik başarıları üzerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öz-düzenleme becerilerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilere ait puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Wolters ve Pintrich (1998) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin Matematik, İngilizce ve Sosyal Bilimler derslerine yönelik görev değeri, öz-yeterlik algısı, sınav kaygısı, bilişsel strateji kullanımı ve öz-düzenleyici öğrenme stratejisi kullanımları ile yine bu derslerdeki akademik performansları cinsiyet faktörü açısından incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin bilişsel strateji kullanımında, konu alanı ve cinsiyet faktörleri açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin diğer iki derste olduğu gibi sosyal bilgiler dersinde de erkek öğrencilere oranla daha fazla bilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan yapılan çalışma sonucunda elde edilen bu bulgu ile alanyazında yer alan çalışma sonucunun benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne/baba eğitim düzeyleri (okuma yazma bilmiyor, okuma yazma biliyor, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite, diğer) açısından öz-düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler ders başarıları arasında çok düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Oysaki alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz-düzenleyici öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarında ve başarılarında artışa yol açabileceği görülmektedir (Zimmerman, 2002). Grolnick ve Ryan (1989) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile akademik yeterlilikleri ebeveyn özerkliği bağlamında incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda; öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve okul notları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yine Aktan (2015), yapmış olduğu çalışmada, beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile öz-düzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyon düzeyleri ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yaptığı çalışma sonucunda, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri ve motivasyonları ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Erdoğan (2011), yapmış olduğu çalışmada öz-düzenlemenin başarı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin, onların akademik başarı düzeylerindeki artışa bağlı olarak geliştiği sonucuna varılmıştır. Öte yandan Zimmerman (2002) kendilerine hedefler belirleyen öğrencilerin akademik başarılarının arttığına dair önemli kanıtların olduğunu ileri sürmüştür. Öğrenmeleri için hedefler belirleyen öğrencilerin iyi bir performans gösterme ve hedeflerine ulaşma olasılıkları daha yüksektir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri ile sosyal bilgiler dersi akademik başarıları arasında bir ilişkinin olduğu ancak bu ilişkinin çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirmeleri noktasında birtakım faaliyetler gerçekleştirmeleri önerilebilir. Örneğin önemli bir öz-düzenleme becerisi olan öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi noktasında, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıkları, bundan da önemlisi söz konusu stratejileri doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları kontrol edilmelidir. Ayrıca öğrencilerin ders

çalışma alışkanlıklarının düzenli olarak takibinin yapılması ve benimsemiş oldukları yöntemin kendilerine uygun olup olmadığının öğretmenleri ile birlikte değerlendirilmesi önerilebilir. Özellikle öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik çalışma alışkanlıkları kontrol edilmeli ve bu derse nasıl çalıştıkları tespit edilmeye çalışılmalıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin farklı ünitelerde farklı çalışma yöntemlerini benimsemeleri için düzenli aralıklarla öğrencilerle görüşme yapılması önerilebilir. Bunun sonucunda öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stratejileri becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Tüm bunların yapılabilmesi için de öncelikli olarak hâlihazırda Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışmakta olan ilkokul öğretmenlerine öz-düzenleme becerilerinin ne olduğu ve söz konusu bu becerilerin öğrencilere nasıl kazandırılması gerektiği hususunda uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeyinin, öğrencilerin sahip oldukları öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olan önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Bu bağlamda okuma ve yazma bilmeyen aileler başta olmak üzere, öğrencilerin ailelerine çeşitli eğitimler verilmelidir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen okuma-yazma kurslarının, daha fazla kişiye hitap edecek oranda artırılması sağlanmalıdır. Bunun yanı sıra ilkokul öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeylerini yükseltmeleri ve kendilerini geliştirmeleri noktasında, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen çalışmalara katılmaları hususunda teşvik edilmeleri önerilebilir.

Kaynakça

AKKUŞ İSPİR, Oylum, AY, Zeynep S. ve SAYGI, Elif (2011), “*Üstün Başarılı Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Matematiğe Karşı Motivasyonları ve Düşünme Stilleri*”, Eğitim ve Bilim, XXXVI, 162: 235-246.

AKTAN, Sümer ve TEZCİ, Erdoğan (2013), “*Matematikte Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması*”, Journal of New World Sciences Academy, VIII, 1: 46-62.

AKTAN, Sümer (2015), *Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

ALTUN, Sertel (2005), *Öğrencilerin Öz-Düzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ARSAL, Zeki (2009), “*The Impact Of Self-Regulation Instruction on Mathematics Achievements and Attitudes of Elementary School Students*”, Eğitim ve Bilim, XXXIV, 152: 3.

ARSLANTAŞ, Süleyman (2015), *İlköğretim, Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Kendini İzleme Stratejilerinin, Öğrencilerin Kendini İzleme, Öz-Düzenleme ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

ATAŞ, İbrahim (2009), *Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının İlköğretim Okulu Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Öz-Yeterlik Algısına ve Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BEMBENUTTY, Hefer ve ZIMMERMAN, Barry J. (2003), “*The relation of motivational beliefs and self-regulatory processes to homework completion and academic achievement*”.

Bembenutty, Hefer (2009), “*Three essential components of college teaching: Achievement calibration, self-efficacy, and self-regulation*”, College Student Journal, XLIII, 2: 562-571.

BURSAL, Murat (2017), *SPSS İle Temel Veri Analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, AKGÜN, Özcan E., ÖZKAHVECİ, Özden ve DEMİREL, Funda (2004), “*Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, IV, 2: 207-239.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2019), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (25. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

CABI, Emine (2009), *Öz-Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

CAN, Abdullah (2017), *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.

CLARK, Lee Anna ve WATSON, David (1995), “*Constructing validity: Basic Issues in Objective Scale Development*”, *Psychological Assessment*, VII, 3: 309-319.

CLEARY, Timothy J. (2006), “*The Development and Validation of the Self-Regulation Strategy Inventory-Self-Report*”, *Journal of School Psychology*, 44: 307-322.

ÇALIK, Başak (2014), *The Relationship Between Mathematics Achievement Emotions, Mathematics Self-Efficacy and Self-Regulated Learning Strategies Among Middle School Students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DÖNMEZ, Cengiz ve YAZICI, Kubilay (2015), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

ERDOĞAN, Tolga (2011), “*Self-Regulation and its Effects on Academic Achievement*”, *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, XXI, 2: 127-145.

ERDOĞAN, Tolga ve SENEMOĞLU, Nuray (2016), “*Development and Validation of a Scale on Self Regulation in Learning (SSRL)*”, *Springer Plus*, 5: 1-13.

ERTÜRK, Hatice Gözde (2013), *Öğretmen Çocuk Etkileşiminin Niteliği ile Çocukların Öz-Düzenleme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

GARCIA, Teresa ve PINTRICH Paul R. (1991), “*Student motivation and self regulated learning: A LISREL model*”.

GROLNICK, Wendy S. ve RYAN, Richard M. (1989), “*Parent Styles Associated with Children’s Self-Regulation and Competence in School*”, *Journal of Educational Psychology*, LXXXI, 2: 143-154.

HAIR, Joseph F. BLACK, William C. BABIN, Barry J. ve ANDERSON, Rolph E. (2014), *Multivariate Data Analysis*. (7. Baskı), Pearson Education Limited.

HAŞLAMAN, Tülin (2005), *Programlama Dersi ile İlgili Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Başarı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Bir Yapısal Eşitlik Modeli*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HAŞLAMAN, Tülin (2011), *Çevrimiçi Öğrenme Ortamının Öğretmen ve Öğrencilerin Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ISRAEL, Eli (2007), *Öz-Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz-Yeterlilik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

KADIOĞLU, Cansel, UZUNTİRYAKI, Esen ve ÇAPA AYDIN, Yeşim (2011), “*Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin (ÖÖSÖ) Geliştirilmesi*”, Eğitim ve Bilim, XXXVI, 160: 11-23.

KANLAPAN, Theresa Carmela E. ve VELASCO, Joseph C. (2009), “*Constructing a Self-Regulation Scale Contextualized in Writing*”, TESOL Journal, 1: 79-94.

KILIÇOĞLU, Gökçe (2015), *Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi*. Safran, M. (Edt.), Sosyal Bilgiler Öğretimi, (4. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

KITSANTAS, Anastasia, STEEN, Sam ve HUIE, Faye (2009), “*The Role of Self-Regulated Strategies and Goal Orientation in Predicting Achievement of Elementary School Children*”, International Electronic Journal of Elementary Education, II, 1: 65-81.

KORKUT, Şengül (2017), *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Bütünleştirilmiş Müfredat Modeline Göre Farklaştırılmış Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

KÖKLÜ, Nilgün (1995), “*Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler*”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, XXVIII, 2: 81-93.

KUYUMCU VARDAR, Aslıhan ve ARSAL, Zeki (2014), “*Öz-Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, II, 3: 32-52.

LEANA TAŞÇILAR, Marilena Z. (2015), “*Öz-Düzenleyici Öğrenme Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*”, Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi, V, 1: 21-43.

MAGNO, Carlo (2011), “*Validating the Academic Self-Regulated Learning Scale with the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*”, The International Journal of Educational and Psychological Assessment, VII, 2: 56-72.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2015; 2017; 2018), *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE SINAV HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2019), *Akademik Becerilerin İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi (ABİDE) 4. Sınıflar Özet Rapor*. Ankara.

NOTA, Laura, SORESI, Salvatore ve ZIMMERMAN, Barry J. (2004), “*Self-Regulation and Academic Achievement and Resilience: A Longitudinal Study*”, International Journal of Educational Research, XLI, 3: 198-215.

OCAK, Gürbüz ve YAMAÇ, Ahmet (2013), “*İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları, Matematikçe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, XIII, 1: 369-387.

ÖZDAMAR, Kazım (2004), *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-1*. (5. Baskı), Eskişehir: Kaan Kitapevi.

PINTRICH, Paul R. (2000), *The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning*. Boekaerts, M. Pintrich, P. R. & Zeidner M. (Eds.), Handbook of self-regulation, 451-502. San Diego: Academic Press.

PINTRICH, Paul R. (2004), “*A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students*”, Educational Psychology, XVI, 4: 385-407.

SAFRAN, Mustafa (2015), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (4. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

SARI, Aylin ve AKINOĞLU, Orhan (2009), “*Öz Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar*”, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29: 139-154.

ŞAHHÜSEYİNOĞLU, Derya ve AKKOYUNLU, Buket, (2010), “*İlköğretim (3 – 5. Sınıf) Öğrencilerine Araştırma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma*”, Elementary Education Online, IX, 2: 587–600.

TOERING, Tynke, ELFERINK GEMSER, Marije T, JONKER, Laura ve HEUVELEN, Marieke J. G. (2012), “*Measuring Self Regulation in a Learning Context: Reliability and Validity of the Self-Regulation of Learning Self-Report Scale (SRL-SRS)*”, International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1-15.

TURAN, Sevgi ve DEMİREL, Özcan (2010), “*Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği*”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38: 279-291.

UYUMAZ, Gizem ve ÇOKLUK, Ömay (2016), “*Likert Tipi Ölçeklerde Madde Düzeni ve Derecelendirme Farklılıklarının Psikometrik Özellikler ve Yanıtlayıcı Tutumları Açısından İncelenmesi*”, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, IX, 3: 400-425.

ÜREDİ, Işıl ve ÜREDİ, Lütfi (2005), “*İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü*”, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, I, 2: 250–260.

WOLTERS, Christopher A., YU, Shirley L. ve PINTRICH, Paul R. (1996), “*The Relation Between Goal Orientation and Students’ Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning*”, Learning and Individual Differences, VIII, 3: 211-238.

WOLTERS, Christopher A. ve PINTRICH, Paul R. (1998), “*Contextual Differences in Student Motivation and Self-Regulated Learning in Mathematics, English and Social Studies, Classrooms*”, Instructional Science, 26: 27-47.

WOLTERS, Christopher A., PINTRICH, Paul R. ve KARABENICK, Stuart A. (2005), “*Assessing Academic Self-Regulated Learning. In What Do Children Need to Flourish?*”, 3: 251-270.

YAMAÇ, Ahmet (2011), *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleyici Öğrenme Stratejileri ile Matematiğe Yönelik Tutum ve Başarıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

ZIMMERMAN, Barry J. (1989), “*A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*”, Journal of Educational Psychology, LXXXI, 3: 329-339.

ZIMMERMAN, Barry J. (1990), “*Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview*”, Educational Psychologist, XXV, 1: 3-17.

ZIMMERMAN, Barry J. (2002), “*Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*”, Theory Into Practice, XLI, 2: 64-70.

ZIMMERMAN, Barry J. ve MARTINEZ-PONS, M. (1990), “*Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self-Efficacy And Strategy Use*”, Journal of Educational Psychology, LXXXII, 1: 51-59.

Extended Abstract:

In today's world where information is rapidly increasing, instead of individuals who directly receive the information; It has become important to raise individuals with questioning, critical and creative thinking skills. In this context, there is a need for individuals who change and develop their knowledge and skills according to the conditions of the century in the current century. Looking at today's educational approaches, although the student becomes active from the passive position he/she is in, he/she plays an active role in the process from planning to evaluation. The active role of the student in the learning process has brought the concept of "self-regulation" to the agenda. According to Zimmerman (2002), self-regulation refers to the thoughts, feelings and behaviors created by the individual towards achieving goals. Self-regulation is a process of self-direction in which students transform their mental abilities into academic skills rather than a mental ability or an academic performance skill. In summary, self-regulation is an active and constructive process in which students set their own learning goals and act in monitoring, regulating and controlling their cognition, motivation and behavior in line with the guidance and limitation of these goals and environmental conditions (Pintrich, 2000). The learner needs to be at the center of the teaching process, to plan their own learning and to have self-regulation skills so that they can be responsible for their learning. It can be said that these skills guide students in their school life and are important in terms of their lifelong learning.

In today's understanding of education, it is important to raise individuals who act independently, think critically, take responsibility for their own learning, set goals for learning, choose the appropriate method to achieve these goals, be active in the learning process and self-evaluate (Şahhüseyinoğlu and Akkoyunlu, 2010). In other words, it is necessary to provide students with self-regulation skills and to develop these skills. Because many of the studies on the subject prove that the self-regulation skills of students increase their academic success (Altun, 2005; Arsal, 2009; Ataş, 2009; Bembenutty & Zimmerman, 2003; Cabı, 2009; Çalık, 2014; Erdoğan, 2011; Haşlamam, 2005; Israel, 2007; Kitsantas, Steen, Huie, 2009; Kuyumcu Vardar & Arsal, 2014; Nota, Soresi, Zimmerman, 2004; Ocağ & Yamaç, 2013; Turan & Demirel, 2010; Üredi & Üredi, 2005; Yamaç, 2011).

Method

In this study, survey model, one of the quantitative research methods, was used to reveal the relationship between the self-regulation skills of primary school 4th grade students and their academic achievement in social studies. In this study, since data on more than one feature was collected and the relationship between them was examined, the relational survey model, which is one of the types of survey research, was used in the study.

This research was carried out in the central district of Erzincan province in the 2018-2019 academic year. The study population of the study consisted of primary school 4th grade students studying in 50 schools in the central district of Erzincan province in the 2018-2019 academic year. The sample of the study from Turkey

Statistical Institute has been obtained from the study of the universe created by layering the data in the context of socioeconomic study in 14 primary schools designated by sampling 550 4th grade students.

Self-Regulation Scale used in the study; It consists of 5 dimensions and 18 items: goal setting and planning, learning strategies, effort, help seeking, and self-evaluation. There are 3 items in the goal setting and planning dimension of the scale, 5 items in the learning strategies dimension, 3 items in the effort-making dimension, 3 items in the help-seeking dimension and 4 items in the self-assessment dimension. Cronbach alpha was examined in order to determine the reliability of the Self-Regulation Scale used in the study. Looking at the results of the reliability analysis of the Self-Regulation Scale, it is seen that the Cronbach alpha is .70.

Result and Discussion

When the findings about self-regulation skills of primary school 4th grade students were evaluated in general, it was seen that the average score of learning strategies skill (10.63) was higher than other skills and the average score for the skill seeking help (7.24) was lower than other skills. . In addition, it is seen that the average score of effort skill is also low. In this context, it is seen that primary school 4th grade students have adopted learning strategies compared to other skills. Similar to this result obtained within the scope of the study, Wolters and Pintrich (1998) found that students used more cognitive strategies in social studies lesson than the other two lessons in their study, where they examined the use of cognitive strategies and self-regulated learning strategies for Mathematics, English and Social Studies lessons. In addition, it has been observed that there are many studies that indicate the importance of using learning strategies. Bembenutty (2009) stated that students should learn and use strategies suitable for them. He stated that students need to develop appropriate skills in order to obtain and process various information. In this context, he emphasized the importance of learning strategies by stating that they should know and use different strategies.

When the average scores of primary school 4th grade students on self-regulation skills in terms of gender variable were examined, it was seen that there was a significant difference between the mean scores of male and female students. In the study conducted by Wolters and Pintrich (1998), the task value, self-efficacy perception, test anxiety, use of cognitive strategies and self-regulated learning strategies and their academic performance in these courses were examined in terms of gender factor in Mathematics, English and Social Studies courses. . According to the findings obtained as a result of the study, a significant difference was found in students' cognitive strategy use in terms of subject area and gender factors. It was observed that female students used more cognitive strategies in social studies lesson than male students as in the other two courses.

It is seen that there is a significant difference between self-regulation skills in terms of mother/father education levels (illiterate, literate, primary school, secondary school, high school, university, other) of primary school 4th grade students. When the findings on the relationship between the self-regulation skills of primary school 4th grade

students and their academic achievement in social studies course are examined in general, it is seen that there is a very low level of relationship between students' self-regulation skills and social studies course achievement. However, when the studies in the literature are examined, it is seen that self-regulated learning can lead to an increase in students' motivation and success (Zimmerman, 2002). In the study conducted by Grolnick and Ryan (1989), students' self-regulation skills and academic competence were examined in the context of parental autonomy. As a result of the study; It has been determined that there is a significant relationship between students' self-regulation skills and school grades. Similarly, Erdoğan (2011) examined the effect of self-regulation on success in his study. In the study, it was concluded that students' self-regulation skills developed depending on the increase in their academic achievement levels.

Düzenli Sabah Kahvaltısı Yapmanın Öğrenci Motivasyonuna Etkisinin Belirlenmesi

Determining The Effect Of Regular Morning Breakfast On The Student Motivation

İsmail ÖZKAYA*
Sinan ÇİNİBULAK**

Öz:

Birey için gerekli öğünlerin en önemlisi sabah yapılan kahvaltıdır. Yeni güne enerjik başlamada, günü verimli sürdürmede ve gün içinde bir şeyleri yapmaya istekli olmadada sabah yapılan kahvaltının önemi büyüktür.

Motivasyon (güdülenmek); bireyi belirli bir amaç doğrultusunda harekete geçirmek anlamına gelmektedir. Motivasyon, öğrenme için gerekli şartların başında gelmektedir.

Sabah kahvaltısı yaparak derse gelen öğrencilerin, derse olan motivasyonlarının artacağı düşüncesi ve sabah kahvaltısının ders motivasyonuna etkisini gösteren bilimsel çalışmaların yetersiz olması sebebiyle, kahvaltısı yapma ile motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlı bu çalışma yapılmıştır.

Bu araştırma, Bursa TEV Hayri Tokaman Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 14-18 yaş aralığında 600 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Kahvaltısı yapmanın ders motivasyonuna etkisini test etmek için de Motivasyonel Kararlılık Ölçeği kullanılmıştır.

* Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Beslenme ve Diyetetik Bölümü, Kırklareli Türkiye, dytismail@hotmail.com, ORCID NO 0000-0001-7834-3028

** Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı, Kırklareli Türkiye, 7.kafkas.6.kartal@gmail.com, ORCID NO 0000-0002-2792-8488

Motivasyonel Kararlılık Ölçeği ve alt ölçeklerine göre, kahvaltı yapma ile ders motivasyonu arasındaki ilişki incelendiğinde; “ulaşılabilen hedefleri yineleme ölçeğinde”, “derse kahvaltı yaparak gelme ile ders motivasyonu artmaz” şeklinde düşünen öğrencilerin, düşünmeyenlere göre anlamlı bir farklılığının olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). “Toplam ölçek değerlerine” bakıldığında ise, öğrenciler arasında “sabah kahvaltı yaparak derse geldiğinde derse olan motivasyonumuz artar” şeklinde düşünenlerin sayısı, “okula kahvaltı yaparak geldiğinde derse olan motivasyonumuz artmaz” şeklinde düşünenlere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p<0,05$).

Sonuç: Kahvaltı yapma ile ders motivasyonu arasında istatistiksel olarak güçlü, anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu bu çalışma ile gösterilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kahvaltı, Motivasyon, Başarı, Kahvaltı Motivasyon İlişkisi, Kahvaltı Başarı İlişkisi.

Abstract:

Breakfast in the morning is of great importance in starting the new day energetically, maintaining the day efficiently and being willing to do something during the day. The most important meal for the individual is breakfast in the morning.

Motivation (to be motivated); It means to mobilize the individual for a specific purpose. Motivation is one of the prerequisites for learning.

This study was conducted in order to determine the relationship between breakfast and motivation because of the belief that the students who come to the class after having breakfast will be motivated for the lesson and because less research is available in this field.

This research was carried out on 600 students in Bursa TEV Hayri Tokaman Vocational and Technical Anatolian High School between 14-18 years of age. The Motivational Persistence Scale was used to test the effect of breakfast on the lesson motivation.

According to the Motivational Persistence Scale and its subscales, when the relationship between having breakfast and lesson motivation was examined in terms of recurrence of unattained purposes, findings suggested that there was no meaningful difference between the students who thought that the lesson motivation didn't increase through coming to the class after having breakfast and those who thought opposite ($p>0,05$). When the “full scale values” were examined, we found that the number of students who thought that “lesson motivation increased in the morning after having breakfast” ($p<0,05$) was significantly higher than the ones who thought that lesson motivation would increase after having breakfast.

Conclusion: This study shows that there's a statistically strong, meaningful and positive relationship between having breakfast and lesson motivation.

Keywords: Breakfast, Motivation, Success, Breakfast Motivation Relation, Breakfast Success Relation.

Giriş

Beden ve zihin faaliyetlerini en sağlıklı düzeyde tutarak uzun süre yaşamının, hastalıklara karşı dirençli olmanın ve büyüme - gelişmenin birinci koşulu dengeli beslenmedir. Dengeli beslenme; büyüme ve gelişmeyi sağlayarak, sağlıklı ve üretken olup, yaşamak için gerekli olan besin öğelerinin alınıp vücutta kullanılmasına denir (Dapı Léonie ve ark. 2011: 904-913, Dudek ve ark. 1993: 267-323, Spark 1998).

Zaman içinde toplumların kültür ve fiziki yapılarında değişimler olmaktadır. Bu değişimlere paralel olarak beslenme alışkanlıkları da değişmiştir. Beslenmenin zihinsel performansa olan direkt etkileri de dikkate alınırca bu değişimden en çok etkilenen okul öğrencileri ve onların performansı olmalıdır (ALBashtawy ve ark. 2014: 402-404, ALBashtawy ve ark. 2015: 110-116, Haddad ve ark. 2009: 130-139).

Kahvaltı günlük öğünler arasında en önemli olanıdır. Özellikle adolesan (ALBashtawy ve ark. 2017: 118-123, Deshmukh-Taskar ve ark. 2010: 869-878) yaş gruplarında kahvaltı sıklıkla atlanmaktadır. Halbuki, gece boyunca aç kaldıktan sonra güne güçlü bir zihin ve fiziki güçle başlayıp, daha verimli olmak için yeterli ve dengeli kahvaltı yapmak gerekmektedir (Kawafha ve ark. 2013: 155-160, Kawafheh ve ark. 2014: 84-89, Kleinman ve ark. 2002: 24-30, ALBashtawy ve ark. 2017: 118-123).

Motivasyonun kavramı; bireylerin beklenti ve gereksinimlerinin karşılanarak örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi olarak da tanımlanabilir (Roberts ve ark. 2007: 3-10, Mahoney ve ark. 2005: 635-645). Motivasyon olmadan hiç bir öğrenme süreci başarıya ulaşamayacaktır. Motivasyon ile öğrenme performansı arasında da birbirini tamamlayıcı ilişki vardır. Motivasyon bilişsel süreci pozitif yönde etkiler (Ames ve ark. 1990: 409-421, Maulana ve ark. 2011: 33-49).

Motivasyonu olan öğrenciler, öğrenme enerjisine sahip, öğrenmeye ilgili ve okulda başarılı olduklarını belirtirken; motivasyonsuz öğrenciler ise, derslerde zayıf performans gösterdiklerini ve okula karşı isteksiz olduğunu belirtmişlerdir (Dörnyei ve Ushioda 2011).

Bu araştırmayı yapmaktaki amacımız düzenli sabah kahvaltısı yapmanın öğrenci motivasyonuna; dolayısıyla öğrenci başarısına etkisini saptamaktır.

Meteryal Ve Metod

Araştırma 15.01.2018 – 15.03.2018 tarihleri arasında Bursa ilinde bulunan, TEV Hayri Tokaman Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan 14-18 yaş öğrencilerinde gönüllülük esasına göre yapıldı. Çalışma evrenini oluşturan 672 öğrencinin %68'i (n:460) kız, %32'i (n:212) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilere 2011 yılında (*Constantin ve ark.*) (16) tarafından geliştirilen ve 2013 yılında (*Sarıçam ve arkadaşları 2013*) tarafından Türkçe'ye çevrilen Motivasyonel Kararlılık Ölçeği uygulanmıştır.

Motivational Stability Scale (MSS) toplamda 13 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan likert tipi bir ölçektir. Cevap skalası 1-5 arasında olup; 1: hiç katılmıyorum; 5: kesinlikle katılıyorum şeklinde puanlandırılmaktadır.

İstatistiksel Analiz

Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamında ve “SPSS 22 (Statistical Package for the Social Science / Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) for Windows” paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, normal dağılmayan veriler için ise medyan, minimum ve maksimum değerler olarak verilmiştir. Verilerin normallikleri test edilmiştir. Normal dağılmayan gruplar için Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Değişkenlerin ilişkisi Spearman Korelasyon Yöntemi ile test edilmiştir. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi “0.05” olarak alınmıştır.

Yapılan analiz sonucunda ise: uzun vadeli hedefleri takip (T1), **mevcut hedefleri takip (T2), ulaşılmayan hedefleri yineleme (T3)** ve toplam motivasyonel kararlılık (T) puanlarına ulaşılmıştır.

Bulgular

Haftalık evde sabah kahvaltısı yapma sıklığına bakıldığında; %19,40'ı (n:116) hiç, %24,70'i (n:148) 1-2 gün, %11,20'si (n:67) 3-4 gün, %9,00'u (n:54) 5-6 gün ve % 34,90'ı (n:209) her gün evde kahvaltı yaptığını belirtmektedir. Haftalık evde sabah kahvaltısı hazırlanma sıklığına bakıldığında; %7,70'i (n:46) hiç, %11,40'ı (n:67) 1-2 gün, %6,20'si (n:37) 3-4 gün, %4,50'si (n:27) 5-6 gün ve % 70,10'u (n:420) her gün evde sabah kahvaltısı hazırlandığını belirtmiştir. Evde sabah kahvaltısı yapmamanın nedenlerine bakıldığında; %5,30'u (n:32) hazırlayan olmadığını, %38,70'i (n:232) iştahının olmadığını, %24,50'si (n:147) erken uyanmadığını ve %8,70'i (n:52) diğer nedenlere bağlı olduğunu belirtmiştir. Evde kahvaltı yapılmaması durumunda açlığını nasıl / nerde giderirsin sorusu sorulduğunda; %73,80'i (n:442) okulda, %11,90'ı (n:71) pastanede ya da lokantada, %5,80'i (n:35) kahvaltı yapmam ve %4,70'i (n:28) diğer şekilde cevap vermiştir. Dışarıda tüketilen kahvaltılık besinler sorulduğunda; %86,10'u (n:516) poğaç-simit, %2,00'si (n:12) çorba, %5,00'i (n:30) tatlı-tuzlu hazır gıdalar ve %4,50'si (n:27) diğer şekilde cevaplamıştır. Dışarıda tüketilen kahvaltılık içecekler sorulduğunda; %44,20'si (n:265) çay-kahve türü sıcak içecekler, %10,40'ı (n:62) gazlı içecekler ve %42,90'ı (n:257) diğer içecekleri tükettiğini belirtmiştir (Tablo 1).

Tablo 1: Öğrencilerin Evde veya Dışarıda Kahvaltı Yapma Sıklığı ve Tüketilen Besinler

Değişkenler	n	%	Toplam (N)
Hiç	116	19,40	
1-2 Gün	148	24,70	
Haftalık Evde Sabah Kahvaltısı Yapma Sıklığı	67	11,20	594
3-4 Gün	54	9,00	
5-6 Gün	209	34,90	
Her Gün			

Değişkenler		n	%	Toplam (N)
Haftalık Evde Sabah Kahvaltısı Hazırlanma Sıklığı	Hiç	46	7,70	597
	1-2 Gün	67	11,40	
	3-4 Gün	37	6,20	
	5-6 Gün	27	4,50	
	Her Gün	420	70,10	
Evde Kahvaltı Yapmamanın Nedenleri	Hazırlanmıyor	32	5,30	463
	İştahım Olmuyor	232	38,70	
	Erken Uyanamıyorum	147	24,50	
Kahvaltı Yapılmaması Durumunda Açlığını Nasıl/Nerde Giderirsin	Diğer Sebepler	52	8,70	576
	Okulda	442	73,80	
	Pastane-Lokanta	71	11,90	
	Kahvaltı Yapmam	35	5,80	
	Diğer	28	4,70	
Dışarıda Tüketilen Kahvaltılık Besinler	Poğaç-Simit	516	86,10	585
	Çorba	12	2,00	
	Tatlı-Tuzlu Hazır Gıdalar	30	5,00	
	Diğer	27	4,50	
Dışarıda Tüketilen Kahvaltılık İçecekler	Çay-Kahve Türü İçecekler	265	44,20	584
	Gazlı İçecekler	62	10,40	
	Diğer	257	42,90	

Öğrencilerin haftalık evde kahvaltı yapma sıklığı ile motivasyon arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğrencilerin haftalık evde kahvaltı yapma sıklığı ile motivasyon arasında T3 (r: 0,022; p>0,05) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. T1 (r: 0,143; p<0,05), T2 (r: 0,112; p<0,05) ve T (r: 0,118; p<0,05) puanları ile evde kahvaltısı yapma sıklığı arasında istatistiksel olarak pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki mevcuttur (Tablo 2).

Tablo 2: Öğrencilerin Haftalık Evde Kahvaltı Yapma Sıklığı İle Motivasyonel Kararlılık Ölçeği Arasındaki İlişki

MSS	p	r
T1	<0.001	0.143
T2	0.006	0.112
T3	0.546	0.022
T	0.004	0.118

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (n:516; %88,21) poğaç-simit ve az bir kısmı da (n:30; %5,13) tatlı-tuzlu hazır gıdalarla beslendiğini belirtmiştir. Evde sabah kahvaltısı yapılmadığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun yetersiz ve dengesiz beslendiği görülmektedir.

Düzenli sabah kahvaltısının derse motivasyonu ne ölçüde arttıracığına dair öğrenci görüşü sorulduğunda; %9,70'i (n:58) arttırmaz, %39,20'si (n:235) biraz arttırır, %15,00'i (n:90) fazla arttırmaz ve %35,20'si (n:211) çok arttırır şeklinde görüş belirtmiştir. Kahvaltının başarıyı arttıracığına dair inançları sorulduğunda; %76,00'si (n:455) evet ve %23,70'i (n:141) hayır şeklinde cevap vermiştir. Kahvaltının motivasyonu arttıracığına dair inançları sorulduğunda ise; %66,90'ı (n:401) evet ve %32,20'si (n:193) hayır yanıtını vermişlerdir (Tablo 3).

Tablo 3: Öğrencilerin Kahvaltı Yapma ile Motivasyon Arasındaki İlişkiye Dair Görüşleri

Değişkenler		n	%	Toplam (N)
Düzenli Sabah Kahvaltısının Derse Motivasyonu Ne Ölçüde Arttıracığına Dair Görüşler	Arttırmaz	58	9,70	594
	Biraz Arttırır	235	39,20	
	Fazla Arttırmaz	90	15,00	
	Çok Arttırır	211	35,20	
Kahvaltının Başarıyı Arttıracığına Dair İnançlar	Evet	455	76,00	596
	Hayır	141	23,70	
Kahvaltının Motivasyonu Arttıracığına Dair İnançlar	Evet	401	66,90	594
	Hayır	193	32,20	

Öğrencilerin düzenli sabah kahvaltısı yapmayla derse motivasyonun ne ölçüde artacağına dair inançları ile motivasyon arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğrencilerin düzenli sabah kahvaltısı yapmayla derse motivasyonun ne ölçüde artacağına dair inançları ile motivasyon arasında T1 (r: 0,246; p<0,05), T2 (r: 0,236; p<0,05), T3 (r: 0,114; p<0,05) ve T (r: 0,255; p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Tüm ölçek değerlerinde; düzenli kahvaltının derslerindeki motivasyonu artırma düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönde, düşük düzeyde ilişkiler mevcuttur (Tablo 4).

Tablo 4: Düzenli Sabah Kahvaltısının Derse Olan Motivasyonu Ne Ölçüde Arttırdığı İle MSS Arasındaki İlişki

MSS	p	r
T1	<0.001	0.246
T2	<0.001	0.236
T3	0.006	0.114
T	<0.001	0.255

Tartışma

Günün en önemli öğününün kahvaltı olduğu birçok bilimsel araştırmada belirtilmiştir (7-10,18).

Taskar ve ark.'nın (19) araştırma sonuçlarına göre de en sık öğünün kahvaltı olduğu belirtilmiş, sabah iştahsız olunması, zaman yetersizliği ve uykudan feragat edememe nedenler ile kahvaltı öğününün atlandığı bulunmuştur. *Moreno ve ark.'nın* (20) ergenlerin beslenme alışkanlığı üzerine yaptığı çalışmada, çocukların %72'sinin üç ana öğünü düzenli olarak tükettiğini ve kahvaltının genel olarak zaman kısıtlılığından ve aktivitelerden dolayı atlandığı; *Gail'in* (21) çocuk ve gençlerde kahvaltının faydaları üzerine yaptığı araştırmasında ise, kahvaltı öğünü atlamanın yaş ilerledikçe arttığı belirtilmektedir. Bu çalışmalar (19-21) en sık atlanan öğünün kahvaltı olması bakımından bizim araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Kawafleh ve Ark.'nın (6); *Adolphus ve Ark.'nın* (22) ve *Nakade ve Ark.'nın* (23) kahvaltı ve bilişsel süreçlerle ilgili yaptığı çalışmada, kahvaltının dikkati, performansı ve bilişsel etkileri arttırdığını ve hafızayı güçlendirdiğini saptamışlardır. Özellikle sabahın ilk saatlerinde performansın düştüğünü ve bu düşüşün de kahvaltı ile telafi edilebileceğini belirtilmektedir. *Rampersaud ve ark.'nın* (24) yaptığı çalışmada, kahvaltı yapmayanlarda konsantrasyon, öğrenme ve okul başarısı olumsuz etkilenmektedir. *Cueto ve Chinen'in* (25) Peru'da okul kahvaltı programları üzerine yaptığı çalışmada, okulda kahvaltı uygulamasının kısa süreli hafızada, anlamada, okula devamlılıkta ve kan değerlerinin iyileşmesinde pozitif etkiye sahip olduğunu ortaya konulmuştur. .

Ayrıca *Adolphus ve ark.'nın* (26) 1950-2013 yılları arasında yayımlanmış; kahvaltı ile akademik performans, kahvaltı ile davranış ve akademik performans ile davranış arasındaki ilişkiyi irdeleyen 36 makale incelenmesi sonucunda genel olarak kahvaltının çocuklarda ve ergenlerde akademik performansa olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışma sonucuna göre kahvaltının dolaylı yoldan ruh halini ve zihinsel uyarıyı etkilediği, bu durumun da çocukların bilişsel performanslarına, konsantrasyonlarına ve motivasyonlarına olumlu etki edebileceği belirtilmektedir

Sonuç

Düzenli sabah kahvaltısının başarıyı arttıracığı düşüncesi başlı başına bir motivasyon kaynağıdır. Bu motivasyonu küçük yaşlardan itibaren çocuklara yerleştirmek ve huzurlu bir ortamda sağlıklı bir kahvaltı ile güne başlamak çocukların eğitim hayatları boyunca başarı düzeyini etkileyecektir.

Dışarıda hazır gıdalarla kahvaltı yapmak, gerek hızlı yapılması gerekse sağlıklığının açısından öğrenci motivasyonunu kötü yönde etkilemektedir. Araştırmamızda da kahvaltı yapmak kadar kahvaltıyı yaptığı yer ve tükettiği kahvaltılık çeşidinin motivasyon üzerine etkili olduğu görülmüştür. Zamansızlık sebep gösterilerek öğrenciyi yeterli harçlık verip dışarıda kahvaltı yapmasını söylemek, çocuğun motivasyonunu kötü yönde etkilemektedir.

Düzenli sabah kahvaltısının sağlıklı gıdalar eşliğinde ki önemi hakkında anne babalara sürekli ve düzenli eğitimler verilmelidir.

Kahvaltıyı ev dışında yapan öğrencilerin sıklıkla aperatif (atıştırılmalık) gıdalara yönelmesi sebebiyle okul yakınındaki gıda işletmeleri ve özellikle okul kantinleri sağlıklı gıdalar bulundurulması açısından özendirilmeli ve düzenli denetlenmelidir

Sonuç olarak düzenli sabah kahvaltısının derse olan motivasyonu ne ölçüde arttırdığına bakıldığında; düzenli sabah kahvaltısının, öğrencilerin derslere olan motivasyonunu değişik oranlarda arttırdığı tüm ölçek değerlerine göre anlamlı bulunmuştur (T1, T2, T3, T; $p<0,05$).

Kaynakça

DAPI Léonie N, HORNELL, Agneta, JANLERT, Urban, STENLUND, Hans ve LARSSON, Christel, (2011), **“Public Health Nutr”**, Energy And Nutrient Intakes In Relation To Sex And Socio-Economic Status Among School Adolescents In Urban Cameroon, Africa, V, 14: 904-913.

DUDEK, Susane G., (1993), **“Nutrition Handbook for Nursing Practice”**, Edition, J.B. Lippincott Company, Philadelphia: 267-323.

SPARK, Arlene, (1998), **“In Health Promotion Throughout the Lifespan”** Nutrition Counseling, (Ed. EDELMAN, Carole Lium ve MANDLE Carol Lynn), Mosby Company, St.Louis.

ALBashtawy, Mohammed, ALSHLOUL, Mohammed, ALKAWALDEH, Abdullah, FREIJ, Mazen, AL-RAWAJFAH Omar, GHARAİBEH, Huda, ALMANSİ, Shaheerha, ALGHZAWİ, Hamzah, AL- KHATEEB, Akef, TAWALBEH, Loai, BATİHA, Abdul-Monim ve AL-RSHOULD, Yahya, (2014), **“British Journal of School Nursing”** Looking at school nurses’ roles in tackling overweight and obesity, IX, 8, 402–404.

ALBashtawy, Mohammed, BATİHA, Abdul-Monim, TAWALBEH, Type, TUBAİSHAT, Ahmad ve ALAZZAM, Manar, (2015), **“Journal of School Nursing”**, Selfmedication among school students, II, 31: 110–116.

HADDAD, Linda G, OWİES, Arva ve MANSOUR, Amoni, (2009), **“Health Promotion International”**, Wellness Appraisal Among Adolescents In Jordan: A Model From A Developing Country: A Cross-Sectional Questionnaire Survey, II, 24: 130–139.

KAWAFHA, Mariam M., (2013), **“Journal of Basic and Applied Sciences”**, Impact Of Skipping Breakfast On Various Educational And Overall Academic Achievements Of Primary Schoolchildren In Northern Of Jordan, Jordan Irbid National University, VII, 7: 155–160.

KAWAFHEH, Mariam M., HAMDAN, Falastine R., EL-SAYED ABOZEİD, Shalabia ve NAWAFLEH, Hani, (2014), **“International Journal of Advanced Nursing Studies”**, The Effect Of Health Education Programs For Parents About Breakfast On Students’ Breakfast And Their Academic Achievement In The North Of Jordan, II, 3: 84–89.

R E Kleinman, S Hall, H Green, D Korzec-Ramirez, K Patton, M E Pagano ve J M Murphy, (2002), **“Annals of Nutrition and Metabolism”**, Diet, Breakfast, And Academic Performance In Children, I, 46: 24–30.

ALBashtawy, Mohammed, (2017), **“Journal Of Pediatric Nursing”**, Breakfast eating habits among schoolchildren, 36: 118-123.

ROBERTS, Glyn C., TREASURE, Darren C. ve CONROY, David E., (2007), **“Handbook of Sport Psychology”**, Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Ed.), Third Edition, John Wiley & Sons, 3-10.

MAHONEY Caroline R, TAYLOR, Holly A, KANAREK, Robin B ve SAMUEL, Priscilla, (2005), *“Physiology & Behavior”*, Effect Of Breakfast Composition On Cognitive Processes İn Elementary School Children, V, 85: 635-645.

AMES, Carole A., (1990), *“Teachers College Record”*, Motivation: What Teachers Need To Know, III, 91: 409- 421.

MAULANA, Ridwan, OPDENAKKER, Marie-Christine, BROK, Perry Den BOSKER, Roel, (2011), *“Asia Pacific Journal of Education”*, Teacher-Student İnterpersonal Relationships İn Indone-Sia: Profiles And İmportance To Student Motivation, I, 31: 33-49.

DÖRNYEI, Zoltán ve USHİODA, Ema, (2011), *“Teaching And Researching Motivation (2nd Ed.)”*, (ed. Christopher, N, Candlin and David R. Hall): Great Britain.

CONSTANTİN, Ticu, HOLMAN, Andrei C. ve Hojbotă Ana Maria, (2011), *“Development And Validation Of a Motivational Persistence Scale”*, (Çeviren: H. Sarıçam, A. Akın, Ü. Akın ve A. B. İlbay), II, 45: 99-120.

SARIÇAM, Hakan, AKIN, Ahmet, AKIN, Ümran ve İLBAY, Azmi Bayram, (2013), *“Turkish Journal of Education”*, Motivasyonel Kararlılık Ölçeğinin Türkçe Formu: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması, Araştırma Makalesi, III, 1.

O’NEİL, Carol E., BYRD-BREDBENNER, Carol, HAYES, Dayle, JANA, Laura, KLİNGER, Sylvia E. ve STEPHENSON-MARTİN, Susan, (2014), *“Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics”*, The Role Of Breakfast İn Health: Definition And Criteria For A Quality Breakfast, XII, 114: 8-26.

DESHMUKH-TASKAR, Priya R, NICKLAS, Theresa A, O’NEIL, Carol E, KEAST, Debra R, RADCLIFFE, John D ve CHO, Susan, (2010), *“J Am Diet Assoc”*, The Relationship Of Breakfast Skipping And Type Of Breakfast Consumption With Nutrient İntake And Weight Status İn Children And Adolescents: The National Health And Nutrition Examination Survey 1999-2006, VI, 110: 869-878.

MORENO, Luis A., RODRİGUEZ, Gerardo., FLETA, Jesus, BUENO-LOZANO, Manuel, LAZARO, Aurora ve BUENO, Gloria, (2010), *“Crit Rev Food Sci Nutr”*, Trends Of Dietary Habits İn Adolescents, II, 50: 106-112.

RAMPERSAUD, Gail C., (2009), *“American Journal Of Lifestyle Medicine”*, For Children And Adolescents: Update And Recommendations For Practitioners, II, 3: 86-103.

ADOLPHUS, Katie, LAWTON, Clara L, CHAMP, Claire L ve DYE, Louise, (2016), *“Advances in Nutrition”*, The Effects Of Breakfast And Breakfast Composition On Cognition İn Children And Adolescents: A Systematic Review, VII, 3: 590–612.

NAKADE, Miyo, AKİMİTSU, Osami, WADA, Kai, KREJCI, Milada, NOJİ, Teruki, TANIWAKI, Nozomi, TAKEUCHİ, Hitomi ve HARADA, Tetsuo, (2012), *“Journal of Physiological Anthropology”*, Can Breakfast Tryptophan And Vitamin B6 İntake And Morning Exposure To Sunlight Promote Morning-Typology İn Young Children Aged 2 To 6 Years, I, 31: 11.

RAMPERSAUD, Gail C, PEREIRA, Mark A, GIRARD, Beverly L, ADAMS, Judi ve METZL, Jordan D, (2005), "**J Am Diet Assoc**", Breakfast Habits, Nutritional Status, Body Weight, And Academic Performance In Children And Adolescents, V, 105: 743-760.

CUETO, Santiago ve Chinen, Marjorie, (2008), "**Int J Educ Dev**", Educational Impact Of A School Breakfast Programme In Rural Peru,II, 28: 132-148.

ADOLPHUS, Katie, LAWTON, Clara L. ve Dye, Louise, (2013), "**Frontiers In Human Neuroscience**", The Effects Of Breakfast On Behavior And Academic Performance In Children And Adolescents, VII, 425.

Extended Abstract

Determining The Effect Of Regular Morning Breakfast On The Student Motivation

Having breakfast is of importance to start the day positively and keep it productive. For the formation and operation of cells and the construction of warning transmitters, the brain needs to receive necessary amount of energy. This is also possible with nutrition. Irregular feeding will negatively affect the work of the brain, it will also negatively affect the work of the individuals.

Motivation is one of the prerequisites for learning. Motivation means mobilizing a person for a specific purpose. In other words, motivation has motivating effects, sustaining the continuation of the movement and directing it in a positive direction. The main purpose of motivation is to ensure that the individual works efficiently and effectively at his own request

This study was conducted in order to determine the relationship between breakfast and motivation because of the belief that the students who come to the class after having breakfast will be motivated for the lesson and because less research is available in this field.

The effect of breakfast on motivation was tested using the “motivational stability scale “ developed by Constantin, Holman and Hojbotă and translated into Turkish by Hakan Sarıçam et al.

The motivational stability scale is a likert-type scale consisting of a total of 13 items and 3 sub-dimensions. The answer scale is between 1-5; 1: I disagree at all; 5: I absolutely agree

This research was carried out on 600 students in Bursa TEV Hayri Tokaman Vocational and Technical Anatolian High School between 14-18 years of age. The Motivational Persistence Scale was used to test the effect of breakfast on the lesson motivation.

The scale scores of breakfast and non-breakfast students were evaluated both according to the scale sub-dimensions (T1, T2, T3) and the total motivational stability score (T). Correlation between groups was evaluated by the Spearman correlation test and the intergroup relationship was evaluated by the Mann-Whitney Test. If the result of the analysis:

T1 value; 2., 5., 8. and 11. ” pursuing long-term goals “

T2 value; 3., 6., 9. and 12. “following current goals””

T3 value; 1., 4., 7., 10. and 13. “to repeat unattainable goals, “ he said.”

The T value defines the “ total motivational determination score”

According to the Motivational Persistence Scale and its subscales, when the relationship between having breakfast and lesson motivation was examined in terms of recurrence of unattained purposes, findings suggested that there was no meaningful difference between the students who thought that the lesson motivation didn't increase through coming to the class after having breakfast and those who thought opposite ($p>0,05$).

High school students' answers to the question "Does coming to school with regular morning breakfast have an effect on understanding the lesson and motivating the lesson" were examined; it was found that regular morning breakfast increased motivation for the lessons were statistically significant according to all scale values (T1, T2, T3, T; $p<0.05$).

The "regular "to make breakfast, does have a positive impact on the motivation of students", when looking at the question, making breakfast at home between the frequency of students' weekly motivation for the course with T1, T2, and T Scale values statistically significant in a positive way and it is revealed that the relationship is at a low level (T1 r: 0,143; $p<0.05$), (T2, R: 0,112; $p<0.05$), (T r: 0,118; $p<0.05$). According to this result; as the frequency of making breakfast increases, students' motivation for the lesson also increases.

Given the extent to which regular morning breakfast increases motivation for the lesson, it was found to be significant according to all scale values in which regular morning breakfast increases students' motivation for the lessons less, slightly or much (T1, T2, T3, T; $p<0.05$).

" What is the course success of students who have regular morning breakfast compared to students who do not have breakfast", when asked; there was no significant difference between breakfast and course success compared to T2 and T3 scale values (T2, T3; $p>0.05$); but looking at T1 and total scale values, the number of those who think that regular morning breakfast will increase success among students was significantly higher than those who think that breakfast will not increase success (T2, T3; $p<0.05$).

" When the reasons for students not having breakfast at home were questioned"; the reasons for not having breakfast in the morning were not significant according to all scale values (T1, T2, T3, T; $p>0.05$).

When the "full scale values" were examined, we found that the number of students who thought that "lesson motivation increased in the morning after having breakfast" ($p<0,05$) was significantly higher than the ones who thought that lesson motivation would increase after having breakfast.

Conclusion: This study shows that there's a statistically strong, meaningful and positive relationship between having breakfast and lesson motivation.

Ders Kitaplarında Yer Alan Yöresel Özellikler

Region Features Included In The Textbooks

Doç.Dr.Ahmet ÇOBAN*
Dr.Öğretim Üyesi Serdar ERKAN**

Öz:

Toplumlar, sosyal kimliklerini sahip oldukları kültürel değerlerle tanımlamaya çalışırlar. Bireylerin sosyokültürel kazanımlara, amaçlı, programlı ve planlı bir şekilde sahip olmalarını sağlama sorumluluğu taşıyan eğitim sistemleri, bu sorumluluklarını ders kitapları ile yerine getirmeye çalışırlar. Giyim-kuşam, yiyecek ve içecekler, tarihi şahsiyetler ve eserler, oyunlar, eşyalar, müzikler ve merasimler toplumların kültürel mirasın temel unsurları olarak değerlendirilmektedir. Toplumlar, kültürel kimliklerini bu temalarla ifade etmeye çalışırken, bireylerinde aidiyet duygusunun oluşmasını amaç edinirler. Bu temalar ile ilgili araştırmalarda yer alan bilgilerin bir kısmının ifade edilmesi, araştırmanın önemine katkı sağlayacaktır. Büyümekte ve gelişmekte olan bireylere, aileden sonraki toplumsal hayatın ilk basamağı olan temel eğitimde yukarıda yer verilen sosyokültürel unsurlar hakkında bilgilerin kazandırılmasında, eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmezi olan ders kitapları önemli bir role sahiptir. Ders kitaplarında, bu unsurlara ne kadar ve nasıl yer verildiğı, hangi yörelerle ilişkili olarak yer aldığı, araştırmaya değer bir konudur.

Araştırmanın amacı, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarını yöresel kavramlar açısından incelemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemine dayalı doküman incelemesi tekniğinden

* Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, ahcoban@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8177-5670

** Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, serdar.erkana@dicle.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6096-749X

yararlanılmıştır. Kitaplara, Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinden ulaşılmış, orijinallikleri kontrol edilmiş, kitaplarda yöresel özellikler ile ilgili ifadeler anlamlı bir şekilde analiz edilerek gerekli kontroller yapıldıktan sonra, temalarına göre kategorik hale getirilerek sayısallaştırılmıştır. Araştırmada, her ders kitabında, yöresel özelliklerin yer almadığı ve bir kısım yöresel özelliklerin ait olduğu yerlerle ilgili herhangi bir bilginin belirtilmediği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ders, Kitap, Yöre, Kavram.

Abstract:

Societies try to define their social identities with their cultural values. Education systems, which are responsible for ensuring that individuals have socio-cultural achievements in a purposeful, programmed and planned way, try to fulfill these responsibilities with textbooks. Clothing, food and beverages, historical figures and artifacts, games, goods, music and ceremonies are considered as the basic elements of the cultural heritage of societies. While societies try to express their cultural identities with these themes, they aim to create a sense of belonging in their individuals. Expressing some of the information in the research on these themes will contribute to the importance of the research. Textbooks, which are indispensable for the education-teaching process, have an important role in helping growing and developing individuals gain information about the socio-cultural elements mentioned above in basic education, which is the first step of social life after the family. It is worth researching how much and how these elements are included in the textbooks, and in which regions they are included.

The aim of the research is to examine the Life Studies, Social Studies and Turkish textbooks in terms of local concepts and to make the necessary evaluations.

In the research, document analysis technique based on qualitative research method was used. The books were accessed from the website of the Ministry of National Education, their originality was checked, and the expressions related to the regional characteristics in the books were analyzed in a meaningful way and after the necessary controls were made, they were categorized according to the themes and digitized. In the research, it has been observed that in every textbook, local features are not included and there is no information about the places where some regional features belong.

Keywords: Course, Book, Region, Concept.

GİRİŞ

Toplumlar, sosyal kimliklerini sahip oldukları kültürel değerlerle tanımlamaya çalışırlar. Bu kültürel zenginlikleri yaşatmak için gelecek kuşaklara aktarmayı önemli bir sorumluluk olarak bilirler.

Her toplum varlığını sürdürmek ve uzun süre ayakta kalabilmek için yeni kuşaklara, toplumsal yapıya uygun kurallar ve değerler sisteminden oluşan yaptırımlar uygulamaktadır. Çünkü “toplumsal hayatı mümkün kılan, paylaşılan bu değerlerdir” (Toklu, 2002, akt. Özkan, 2010).

Eğitim, genel olarak, “bireyin toplumsallaştırılması” süreci olarak ifade edildiğine göre, toplumlar da sosyal özelliklerini oluşturan unsurları eğitim ve eğitim kurumları aracılığıyla kendi bireylerine kazandırmak çabasındadırlar. Eğitim kurumları, bireylerin sosyalleşmesinde ve kültürel kazanımlarında etkili araçlardır. Bireylerin sosyo-kültürel kazanımlara, amaçlı, programlı ve planlı bir şekilde sahip olmalarını sağlama sorumluluğu taşıyan eğitim sistemleri, bu sorumluluklarını ders kitapları ile yerine getirmeye çalışırlar.

Alkan’a (1979) göre, eğitimde kuşaklar boyu kullanılan kitabın yerini hiç bir eğitim ortamı tutamamaktadır. İçerik ve işlev yönünden hiç bir ortam kitaba eşit değildir. Öğrencilere eğitim programları ile ilgili etkinliklerde üzerinde çalıştıkları konularda bilgi veren, belirli ipuçları barındıran ve onları hedefler doğrultusunda gerekli davranışları kazanmak üzere inceleme ve araştırma yapmaya yönlendiren ortam, ders kitaplarıdır (Mazlum ve Mazlum, 2016). Gerek öğrenci çalışma gereçleri, gerekse öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan öğretim gereçleri arasında yer alan ders kitabı, temel bir araç olarak özel bir önem taşımaktadır (Keser, 2004). Yalın’a (1996) göre ise, öğretmen, dersin amaçlarını, öğrencilere uygulanacak testleri, öğretim stratejilerini ve ödevleri, kullanılan ders kitaplarına göre belirlemekte; ders kitabı öğretmene sınıf içi öğretme-öğrenme faaliyetlerine yönelik fikirler vermektedir (Mazlum ve Mazlum, 2016).

Bir toplumun eğitimi sistemi, o toplumun hayata bakışını, yetiştirmeye çalıştığı insan tipini belirlemede önemlidir. Ders kitapları da, eğitim sistemlerinin önemli materyalleri olduğuna göre, bir eğitim sisteminde okutulan ders kitapları incelenerek toplumların değişik dönemlerdeki, özellikleri hakkında bilgi edinmek mümkün olabilmektedir. Çünkü ders kitapları, “ait oldukları dönemdeki egemen siyaseti ve bu dönemin toplumsal yapısını yansıtabilmek açısından ipuçları taşıyabilmesi gibi bir özelliğe sahiptir” (Tüfekcioğlu, 1997). Ayrıca ders kitapları toplum içerisinde ortak kültürün oluşmasına, geçmişle bugün, bugünle yarın arasındaki köprünün kurulmasına ve ortak bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayan (Özkan, 2010) materyallerdir.

Kasıtlı kültürleme süreci olarak ta tanımlanabilen eğitim, bireylere toplumun kültürünü, sosyal yaşam tarzlarını ve davranış biçimlerini ders kitapları aracılığıyla kazandırmayı amaç edinmiştir. Bu nedenle ders kitapları, toplumun sosyo-kültürel unsurlarına ilişkin bilgileri içeren eğitim kaynaklarıdır. Her toplumun ders kitapları, topluma ait kültürel zenginliklerle doludur. Çünkü kültürel değerler, toplumu yaşatan ve farkındalık oluşturan temel toplumsal dinamiklerdir.

Dünya'nın gün geçtikçe yemek kültüründen giyim kültürüne, yapım tekniklerinden sanat anlayışlarına kadar tek tip bir kültüre doğru gitmekte olduğunu ifade eden Öztürk ve Otluoğlu (2002), 19. yüzyılda milletleri ve kültürleri birbirinden ayırmak için kullanılan giyim, mimari, sanat gibi birçok özgünlüğün giderek yok olmayla karşı karşıya kaldığına dikkatleri çekmektedirler. İnsanlığı kültürel fakirliğe götüren bu yok oluş, yerel kültürlerin önem kazanmasını sağlamaktadır. Oysa Türk halk kültürü hâlâ özgünlüğünü, zenginliğini ve çeşitliliğini korumaktadır. Bu niteliklerini sürdürebilmesinin, genç kuşaklara aktarılabilmesine bağlı (Ünal, 2013) olduğunu kabul etmek gerekir.

Ülkelerin kültürel değerlerini tüm toplumun değerli bir mirası olarak gördüğüne ve korumaya çalıştığına vurgu yapan McKercher (2001), bu durumun toplumda sahip olunan kültürel mirasın sürekliliğini ve insan yaşamının zenginliğini anlama, geçmişle bir bağ kurma ve bugünü anlama duygusu oluşmasına yardımcı olacağını ifade etmektedir. Aynı zamanda kültürel mirası anlamak, bugün ve gelecek nesillerin yaşamlarına temel oluşturabileceği (Çapar, ve Yenipınar, 2016) gerçeği göz ardı edilmemelidir.

Giyim-kuşam, yiyecek ve içecekler, tarihi şahsiyetler ve eserler, oyunlar, eşyalar, müzikler ve merasimler toplumların kültürel mirasın temel unsurları olarak değerlendirilmektedir. Toplumlar, kültürel kimliklerini bu temalarla ifade etmeye çalışırken, bireylerinde aidiyet duygusunun oluşmasını amaç edinirler. Bu temalar ile ilgili araştırmalarda yer alan bilgilerin bir kısmının ifade edilmesi, araştırmanın önemine katkı sağlayacaktır.

Giyisiler

İnsanoğlunun ilk çağlardan itibaren doğa şartlarına karşı korunmak, ahlak kuralları gereğince örtünme ihtiyacı ve süslenme duygusuyla kullandığı giysiler, kültürel gelişim sürecinde geniş fonksiyonlar yüklenmiş bir olgu olup, toplumsal anlamda ulusal kimliğin göstergesi haline almıştır (Mandacı, 2017; Ocakoğlu, 2018; Meydan ve Guliyeva, 2020). Bir toplumun giysi kültürü, bize o toplumun özgün çevre koşullarını, ekonomik yapı ve olanaklarını, çeşitli gelenek ve törelerini değer yargılarını, estetik ve sanatsal özelliklerini, etik değerlerini kapsamlı bir biçimde tanıma konusunda oldukça önemli bilgiler sunmaktadır (Gökçearsan ve Özdemir, 2017). Bu açıdan, Türk giysi kültürü de kalitesi, motif zenginliği, canlılık ve zarafeti ile Anadolu insanının yaşam tarzını ve dünya görüşünü büyük ölçüde yansıtan bir özelliğe sahiptir (Ayhan, 2017; Özdemir, Yetim ve Köklü, 2008). Bu özellik, her yörede farklı estetik ve anlam bütünlüğüne taşımaktadır.

Yiyecek Ve İçecekler

Toplumun kültürel şifrelerini içinde barındıran kavramlar olarak yiyecek ve içecekler, hazırlanmasından tüketilmelerine kadar sosyo-kültürel birçok davranışı içermektedir. Yöresel yemekler ve içecekler, bir bölgedeki tarihsel süreç içerisinde gelişerek, kuşaktan kuşağa aktarılan yöreye ait ürünlerin kullanılmasıyla oluşmaktadır.

Yöresel yiyecek ve içecek kültürü, günümüzde bir yörenin sahip olduğu en çekici özelliklerinden bir olarak değer kazanmaktadır.

Yöresel yiyecek ve içecekler; yerel kültürün bir parçası, güçlü bir tanıtım aracı, yerel tarımsal ve ekonomik kalkınmanın önemli bir unsuru olmaları yönüyle küresel eğilimler arasında önemli bir güç haline gelmekte, turizm ve yiyecek endüstrisi arasında güçlü bir sinerji oluşturmaktadırlar (Şimiç ve Pap, 2016: 10, akt. Ayaz ve Türkmen, 2018:13). Yiyecek ve içeceklerin, içerisinde üretildikleri toplumun kültürel niteliğine göre bir simgesel değer taşıdığını belirten Sağır (2012), hem kültürü etkilediğini hem de kültürden etkilendiğini ifade etmektedir. Richard'a (2012) göre ise, yiyecek ve içecekler, toplumun kültürünü anlama noktasında önemli bir unsur olmanın yanı sıra toplumların kimliklerinin oluşmasında ve kendilerini ifade etmelerinde bir araçtır. Yeme, içme kavramları evrensel bir unsur olarak algılansa da, toplumların sahip olduğu kendilerine özgü farklı beslenme kültürleri ile kendilerinden söz ettirmektedir (Sarioğlan ve Yalın, 2021).

Yöresel mutfak unsurları geçmişten günümüze değişime uğrayarak gelebileceği gibi, bölgede yaşayan farklı kültürlerin farklı yorumları ile ortaya çıkan motifler de olabilmektedirler. Yörenin sahip olduğu iklim şartları, coğrafi şartlar ve bölgeye has karakteristik özelliklerin yöre halkı tarafından harmanlanması sonucu oluşan bölgeye özgü (Şengül ve Türkay, 2016) yiyecek ve içeceklerin, yöreyle özdeşleşmiş, yöreye ait olan ve yöre kültürüne önemli bir olay ya da gün sonucunda girmiş, yörede yaşayan insanlar tarafından yorumlanmasıyla ortaya çıktığını söylemek mümkündür (Şengül ve Türkay, 2015).

Tarihi şahsiyetler

Toplumların kültürel mirasının rol-modelleri hükmünde olan tarihi şahsiyetler, Bektaş ve Şeker'e (2020) göre, yaşayışlarıyla ve yaptıklarıyla topluma örnek olmuş, değerlerin şekillenmesinde ve nesilden nesile aktarılmasında rol oynamış kimseler olarak, toplum için kültürel bir değer düzeyinde yaşatılmaları önem arz etmektedir. Toplumların en sıkıntılı dönemlerinin doğal önderleri olan bu şahsiyetlerin, başka kimseler tarafından sahip olunamayacak bedence ve ruhça özel yeteneklere sahip kimseler olduğuna inanılır (Aktı, 2018). Tarihi şahsiyetlerin yaşamları ile ilgili bilgilerin günümüze değin sağlıklı bir şekilde ulaşması, sadece onların yaşamlarındaki biyografik bilgileri değil aynı zamanda dönemlerine ait ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel değerlerin de öğrenilmesine ve günümüze yansımalarının tam olarak anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Çünkü bu kişilerin yaşamları, dönemlerinin sosyolojik, ekonomik, siyasi ve kültürel yapısının birer parçasını oluşturmaktadır (İnalçık, 2006, akt. Güreşçi, 2019). Bu durum bazen dönemlerine ait bir direnişi, yeniliği veya ilerlemeyi de tanımlamakta ve günümüz olaylarının daha sağlıklı bir şekilde anlaşılmasını (Kurt, 2017) kolaylaştırmaktadır.

Türkiye, hemen hemen her alanda, tanınmış şahsiyetlerin olduğu bir tarihe sahiptir. Bu tarihi şahsiyetlerin izlerini farklı yörelerde görmek mümkündür. Bunlardan bazıları, ait oldukları yöre ismiyle - "Erzurumlu Fatma", "Gördesli Makbule"- tarihe geçmişlerdir.

Tarihi Eserler

Tarihi eserler, bir kültürün en önemli ayak izleridir. O kültür hakkında gerekli olan bilgiler alabilmek açısından büyük önem arz etmektedir. Aslında, ulusal kültürün birer parçası olan tarihi çevreler ve içerisinde yer alan eserler, sadece ulusal kimliklerin birer parçası olmayıp, aynı zamanda uluslararası alanda da yeri doldurulamayan, gelecek nesillere aktarım yapabilecek önemli sahalardır. Özellikle kültürel miras yapıları, sürdürülebilir bir toplum ve gelecek için vazgeçilmez unsurlardır (İlkhan-Söylemez, 2020). Boland (2002)'a göre, geçmişin gerçek kalıntıları olarak tarihî yerler, hem geçmişle duygusal bağlantı kurar, merak uyandırır, heyecanlandırır, zihnimizde kapılar aralar, soruşturmaya sevk eder, hem de tarihteki olayları ve insanları anlamayı sağlar. Bunun en iyi tarafı bu yerleri, yaşadığımız çevrede her yerde bulabiliriz. Tarihi David Mc Cullough'ın dediği gibi, tarihî yerler, “eskiden orada bulunan kişilerle bağlantı kurmaya yardım eder. Onların da bizim gibi bir insan olduğunu anlamamızı sağlar. Bu da kütüphanede kapanmak kadar gereklidir.” Tıpkı kütüphanede yapılan çalışmalar gibi Tarihi yerleri keşfetmenin ve incelemenin büyük eğitimsel değeri vardır (Kahraman, Kılıç ve Akyol, 2018). Danacıoğlu (2001), geçmişte yaşayan insanların nelerinde, nasıl yaşadıklarını, ne tür binalarda oturduklarını, hangi mekânlarda ibadet ettiklerini, alış-veriş yaptıklarını, konakladıklarını, yiyip-içtiklerini, nasıl bir sanat ve estetik anlayışına sahip olduklarını yansıtmaları açısından yerel çevrede bulunan tarihi eserlerin büyük önem arz ettiğini belirterek, bugünü yaşayan insanlar olarak ne olduğumuzu anlamak ve öğrenmek için geçmişe ve öncelikle onun yanı başımızdaki somut örnekleri olan tarihi eserlere bakmamız gerektiğini vurgulamaktadır.

Dinç, Erdil ve Keçe (2011), tarihi yerlerin, yörelerde tarihte öncesinden başlayıp bugüne kadar yaşamış ve hüküm sürmüş medeniyetlerin, toplulukların yaşam ve düşünce biçimi ürünü olan, ait oldukları devirlerin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerini yansıtan kalıntılar ile önemli tarihsel olayların yaşandığı alanları olduğuna dikkati çekmektedirler. Kahraman, Kılıç ve Akyol (2018) ise, ülkemizin gerek tarihi ve kültürel gerekse doğa ve biyolojik çeşitlilik yönünden oldukça zengin bir yelpazede çeşitler sunan bir coğrafyada bulunduğunu belirterek, bu zengin coğrafyada tarih boyunca birçok medeniyetin yaşadığını ve yaşadıkları döneme ait eserleri inşa ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu eserlerin birçoğu günümüzde varlığını korumaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları yerlerde tarihi ve kültürel zenginlikleri bilmesi ve onlara ulaşması son derece önemlidir. Tarihi eserler, buldukları yerleşim yerinin tarihi ve kültürel yönünden bilgi veren bir belgeler olarak ifade edilebilir. Tarihi çevre bilinci oluşması açısından bu eserlerin tanıtılması, incelenmesi ve görülmesi öğrencilerde tarihi çevre bilinci oluşturulması açısından önem arz etmektedir.

Oyunlar

Oyunlar, toplumların gelecek tasavvurlarını, zihinsel kodlarını içinde barındıran, geçmişten günümüze kadar gelen kültürel zenginliklerin önemli bir parçasıdır. Kültürel unsurların görsele dönüşmüş şekli olan oyunlar, kültürlerin yaşatılmasında önemli bir role sahiptir.

Oyunun kültürel anlamı ve işlevi açısından oyun kavramı konusunda ufukumuzu açan Johan Huizinga, o güne kadar (1938) insanı nitelemek için kullanılan terimlere eklediği Homo Ludens (oyun oynayan insan) kavramıyla döneminde modernitenin oyunu küçümseyici tutumuna karşı önemli bir karşı çıkışı gerçekleştirmiş ve oyunu yaklaşık olarak şöyle tanımlamıştır: “Oyun, özgürce razı olunan ama tamamen emredici kurallara uygun olarak belirli zaman ve mekân sınırları içinde gerçekleştirilen, bizi bir amaca sahip olan, bir gerilim ve sevinç duygusu ile “alışılmış hayat”tan “başka türlü olmak” bilincinin eşlik ettiği, iradi bir eylem veya faaliyettir.” (Huizinga, 1995). Oyun kavramının önemli incelemecilerinden biri olan Roger Caillois ise Huizinga’dan esinle oyunun önemli ve ciddi bir etkinlik olduğunu, oyun ve oyuncağın tarihin akışı içinde kültürün kalıntıları olduğunu söyleyerek bugün önemsiz görülen kimi oyunların, eskiden dinsel ve dindışı önemli kurumların ayrılmaz bir parçası olduğuna dikkat çekmiştir. Zamanla toplumsal işlevleri değişen ama doğaları aynı kalan oyunların incelendiğinde oyunun doğasına ulaşılabilirliğini ileri sürer (And, 1979, akt. Kasapoğlu-Akyol ve Kutlu, 2020). Kültürel oyunları, toplumların kendi kültürleri ile ilişkili ve yaşam biçimlerini yansıtan o topluma ait öğeleri içeren unsurlar olarak tanımlayan Duran, ve Sezgin-Tufan (2017), geçmişten bu yana ülkemizin hemen her yöresinde bilinen; “aç kapıyı bezirgân başı”, “saklambaç”, “sek sek”, “ip atlama”, “çelik-çomak”, “körebe”, “bilye”, “yağ satarım bal satarım”, “beştaş”, “birdirbir”, “elim sende”, “ebeleme” ve “uçurtma” gibi oyunları en bilinen kültürel oyunlarımız arasında saymaktadırlar.

Eşyalar

Günlük yaşamımızda yer alan birçok eşyanın tarihi, görece belirsiz ve ilginçtir. Eşyalar/nesnelere üretildikleri/geliştirildikleri dönemin birer kültür ürünleridir. Eşyalarda yaşanan dönüşümler o dönemin sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamda yaşanan dönüşümleri ile paralellik gösterebilmektedir. Bunun dışında eşyalar bir kültürün diğer kültürlerle olan etkileşimi noktasında da birtakım veriler ortaya çıkarmaktadır. Bu durumla ilgili olarak Eberhard (2017), makalesinde ünlü etnolog Ratzel’in “insan yeni bir şey yaratmaktansa, bir yerde gördüğü bir şeyi taklit etmektedir” fikrinden bahsederek dünyanın iki ayrı yerinde, aynı şeyin/eşyanın (örneğin bir sapanın) görülmesi durumunda, eskiden bu iki yer arasında bir ilişki olduğunu ve bu şeyin/eşyanın (örneğin bir sapan veya bir yayın) A yerinden B yerine veya B yerinden A yerine geldiğini ifade etmektedir. Bu noktada eşya tarihi birer kültür unsuru olarak tarih, antropoloji ve etnoloji alanlarında kullanılmakta (Kabapınar ve Sağlamgöncü, 2017).

Bilgin’in (2013), “eşyalar, insanları kimliklerine, zamana, mekâna ve diğer insanlara bağlayan hafıza bağlarıdır” görüşünden hareketle Bozyer (2020), eşyaları, hafızayı kendilerinde kayıt altına alan göstergeler olarak değerlendirmekte, eşyalara bakıldığında geçmişin izlerini taşıyan, anıları yeniden üreten, kimliği ön plana çıkaran ve kolektif hafızayla iletişim kurmayı sağlayan semboller olarak ifade etmektedir. Bozyer’e göre, kendimize ait hissettiğimiz bütün eşyalar, aslında toplumsal çerçevelerin, nesillerin ve geleneğin bir parçasıdır. Kullanılan eşyalar, bireyle toplum hafızası arasında göndergesel bir işleve sahiptir. Assmann (2015), belleğin dış boyutlarından birini “nesnel belleği” olarak tanımlar; insanın kendini bildi bileli çevrili olduğu yatak,

iskemle, yemek ve yıkanma takımı, giysi, alet-edevat gibi günlük ve özel eşyaların, içine doğduğu kent/köy, sokak ve evin bir anlamı vardır: Onu çevreleyen eşyalar bir anlamda kendinin yansımasıdır, geçmişini, atalarını hatırlatır. İçinde yaşadığı şeyler dünyasının, şimdiki zamanı yaşarken farklı geçmişleri hatırlatan bir zaman dizini de vardır.

Müzikler

Müzikler, ait olduğu toplumun geleneksel ve kültürel kodlarını taşıdıkları için, ortak bir kültürel kimliğe sahip olan toplumun duygu ve düşüncelerini ifade ederler. Öngen'e (2020) göre, toplum, pek çok kültürel faaliyet ve etkinliği içerisinde barındırır. Bu kültürel etkinlikler, çoğunlukla toplumun belirli bir tarihsel süreç içerisinde oluşturduğu adet ve göreneklerden oluşur. Toplumların müziği de, o toplumların içerisinde bulunduğu bu kültürel faaliyetlere göre şekillenir. Müziğin, genetik bir miras olarak toplumsallığını araştıran DeNora'ya göre müzik; toplumsal yaşamın kurucu unsurlarından biridir (Roy, 2006). Bir sanat dalı olmasının yanı sıra müzik kültürel bir öğedir. Müzik kültürü ile kültürü oluşturan bireyler sürekli olarak karşılıklı ilişki içerisinde dirler (Akkol, 2018). Adorno ise müziği, toplumsal olan hakkında veya toplumsal olanın sebebiyet verdiği bir şey olarak değil, toplumsal yaşamın kurucu bir unsuru, aslında bir nevi aracı olarak tanımlar (Ayas, 2015, akt. Öngen, 2020)

Sosyo-kültürel bağlamda toplumun etkisi ile inşa edilen müzik, aynı zamanda toplumu sürekli olarak etkileme işlevine sahip olur. Müziğin bu işlevi, ait olduğu toplumun, sosyal ya da kültürel alanlarda, yönlendirilmesinden zaman ve mekâna uyum sağlama sürecinde şekillendirilmesine kadar uzanan geniş bir alana sahiptir. Ait olduğu toplumun tarihî ve kültürel geçmişine dair birikiminden referanslarını alan müzik, kültürel belleğin aktarımında ve gerektiğinde kültürel kimliğin yeniden inşası sürecinde, geleneksel ve değişime uyumlu karakteriyle geleneğin güncellenmesine yardımcı olur (Akın, 2018). Begbie (2000), müziklerle, duygusal ifadenin ötesinde duyguları zenginleştirdiğini ve yeniden şekillendirdiğini, böylece insanların müzikal bir eylem içinde sosyalleşmeleri ve öğrenmeleri sağladığını belirtirken, Blau (1988), müziklerle, toplumsal yaşamın sınır ve ilkelerinin, kural ve davranış biçimlerinin ninniden ulusal marş ve ilahilere kadar uzanan çeşitli müzik biçimleri bağlamında güçlendirilmek suretiyle bir yandan sosyal uyumun devamlılığını sağladığını (Şahin, 2008) ifade etmektedir.

Merasimler

Tarih boyunca hemen her toplumda çeşitli zaman ve mekânlarda, sembolik anlamları, dinî pratikleri olan, kültürel öğeler içeren çeşitli merasimler, kutlamalar yapılmış ve yapılmaktadır. Bu merasimler, bir taraftan kişinin kutsalla olan bağı güçlendirirken bir yandan da yaşadığı toplumla bütünleşmesini sağlayabilmektedir (Gözütok-Tamdoğan, 2019). Kutsalı toplumsallaştırma ve kolektif bir paylaşımın konusu haline getirme girişimi ise toplumların inanç ve pratiklerinin benzer ortak temeller üzerine inşa edilmesi sonucunu doğurmuştur. Kutsalın kolektif bir paylaşımın konusu olacak biçimde toplumsallaşmasını sağlayan bu ortak temellerden insanlığın

en aşına olduğu ise merasimler/ritüellerdir. Ritüeller, kutsalla ilişkinin teorik boyutunun yani inancın sosyo-kültürel yaşam içinde sindirilmesini ve kolektif bir paylaşımın konusu haline gelmesini sağlamaktadır (Şahin, 2008).

Biçim ve içeriği itibariyle kültürel etkilere açık olan ritüeller kültürel çeşitliliklerinin ötesinde sosyal yaşamda benzer ve ortak pek çok etkiyi yaratmaktadır. Ritüeller, her şeyden önce, sosyal bütünleşmenin önemli bileşenlerindedir. Ritüeller, grubu bir arada tutmakta, dayanışmayı artırmakta, topluluğun ortak ruhunu güçlendirmektedir. Uyum içinde tekrarlanan ritmik hareketler, grup üyelerinin birliktelik düşüncelerinin pekişmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında ritüeller, temsil ettikleri topluluğu diğer topluluk ya da toplumlardan farklılıklarını ortaya koyan bir kimliktir. Ayrıca, ritüel bireyin toplum içinde nasıl hareket edeceğini de göstermektedir. Her yeni olay karşısında yeni arayışlar arama zorunluluğunu ortadan kaldır ve duygusal bir bağ ile geçmişe bağlılığı sağlar. Böylelikle yeni nesillere de nasıl davranacakları öğretilmiş olmaktadır (Karaman, 2010, akt. Mısırlı, , Avcı ve Koç, 2019). Alver'e (2010) göre ritüel, doğrudan kültür ve toplumsal ortama ilgilidir. Ritüelin varlığı doğrudan kültürel ve toplumsal olana işaret eder. Sembolik bir üretim ve yeniden üretim olan ritüel, "kültürün sürdürüldüğü ve kuşaktan kuşağa aktarıldığı içsel bir oluşum olsa bile, aynı zamanda kültürün sosyal sisteminin yapılanmasıyla uyum içinde ve onun bir parçası olarak inşası ve dönüştürülmesinin bir aracı olarak işlev görmektedir. Kültürün yalın bir göstergesi, kültürün eylemlere, pratiklere, tutum ve davranışlara ve bütün bunların sembolik haritasına kazanmış halidir. Ritüel, temelde insani performanstır ve sembolik etkileşimi de içeren insanlığın temel sosyal eylemidir; bu yönüyle bir sosyal etkileşim biçimidir. Dolayısıyla toplumsallığın harcında yer almaktadır. Ritüel, sıradan, basit eylemlerin ötesinde, toplumsal hayatı kuran bir bilince dayanır. Bilinçli eylemlerdir ve eylemden maksadın ne olduğu, gelenek ve hayat tarafından belirlenmektedir.

Türk toplumu, hem ülke hem de yöresel bazda, zengin bir merasim kültürüne sahiptir. Dini, milli ve kültürel anlam taşıyan bu merasimlerin yaşatılması için, toplumun ve bireylerin gösterdiği ilgi ve çaba takdire şayandır.

Büyümekte ve gelişmekte olan bireylere, aileden sonraki toplumsal hayatın ilk basamağı olan temel eğitimde yukarıda yer verilen sosyo-kültürel unsurlar hakkında bilgilerin kazandırılmasında, eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez olan ders kitapları önemli bir role sahiptir. Ders kitaplarında, bu unsurlara ne kadar ve nasıl yer verildiği, hangi yörelerle ilişkili olarak yer aldığı, araştırmaya değer bir konudur.

Araştırmanın Amacı

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarını yöresel kavramlar açısından incelemek ve gerekli değerlendirmeleri yapmaktır. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında,

1. Hangi yöresel kavramlar yer almaktadır?
2. Bu yöresel kavramlar hangi kategorilere ayrılmaktadır?

3. Bu yöresel kavramlar hangi illerle ilgilidir?
4. Bu yöresel kavramlar hangi bölgelerle ilgilidir?

Yöntem

Yöresel kavramlar açısından amaçlı örnekleme göre Hayat Bilgisi 1-3, Sosyal Bilgiler 4-7 ve Türkçe 1-8 ders kitaplarının incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemine dayalı doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Tekniğin uygulanmasında, “dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma” (Yıldırım ve Şimşek, 2018) aşamaları göz önünde bulundurulurak; kitaplara Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinden ulaşılmış, orijinallikleri kontrol edilmiş, kitaplarda yöresel özellikler ile ilgili ifadeler anlamlı bir şekilde analiz edilerek gerekli kontroller yapıldıktan sonra, “Giyisiler”, “Yiyecek ve İçecekler”, “Tarihi Şahsiyetler”, “Tarihi Eserler”, “Oyunlar”, “Eşyalar”, “Müzikler” ve “Merasimler” temalarına göre kategorik hale getirilerek sayısallaştırılmıştır.

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda incelenen ders kitapları ile ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.Ders Kitapları İle İlgili Bilgiler

Ders	Sınıf	Kitaplar
Hayat Bilgisi	1	Akgül, K., Aydınbelge, M., Balcı, S. ve Tanyeri, T. (2017), İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 1, Ankara: MEB Ders Kitapları.
	2	Aslan, A. (2017), İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2 (1.Kitap), Ankara: Yıldırım Yayınları.
		Aslan, A. (2017), İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2 (2.Kitap), Ankara: Yıldırım Yayınları.
		Aslan, A. (2017), İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2 (3.Kitap), Ankara: Yıldırım Yayınları.
	3	Kapulu, S. ve Bayram, Ö. (2017), İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3 (1.Kitap), Ankara: Sevgi Yayınları.
		Kapulu, S. ve Bayram, Ö. (2017), İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3 (2.Kitap), Ankara: Sevgi Yayınları.
Kapulu, S. ve Bayram, Ö. (2017), İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3 (3.Kitap), Ankara: Sevgi Yayınları.		
Sosyal Bilgiler	4	Evirgen, Ö, F., Özduval, z., Özkan, J. ve Öztürk, S. (2017), İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 4 (1.Kısım), Ankara: MEB Ders kitapları.
		Evirgen, Ö, F., Özduval, z., Özkan, J. ve Öztürk, S. (2017), İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 4 (2.Kısım), Ankara: MEB Ders kitapları.
	5	Evirgen, Ö. F., Özkan, J. Öztürk, S. Ve Özduval, Z. (2017), Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5, MEB Ders Kitapları, İstanbul: Bilnet Matbaacılık.
	6	Karakaya, F.M., Midilli, A. ve Güven, M. N. (2017), İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6, Ankara: Sevgi Yayınları.
	7	Ünal, F., Özdemir, H., Ünal, M., Evirgen, Ö,F., Dağ, Ö. Ve Kutay, S. (2017), İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7, Ankara: MEB Ders Kitapları.

Türkçe	1	Civelek, D., Yılmaz-Gündüz, D. ve Karafilik, F. (2017), İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 1, Ankara: MEB Ders Kitapları.
	2	Çeltik, E. (2017), İlkokul Türkçe Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 2 (1. Kitap), Ankara: Dikey Yayıncılık
		Çeltik, E. (2017), İlkokul Türkçe Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 2 (2. Kitap), Ankara: Dikey Yayıncılık.
		Çeltik, E. (2017), İlkokul Türkçe Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 2 (3. Kitap), Ankara: Dikey Yayıncılık
	3	Palabıyık, K. (2017), İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 3 (1.Kitap), Ankara: Nova Yayıncılık.
		Palabıyık, K. (2017), İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 3 (2.Kitap), Ankara: Nova Yayıncılık.
		Palabıyık, K. (2017), İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 3 (3.Kitap), Ankara: Nova Yayıncılık.
	4	Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2017), İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (1.Kitap), Ankara: Doku Yayıncılık.
		Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2017), İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (2.Kitap), Ankara: Doku Yayıncılık.
		Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2017), İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (3.Kitap), Ankara: Doku Yayıncılık.
	5	Ağın-Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2017), Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı, (MEB Ders Kitapları) İstanbul: Bilnet Matbaacılık
	6	Sümer, F, K., Muştı, G. ve Şengül, S. (2017), Ortaokul Türkçe 6 Ders Kitabı, Ankara: MEB Ders Kitapları.
	7	Yıldırım, R. (2017), İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Ankara: Ez-De Yayıncılık.
	8	Arhan, S., Başar, S. ve Demirel, T. (2017), İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı, Ankara: MEB Ders Kitapları.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ilkokul ve ortaokullarda 7 Hayat Bilgisi kitabı, 5 Sosyal Bilgiler kitabı ve 14 Türkçe kitabı olmak üzere toplam 26 ders kitabı okutulmaktadır. Bu kitaplardan 9’u Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılırken, 17’si özel yayınevleri tarafından basılmıştır. Yine bu kitaplardan 10’u tek yazarlı iken, 16’sı birden fazla yazarlıdır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan yöresel özellikler ile ilgili bilgilere ilişkin bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Giysiler

Giysiler, toplumların hayatlarında önemli sosyal ve kültürel role sahiptir. Her topluma, toplum gruplarına ve yörelere özgü giysiler söz konusudur. Toplumlarda giysilerin, alçakgönüllülük, din, cinsiyet ve sosyal statü gibi özelliklere sahip olabileceği de ifade edilmektedir.

Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan giysiler ile ilgili bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Ders kitaplarında yer alan giysiler ile ilgili bilgiler

Ders Kitabı	Sınıf	Giysiler (Topla:26)	İller	Bölge
Sosyal Bilgiler	5	Peştamal	Denizli	
Toplam		1	1	0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ders kitaplarında toplam 26 farklı yöresel giysilerle ilgili ifadeler geçmektedir. Bu ifadelerden sadece 1’si ile ilgili yöre ismi yer almaktadır.

Yöresel giysinin ait olduğu yer olarak sadece Sosyal Bilgiler 5.Sınıf Ders Kitabında, “Peştamal” ile Denizli ili yer almaktadır.

Yiyecek ve içecekler

Dünyada hemen hemen her toplumun kendine özgü bir yiyecek ve içecek kültürü vardır. Bu kültür, çoğu zaman, dinler ve inanışlar, iklim ve çevre koşulları, sosyal ve ekonomik imkânlarla göre biçimlenmiştir. Bu kapsamda düşünüldüğünde yiyecek ve içecekler sadece açlık gereksinimini gidermede kullanılan bir araç değildir.

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında yer alan yiyecek ve içecekler ile ilgili bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Ders kitaplarında yer alan yiyecek ve içecekler ile ilgili bilgiler

Ders Kitabı	Sınıf	Yiyecek ve içecekler (Toplam:35)	İller	Bölge
Sosyal Bilgiler	4	Kayseri Mantısı	Kayseri	
		Gaziantep Baklavası	Gaziantep	
		Hamsili Pilav		Karadeniz
		Zeytinyağı	Balıkesir	
		Peynir		
		Lokum	Kastamonu	
		Helva		
		Baharat	Şanlıurfa	
			Gaziantep	
		Trabzon Tereyağı	Trabzon	
		Mısır Unu		
	6	Mesir Macunu	Manisa	

		Helva	Kastamonu	
		Kuzu Tandır		
		Bamya Çorbası		
		Mevlana Böreği		
	7	Tirit	Konya	
		Etlı Ekmek		
		Arabaşı Çorbası		
		Höşmerim		
		Pastırma	Kayseri	
Türkçe	6	Hamsi Tava		Karadeniz
	7	Trabzon Peyniri	Trabzon	
Toplam		22	12	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ders kitaplarında toplam 33 farklı yöresel yiyecek ve içecekler ile ilgili ifadeler geçmektedir. Bu ifadelerden sadece 22'si ile ilgili yöre (il+bölge) ismi yer almaktadır.

Yiyecek ve içeceklerin ait olduğu yöre ile ilgili bilgiler, Sosyal Bilgiler 4, 6 ve 7; Türkçe 6 ve 7 ders kitaplarında yer almaktadır. Bu yörelerin (il+bölge), ders kitaplarına göre toplam sayısı 14'tür.

Yiyecek ve içeceklerin sayısal oranı itibarıyla yörelerden Konya, "Kuzu Tandır", "Bamya Çorbası", "Mevlana Böreği", "Tirit", "Etlı Ekmek", "Arabaşı Çorbası" ve "Höşmerim" ile ilk sırayı alırken; ikinci sırayı "Hamsili Pilav", "Trabzon Tereyağı", "Mısır Unu", "Hamsi Tava" ve "Trabzon Peyniri" ile Trabzon ve Karadeniz; üçüncü sırayı ise "Lokum" ve "Helva" ile Kastamonu almaktadır.

Tarihi Şahsiyetler

Toplumların tarihinde önemli roller üstlenmiş olan şahsiyetler, ortaya koydukları değerler ve etkilerle sosyal mirasın oluşumunda son derece etkili olmuşlardır. Onların yaşam tarzları, düşünceleri ve topluma kazandırdıkları değerler, bireylerin yaşamlarında rehberlik etmiştir.

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında yer alan tarihi **şahsiyetler** ile ilgili bilgiler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Ders kitaplarında yer alan tarihi **şahsiyetler** ile ilgili bilgiler

Ders Kitabı	Sınıf	Tarihi Şahsiyetler (83)	İller	Bölge
Sosyal Bilgiler	4	Erzurumlu Fatma	Erzurum	
		Gördesli Makbule	Manisa-Gördes	
		Sütçü İmam	Kahramanmaraş	
		Hasan Tahsin	İzmir	
	7	Mevlana Celaleddin-i Rumi	Konya	
Türkçe	1	Seyit Onbaşı	Çanakkale	
	2	Nasrettin Hoca	Konya	
	3	Nasrettin Hoca	Konya	
	4	Mimar Sinan	Kayseri	
		Nasrettin Hoca	Konya	
	6	Evliya Çelebi	İstanbul	
	7	Mimar Sinan	Kayseri	
	8	Evliya Çelebi	İstanbul	
Toplam		13	8	0

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ders kitaplarında toplam 83 farklı tarihi şahsiyetler ile ilgili ifadeler geçmektedir. Bu ifadelerden sadece 13'ü ile ilgili yöre ismi yer almaktadır.

Tarihi şahsiyetler ile ilgili yöre isimleri, Sosyal Bilgiler 4 ve 7; Türkçe 5.sınıf hariçinde tüm sınıfların ders kitaplarında yer almaktadır. Bu yörelerin ders kitaplarına göre toplam sayısı 8'dir.

Tarihi **şahsiyetlerin** sayısal oranı itibarıyla yörelerden Konya, "Mevlana Celaleddin-i Rumi" ve "Nasrettin Hoca" ile ilk sırayı alırken; ikinci sırayı "Evliya Çelebi" ile İstanbul, "Mimar Sinan" ile Kayseri; üçüncü sırayı ise "Erzurumlu Fatma" ile Erzurum, "Gördesli Makbule" ile Manisa, "Sütçü İmam" ile Kahramanmaraş, "Hasan Tahsin" ile İzmir, "Seyit Onbaşı" ile Çanakkale almaktadır.

Tarihi Eserler

İnsanların geçmişteki yaşam biçimlerini somut bir şekilde gösteren tarihi eserler, toplumların inançları, gelenek ve görenekleri, sosyal ve ekonomik durumları hakkında bilgi veren kültürel hazineleridir. Bu hazineler, bir toplumun olduğu kadar tüm insanların da ortak mirasıdır.

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında yer alan tarihi eserler ile ilgili bilgiler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Ders Kitaplarında yer alan tarihi eserler ile ilgili bilgiler

Ders Kitabı	Sınıf	Tarihi Eserler (Toplam:74)	İller	Bölge
Sosyal Bilgiler	4	Fatma Sultan Çeşmesi	Bursa	
		Kurşunlu Han	İstanbul	
		Mahmutbey Camii	Kastamonu	
		Kanuni Sultan Süleyman Köprüsü	İstanbul	
		Dolmabahçe Sarayı		
	5	Süleymaniye Camii	İstanbul	
		Topkapı Sarayı		
		Sultan Ahmet Camii		
		Divriğ Ulu Camii Ve Darüşşifası	Sivas	
		Çorum Saat Kulesi	Çorum	
		Antalya Evi	Antalya	
		Beypazarı Evi	Ankara-Beypazarı	
		Çanakkale Saat Kulesi	Çanakkale	
	6	Selimiye Camii	Edirne	
	7	Ani Kalesi	Kars	
		Niksar Ulu Camii	Tokat-Niksar	
		Yağlıbasan Medresesi		
		Divriği Ulu Camii Ve Darüşşifası	Sivas	
		Ahlat Müzesi	Van-Ahlat	
		Mama Hatun Külliyesi	Erzincan	
		Malabadi Köprüsü	Diyarbakır	
		Şifaiye Medresesi	Sivas	
		Türbe-İ Antik-İ Sultani (Sultanlar Türbesi)	Konya	
		Zazadin Hanı		
		Mahmutbey Camii	Kastamonu	
		Diyarbakır Surları	Diyarbakır	
		Fatih Külliyesi	İstanbul	
		Dünder Bey Medresesi	Isparta-Eğridir	
Eşrefoğlu Camii		Konya-Beyşehir		

Sosyal Bilgiler	7	Adana Ulu Camii	Adana	
		Şehzade Camii	İstanbul	
		Kapalı Çarşı		
		İnce Minareli Medrese	Konya	
		İplikçi Camii		
		Alâeddin Camii		
		Selimiye Camii		
		Topkapı Sarayı	İstanbul	
		III.Ahmet Çeşmesi		
		Gök Medrese	Sivas	
		Güzelce Su Kemerli	İstanbul	
		Yeni Valide Camii Kuş Evi		
		Doğancılar Sadaka Taşı		
		Türkçe	1	Çanakkale Şehitler Abidesi
Aynalı Çarşı				
3	Ayasofya Müzesi		İstanbul	
4	Dolmabahçe Sarayı		İstanbul	
	Topkapı Sarayı			
	Tarihi Surlar			
	Ayasofya Camii			
	Süleymaniye Camii			
	Şehzade Camii			
5	Çinili Çeşme		Edirne	
	Süleymaniye Camii			
	Şehzade Camii			
	Selimiye Camii			
6	Ahi Çelebi Camii		İstanbul	
	Ayasofya Camii			
7	Kız Kalesi		İçel-Silifke	
	Selimiye Camii		Edirne	
8	Zağnos Paşa Camii		Balıkesir	
	Malatya Yeni Cami		Malatya	
Toplam			61	39

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ders kitaplarında toplam 74 farklı tarihi eserler ile ilgili ifadeler geçmektedir. Bu ifadelerden sadece 61'i ile ilgili yöre ismi yer almaktadır.

Tarihi eserlerin ait olduğu yöre ile ilgili bilgiler, Tüm sınıfların Sosyal Bilgiler ve 2.sınıf hariç tüm sınıfların Türkçe ders kitaplarında yer almaktadır. Bu yörelerin ders kitaplarına göre toplam sayısı 39'dur.

Tarihi eserlerin sayısal oranı itibarıyla yörelerden İstanbul, “Kurşunlu Han”, “Kanuni Sultan Süleyman Köprüsü”, “Dolmabahçe Sarayı”, “Süleymaniye Camii”, “Topkapı Sarayı”, “Sultan Ahmet Camii”, “Fatih Külliyesi”, “Şehzade Camii”, “Kapalı Çarşı”, “III.Ahmet Çeşmesi”, “Yeni Valide Camii”, “Kuş Evi”, “Doğancılar Sadaka Taşı”, “Ayasofya Müzesi”, “Dolmabahçe Sarayı”, “Tarihi Surlar”, “Ayasofya Camii”, “Çinili Çeşme” ve “Ahi Çelebi Camii” ile ilk sırayı alırken; ikinci sırayı “Türbe-İ Antik-İ Sultanı (Sultanlar Türbesi)”, “Zazadin Hanı”, “Eşrefoğlu Camii”, “İnce Minareli Medrese”, “İplikçi Camii”, “Alâeddin Camii” ve “Selimiye Camii” ile Konya; üçüncü sırayı ise “Divriği Ulu Camii Ve Darüşşifası”, “Şifaiye Medresesi” ve “Gök Medrese” ile Sivas almaktadır.

Oyunlar

Oyun, hayatın her yönünü kuvvetli bir şekilde kuşatır. Gönüllülük esasına dayalı olması hasebiyle zihinsel anlamda arındırıcı ve eğitici işlevleri vardır (Başaran, 2019). Oyunun hem birey, hem de toplum açısından yerine getirdiği birçok işlevi vardır. Oyun, birey açısından insanı, hayatı, toplumu, dünyayı, eşyayı, kuralları, davranışları tanımada, uygulama gerektirenlerin ilke ve biçimlerini öğrenmede oldukça önemli işlevler üstlenir. Böylelikle bireyin toplumun üyesi haline gelişine ciddi düzeyde etkide bulunur. Toplum açısından ise düzene, uyum sağlamaya, dayanışmaya, iş bölümüne, toplumsallaşma üzerinden yeni üyeler kazandırarak toplumun sürekliliğine katkı sağlar (Vatandaş, 2020).

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında yer alan oyunlar ile ilgili bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Ders kitaplarında yer alan oyunlar ile ilgili bilgiler

Ders Kitabı	Sınıf	Oyunlar (Toplam:55)	İller	Bölge
Sosyal Bilgiler	5	Kıymıl Oyunu	Şanlıurfa	
		Horon		Karadeniz
		Ebebiş	Ankara-Kızılcahamam	
Türkçe	5	Kırkpınar Yağlı Güreşleri	Edirne	
	6	Çayda Çıra	Elazığ	
Toplam		5	4	1

Tablo 6'da görüldüğü gibi, ders kitaplarında toplam 55 farklı oyunlarla ilgili ifadeler geçmektedir. Bu ifadelerden sadece 5'i ile ilgili yöre (il+bölge) ismi yer almaktadır.

Oyunların ait olduğu yöre ile ilgili bilgiler, Sosyal Bilgiler 5; Türkçe 5 ve 6 ders kitaplarında yer almaktadır. Bu yörelerin (il+bölge), ders kitaplarına göre toplam sayısı 5'tir.

Eşyalar

Eşyalar, basit anlamlarla değil anlam ağlarıyla örülü bir yumaktır. Bir toplumun kültürü, kimliği, dili ile görünmez bağlarla çevrili olduğunda ortak değerlerle tanımlanabilecek bir uzama sahiptir. Ancak eşyalar bir topluluk için geçmişi imgelemenin ve varlığını onda duyumsamanın görsel bir formu iken aynı algılama biçimi tikel boyutta birey içinde söz konusudur. Bireyin kendi ile ilgili oluşturduğu görüşün bir imajı olarak bireyin iç dünyasında ya da dışsallaşmış bir form olarak varlık edinmektedir (Bayraktar, 2019).

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında yer alan eşyalar ile ilgili bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Ders kitaplarında yer alan eşyalar ile ilgili bilgiler

Ders Kitabı	Sınıf	Eşyalar (Toplam:63)	İller	Bölge
Sosyal Bilgiler	5	Bünyan Halısı	Kayseri-Bünyan	
		Isparta Halısı	Isparta	
		Gördes Halısı	Manisa-Gördes	
		Milas Halısı	Muğla-Milas	
		Tulum	Rize-Akdere	
		Kemençe		Karadeniz
	6	Divriğ Kilimi	Sivas	
		Çeyiz Sandığı	Konya	
	7	Çevre	Konya	
		Kazan		
		Sini		
		Bohça		
		Keçe		
		Çuha		
		Kese		
		Lenger		
		İbrik		
		Buhurdan		
		Dibek		
		Şifa Tası		

		Yüklük		
		Sedir		
		Ağzı Açık		
		Aynalık		
	7	Kahve Tavası	Konya	
		Kahve Kutusu		
		İğne Oyası		
		Tığ Örne		
		Sim Sırma		
		Kahve Çekeceği		
Türkçe	6	Bursa Çinileri	Bursa-1	
Toplam		31	9	1

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ders kitaplarında toplam 63 farklı eşyalar ile ilgili ifadeler geçmektedir. Bu ifadelerden sadece 31’i ile ilgili yöre (il+bölge) ismi yer almaktadır.

Eşyaların ait olduğu yöre ile ilgili bilgiler, Sosyal Bilgiler 5, 6 ve 7; Türkçe 6 ders kitaplarında yer almaktadır. Bu yörelerin (il+bölge) ders kitaplarına göre toplam sayısı 10’dur.

Eşyaların sayısal oranı itibarıyla yörelerden Konya, “Çeyiz Sandığı”, “Çevre”, “Kazan”, “Sini”, “Bohça”, “Keçe”, “Çuha”, “Kese”, “Lenger”, “İbrik”, “Buhurdan”, “Dibek”, “Şifa Tası”, “Yüklük”, “Sedir”, “Ağzı Açık”, “Aynalık”, “Kahve Tavası”, “Kahve Kutusu”, “İğne Oyası”, “Tığ Örne”, “Sim Sırma” ve “Kahve Çekeceği” ile ilk sırayı alırken; ikinci sırayı “Tulum” ve “Kemençe” ile Rize, Karadeniz; üçüncü sırayı ise “Bünyan Halısı” ile Kayseri; “Isparta Halısı” ile Isparta; “Gördes Halısı” Manisa-Gördes; “Milas Halısı” ile Muğla-Milas ve “Bursa Çinileri” ile Bursa almaktadır.

Müzikler

Müzikler, bir toplumda mitolojik, dinsel, askeri, sağlık ve eğlence içerikli bir görünüme sahip olmakla birlikte toplumsal bütünleşme ve ayrışma gibi sosyal mesajların da ifadesi olabilmektedir. Müzikal her bir eser, ortama, zamana göre değişebilir nitelikte, kendine özgü dili, yapısı ve anlatım öğeleri ile birlikte birey ve toplumun duygu ve düşüncelerini etkileyebilmektedir. Müzik, bir kültürün sembolik anlatımı veya bir grubun yaşam biçimi olması nedeniyle fonksiyonel olarak bireyi grup içinde uyumlu, katılımcı ve düzenli davranış oluşturmada yönlendirici de olabilmektedir. Müzikler, modernleşme, sanayileşme, kentleşme gibi koşullar altında toplum ve birey yaşamında süre giden değişmeye açık, özgün bir biçim ve içerik taşımaktadır (Cengiz, 2011). Bu nedenler, müzikler, toplumsal olguların bir yansımasıdır.

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında yer alan müzikler ile ilgili bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Ders kitaplarında yer alan müzikler ile ilgili bilgiler

Ders Kitabı	Sınıf	Müzik (Toplam:10)	İller	Bölge
Sosyal Bilgiler	4	Ninni		
		Türkü		
	5	Türkü		
		Mani		
	6	Türkü		
		Koşuk		
		Beyit		
		Ezgi		
7	Mehter müziği			
Türkçe	7	Türkü		
Toplam		10	0	0

Tablo 8’de görüldüğü gibi, ders kitaplarında toplam 10 farklı müzikler ile ilgili ifadeler geçmektedir. Bu ifadelere ilişkin herhangi bir yöre ismi yer almamaktadır.

Müzikler ile ilgili bilgiler, Sosyal Bilgiler 4, 5, 6 ve 7; Türkçe 7 ders kitaplarında yer almaktadır. Bu müziklerin ders kitaplarına göre toplam sayısı 10’dur.

Merasimler

Merasimler, bireylerin ortak duygu, düşünce ve amaçlar doğrultusunda bir araya gelmelerinde önemli role sahiptir. Merasimler, tarihi geçmişe sahip kültürel etkinlikler olup toplumların milli ve manevi değerleri arasında yer almaktadır. Her toplum, merasimlerine gerekli duyarlılığı gösterip yaşatmaya ve sürdürmeye çalışmaktadır.

Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında yer alan merasimler ile ilgili bilgiler Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Ders kitaplarında yer alan merasimler ile ilgili bilgiler

Ders Kitabı	Sınıf	Merisimler (Toplam:51)	İller	Bölge
Sosyal Bilgiler	5	Bayrak Yemeği	Kırıkkale	
	6	Mesir Macunu Şenlikleri	Manisa	
Toplam		2	2	0

Tablo 9’da görüldüğü gibi, ders kitaplarında toplam 51 farklı merasimler ile ilgili ifadeler geçmektedir. Bu ifadelerden sadece 2’si ile ilgili yöre ismi yer almaktadır.

Oyunların ait olduğu yöre ile ilgili bilgiler, sadece Sosyal Bilgiler 5 ve 6 ders kitaplarında yer almaktadır. Bu yörelerin ders kitaplarına göre toplam sayısı 2’dir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ve yorumları çerçevesinde aşağıdaki sonuçları ve bu sonuçlardan hareketle önerileri ifade etmek mümkündür:

İlkokul ve ortaokul Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitapları yöresel kavramlar açısından değerlendirildiğinde, Hayat Bilgisi kitaplarında herhangi bir yöreye ait bir kavrama rastlanmadığı görülmüştür. Oysa bireylere temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirme amacı taşıyan; İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen (MEB, Hayat Bilgisi, 2018a) Hayat Bilgisi dersinin kitaplarında yöresel kavramların yer alması büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığının Hayat Bilgisi kitaplarını yenilerken, belirtilen bu temel amacı/hedefi dikkate alması gerekmektedir.

Türkçe ders kitaplarına oranla Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yöresel kavramlara daha fazla yer verildiği görülmüştür. Bu durum, Sosyal Bilgiler dersinin, milli bilince sahip; Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesine çalışan, yaşadığı çevreyi tanımaya istekli, doğal çevre ve kaynakların farkında olan ve bunları koruma sorumluluğu (MEB, Sosyal Bilgiler, 2018b) taşıyan bireyler yetiştirme amacına dayanmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında, yöresel kavramlara daha fazla yer verilmesi, bireyin belirtilen özelliklere daha fazla sahip olmasını sağlayacaktır. Bunun için, Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler başta olmak üzere Türkçe ders kitaplarında yöresel kavramlara daha fazla yer vermeye çalışmalıdır.

Ders kitaplarında toplam 26 farklı yöresel giysilerle ilgili ifadeler geçmesine rağmen, yöresi belirtilen giysi olarak sadece “Peştamal” yer almaktadır. Ders kitaplarında, Denizli yöresine ait olduğu belirtilen bu giysinin dışında, diğer giysilerin ait olduğu yörelerle ilgili herhangi bir bilginin yer almadığı görülmüştür. Tarihi ve coğrafi açıdan ülkemizin giysiler konusunda sahip olduğu çok zengin bir kültürel çeşitliliğinin ders kitaplarında yöre ismiyle birlikte yer alması, bireylerin bu konudaki kültürel mirası tanımalarına, sahip çıkmalarına ve geleceğe taşımalarına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, ders kitaplarında, öğretim programların amacına uygun şekilde yöresel giysilere daha fazla yer verilmeli ve bu giysilerin ait olduğu yöreler muhakkak belirtilmelidir. Bu durum, bireylerde kültürel aidiyet duygusunu geliştirmeye önemli katkı sağlayacaktır.

Ders kitaplarında yer alan bir kısım yiyecek ve içeceklerin ait olduğu yöreler ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmadığı görülmüştür. Yiyecek ve içeceklerin ait olduğu yöreler ile ilgili bilgiler, Sosyal Bilgiler 4, 6 ve 7; Türkçe 6 ve 7 ders kitaplarında yer alırken, Sosyal Bilgiler 5, Türkçe 1, 2, 3, 4, 5 ve 8 ders kitaplarında ise yiyecek ve içeceklerin ait olduğu yöreler ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Buna göre yiyecek ve içecek kültürünün en çok yer alması gereken temel eğitimin önemli dersleri olan Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarının çoğunda yiyecek ve içeceklerin ait olduğu yöreler ile ilgili bilgilerin yer almaması, bireylerin toplumun yiyecek ve içecek kültürü konusunda yeterli bilgiye sahibi olmasına sebep olabilecektir. Bu konu ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı yöresel yiyecek ve içecekleri belirlemeye yönelik

çalışmalar yapmalı ve bu bilgilere dersin amacına ve kazanımlarına uygun şekilde ders kitaplarında daha fazla yer vermelidir.

Ders kitaplarında yer alan çoğu tarihi şahsiyetlerin ait olduğu yöreler ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmadığı görülmüştür. Tarihi şahsiyetlerin ait olduğu yöreler ile ilgili bilgiler, Sosyal Bilgiler 4 ve 7; Türkçe 5.sınıf haricinde tüm sınıfların ders kitaplarında yer almaktadır. Bir toplumun tarihsel kimliğini oluşturmada tarihi şahsiyetler, önemli bir role sahiptir. Bireylerin ait oldukları toplumun tarihi konusunda bir bilince sahip olmaları, tarihlerinde yer almış kişiler hakkında gerekli bilgiyi edinmeleri ile mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığı, ders kitaplarında tarihi şahsiyetlere daha fazla yer vermekle birlikte, bu kişilerin ait olduğu yörelere ilişkin bilgileri de beraberinde sunmalıdır.

Ders kitaplarında yer alan tarihi eserlerin çoğu ile ilgili ait oldukları yörelerin isimleri yer almaktadır. Bu isimler, tüm sınıfların Sosyal Bilgiler ve 2.sınıf hariç tüm sınıfların Türkçe ders kitaplarında geçmektedir. Bireylerin yakın ve uzak çevrelerinde bulunan tarihi eserleri yerleri ile birlikte bilmeleri, bu eserlere ve yerlerine olan merakı sağlayacak; tarihi eserler konusundan önemli kazanımlar elde edeceklerdir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı, ülkedeki tarihi eserlerle ilgili bilgilere buldukları yörelerle birlikte öğretim programlarının amaçlarına uygun olan ders kitaplarında daha fazla yer vermeye çalışmalıdır.

Ders kitaplarında yer alan çoğu oyunların ait olduğu yöreler ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmadığı görülmüştür. Yer alan oyunların ait olduğu yöreler ile ilgili bilgiler de sadece Sosyal Bilgiler 5 ile Türkçe 5 ve 6 ders kitaplarında yer almaktadır. Temel eğitim çağındaki bireylerin önemli ihtiyaçlarında biri de oyunlardır. Oyunlar, bir toplumun kültürel zenginliğinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Anadolu coğrafyasından farklı kültürlere ait birçok oyundan söz etmek mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığının topluma ait geçmişte ve mevcut durumda var olan tüm oyunlara, temel eğitimin ilgili kitaplarında yöre isimleri ile birlikte yer vermesi, hem bireylerin toplumla olan bağımlı güçlendirecek hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Ders kitaplarında yer alan yöresel eşyaların sadece yarıya yakın ile ilgili yöre isimleri yer almaktadır. Bunlar da Sosyal Bilgiler 5, 6, 7 ve Türkçe'nin sadece 6.sınıf ders kitaplarında geçmektedir. Geçmişte ve günümüzde toplumun kullandığı eşyaların isimleri ve bunlarla ilgili bilgiler, kültürel birikimin önemli somut göstergeleridir. Bu konuda, toplum zengin bir kültüre sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığının, gelecekte ders kitapları ile ilgili yapacağı çalışmalarda yöresel eşyalara ve bunlara ilişkin bilgilere daha fazla yer vermesi, bireylerde yöresel eşyalarla ilgili kültürün oluşmasında ve gelişmesinde önemli rol oynayacaktır.

Ders kitaplarında yer alan müziklerin ait olduğu yöreler ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmadığı görülmüştür. Yukarıda belirtilen diğer unsurlar gibi, müzikler de toplumsal kültürün önemli kısımlarından biridir. Müzikler, başta dil olmak üzere düşünce ve ifade gibi birçok açıdan toplumsal farklılıkları ortaya koyan sanatsal özellikler olduğu gibi, sevinci, coşkuyu ve hüznü taşıyan duygusal niteliklerdir. Toplumun bu konudaki tarihsel birikimini göz önünde bulundurarak Milli Eğitim Bakanlığı, ders kitaplarında yöresel müziklere ve bunlarla ilgili bilgilere daha fazla yer vermek üzere

çalışmalar yapması önem arz etmektedir. Bu durum, bireylerin ve toplumun duygusal dünyasını etkileyecek ve zenginleştirecektir.

Ders kitaplarında yer alan merasimlerin ait olduğu yöreler ile ilgili, Kırıkkale yöresine ait “Bayrak Yemeği” ve Manisa yöresine ait “Mesir Macunu Şenlikleri” dışında herhangi bir bilgiye rastlanmadığı görülmüştür. Bu yöresel merasimler ile ilgili bilgiler de sadece Sosyal Bilgiler 5 ve 6 ders kitaplarında yer almaktadır. Toplumun merasimler açısından zenginliği ve kültürel çeşitliği ile birlikte verdiği önem dikkate alındığında, Milli Eğitim Bakanlığının ders kitaplarında, toplumun vazgeçilmezi olan merasimlere ve bunlarla ilgili bilgilere daha fazla yer vermesi için çalışmalar yapması büyük önem arz etmektedir. Bu durum, bireylerin ait oldukları toplumu özellikleriyle tanımalarına ve kültürel bilince sahip olmalarına katkı sağlayacaktır.

Yöresel kavramlar açısından genel bir değerlendirme yapıldığında, “Giysiler”, “Yiyecek ve İçecekler”, “Tarihi Şahsiyetler”, “Tarihi Eserler”, “Oyunlar”, “Eşya”, “Müzik” ve “Merasimler” ile ilgili Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında toplam 395 farklı kavram yer almaktadır. Bu kavramlardan ancak üçte birine yakın ile ilgili yöre ismi yer almaktadır. Bu oran, oldukça düşüktür. Bunun için, Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarında gerekli bilgilerle birlikte yöresel kavramlara daha fazla yer verme çalışmaları yapılmalıdır.

Hayat Bilgisi ders kitaplarında yöresel kavramlarla ilgili herhangi bir yöre ismi yer almazken, Sosyal Bilgiler ders kitaplarında 112; Türkçe ders kitaplarında ise 33 yöre ismi yer almaktadır. Burada, yöresel kavramlarla ilgili yöre isimlerinin çok yer aldığı ders kitapları olarak, Sosyal Bilgiler ders kitaplarını görüyoruz. Öte yandan, yöre isminin belirtildiği kavramlar sayısal açıdan değerlendirildiğinde, ilk sırada “Tarihi Eserler” yer alırken; ikinci sırada “Eşyalar”; üçüncü sırada “Yiyecek ve İçecekler”, dördüncü sırada “Tarihi Şahsiyetler”, beşinci sırada “Oyunlar”, altıncı sırada “Merasimler” ve yedinci sırada “Giysiler” yer almaktadır. “Müzikler” ile ilgili ise herhangi bir yöre ismi yer almamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının gerekli bilgilerle birlikte yöresel kavramlara bu ders kitaplarında daha fazla yer vermeye yönelik çalışmalar yapması beklenmektedir. Özellikle Hayat Bilgisi ders kitaplarında yöresel kavramlarla ilgili isimlere yer verilmesi bir gereklilik olarak düşünülmelidir.

Ders kitaplarında yöre ismi olarak 132 kez il ismi ve 2 kez de bölge ismi yer almaktadır. Bu illerden sayısal olarak Konya ilk sırayı alırken, ikinci sırayı İstanbul, üçüncü sırayı ise Kayseri, Kastamonu ve Sivas almaktadır. Bölgelerden sadece Karadeniz Bölgesi yer almakta olup yer alma sayısı 2’dir. Ders kitaplarında geçen yöre isimleri, 32 farklı il ve 1 bölgeden oluşmaktadır. Bu sayı, Türkiye’nin toplam il sayısının yarısı bile olmayıp %39,51’lik orana karşılık gelmektedir. Bu illerin bölgelere göre dağılımı değerlendirildiğinde, her bölgeden illerin yer aldığı görülmektedir. Öte yandan, Türkiye’nin 7 bölgesinden sadece Karadeniz Bölgesi ile ilgili yöresel özelliklerden söz edilmektedir. Eğitimin genel amacı “bireyin toplumsallaştırılması”; temel eğitimin amacı da “bireyi hayata hazırlamak” olduğuna göre, Milli Eğitim Bakanlığı bu iki gerekçeden hareketle, ders kitaplarında öncelikle mümkün olduğu kadar diğer yöresel kavramların ilgili olduğu iller ve bölgelere yer vermekle beraber, diğer iller ve bölgelerle de ilgili yöresel kavramlara yer vermek için çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

AĞIN-HAYKIR, Hülya., KAPLAN, Hüseyin., KIRYAR, Ali., TARAKCI, Rasim. ve ÜSTÜN, Ercan, (2017), *Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı*, (MEB Ders Kitapları) İstanbul: Bilnet Matbaacılık.

AKGÜL, Kamil., AYDINBELGE, Münteha., BALCI, Seçkin. ve TANYERİ, Tuncer, (2017), *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 1*, Ankara: MEB Ders Kitapları.

AKIN, Bülent, (2018), “*Kültürel Bellek ve Müzik*”, Eurasian Journal of Music and Dance, 13: 101-117.

AKKOL, Mümtaz Levent, (2018), “*Türkiye’deki Müzik Eğitiminde Toplumsal ve Ekonomik Statüye Dayalı Eşitsizlikler*”, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, XVI, 1: 463-492

AKTI, Ümit, (2018), “*Tarihi Şahsiyetler Ve Mekânların Günümüz Kolektif Tasavvurundaki Değeri Ve Yeri (Kütahya İli Örneği)*”, İslam Medeniyeti Araştırmaları Dergisi, III, 2: 124-148.

ALKAN, Cevat, (1979), *Eğitim Ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

ALVER, KÖKSAL, (2010), “*Emile Durkheim Ve Kültür Sosyolojisi*”, Sosyoloji Dergisi, 21: 199-210.

ARHAN, Serdar., BAŞAR, Sema ve DEMİREL, Tuncay, (2017), *İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Ders Kitapları.

ASLAN, Ali, (2017), *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2 (1.Kitap)*, Ankara: Yıldırım Yayınları.

ASLAN, Ali, (2017), *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2 (2.Kitap)*, Ankara: Yıldırım Yayınları.

ASLAN, Ali, (2017), *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 2 (3.Kitap)*, Ankara: Yıldırım Yayınları.

ASSMANN, Jan, (2015), *Kültürel Bellek*. Ayşe Tekin (Çev.). İstanbul: Ayrıntı

AYAS, Güneş, (2015), *Müzik Sosyolojisi: Sorunlar, Yaklaşımlar ve Tartışmalar*. İstanbul: Doğu Kitapevi.

AYAZ, Nurettin ve TÜRKMEN, Büşra Meltem, (2018), “*Yöresel Yiyecekleri Konu Alan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi*”, Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research, XII, 1: 22-38,

AYHAN, Fatma, (2017), “*Muğla ili Milas ilçesi Çomakdağ Kızılağaç Köyü Geleneksel Kadın Giysileri*”, Vocational Education (NWSAVE), XII, 4: 20-39.

BAŞARAN, Uğur, (2019), “*Oyunun Toplum Üzerindeki Etki Gücü Ve Şaban Pa-bucu Yarım Örneği*”, Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, XXII, 27: 611-623.

BAYRAKTAR, Gülşah, (2019). “*Sanatta Sosyal Bir Organizma: Eşya*”, İdil Dergisi, 59: 890-904.

BEGBİE, Jeremy. S, (2000), *Theology, Music & Time*, Cambridge University Press, Port Chester.

BEKTAŞ, Kaan ve ŞEKER, Mustafa, (2020), “*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tarihi Şahsiyetlere Yönelik Zihinsel İmajı ve Görüşleri*”, Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi, II, 3: 527-536.

BIYIKLI, Hatice ve ÖZTAŞ, Yaşar, (2017), *İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (1.Kitap)*, Ankara: Doku Yayıncılık.

BIYIKLI, Hatice ve ÖZTAŞ, Yaşar, (2017), *İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (2.Kitap)*, Ankara: Doku Yayıncılık.

BIYIKLI, Hatice ve ÖZTAŞ, Yaşar, (2017), *İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı (3.Kitap)*, Ankara: Doku Yayıncılık.

BİLGİN, Nuri, (2013), *Tarih ve Kolektif Bellek*, İstanbul: Bağlam.

BOLAND, Beth. M, (2002), “*Historic Places: Common Ground for Teachers and Historians*”, OAH Magazine of History, XVI, 2: 19-21

BOZYER, Hazal, (2020), *Hafızayı Eşyayla İnşa Etmek: Refik Halid Anlatısında Eşya-Hafıza İlişkisi*, Edebiyat Eleştirisi Dergisi, 14: 29-59

CENGİZ, Recep, (2011), “*Sosyolojik Bir Olgu Olarak Müzik (Tokat Örneği)*”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, IV, 18: 363-379

CİVELEK, Davut., YILMAZ-GÜNDÜZ, Derya ve KARAFİLİK, Fatma, (2017), *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 1*, Ankara: MEB Ders Kitapları.

ÇAPAR, Gizem Ve YENİPİNAR, Uysal, (2016), “*Somut Olmayan Kültürel Miras Kaynağı Olarak Yöresel Yiyeceklerin Turizm Endüstrisinde Kullanılması*”, Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 4: 100-115

ÇELTİK, Elif, (2017), *İlkokul Türkçe Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 2 (1. Kitap)*, Ankara: Dikey Yayıncılık

ÇELTİK, Elif, (2017), *İlkokul Türkçe Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 2 (2. Kitap)*, Ankara: Dikey Yayıncılık.

ÇELTİK, Elif, (2017), *İlkokul Türkçe Ders Kitabı Öğrenci Çalışma Kitabı 2 (3. Kitap)*, Ankara: Dikey Yayıncılık

DANACIOĞLU, Esra, (2001), *Geçmişin İzleri*, İstanbul: Tarih Yurt Vakfı Yayınları.

DİNÇ, Erkan., ERDİL, Mehmet ve KEÇE, Murat, (2011), “*Uşak Üniversitesi Öğrencilerinin Tarihi ve Kültürel Eserler Hakkındaki İlgisi ve Farkındalıklarının İncelenmesi*”, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, IV, 2: 267-285.

DURAN, Erol ve SEZGİN-TUFAN, Betül, (2017), “*İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Oyun ve Oyuncakların Kullanımı*”, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, III, 1: 16-28.

EVİRGEN, Ömer Faruk., ÖZDURAL, Zuhul., ÖZKAN, Jülide ve ÖZTÜRK, Suna, (2017), *İlkokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 4*, Ankara: MEB Ders kitapları.

EVİRGEN, Ömer Faruk., ÖZKAN, Jülide., ÖZTÜRK, Suna ve ÖZDURAL, Zuhale, (2017), *Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5*, MEB Ders Kitapları, İstanbul: Bilnet Matbaacılık

ÖZDEMİR, Melda ve GÖKÇEARSLAN, Aarmağan, (2017), *Anadolu Geleneksel Sıraç Kadın Giyimi*, Vocational Education (NWSAVE), XII, 1: 1-19.

GÖZÜTOK-TAMDOĞAN, Zehra, (2019), “*Mağrib’de Mevlid-İ Nebi Merâsimleri*”, Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 50: 99-132.

GÜREŞÇİ, Ertuğrul, (2019), “*Ahi Evran’ın Yaşamı İle İlgili Tartışmalar Ve Yaklaşımlar*”, TEFM 2019 Bildiri Tam Metinler Kitabı, PHTP 2019 Symposium Proceedings 24-26 Ekim 2019.

İLKHAN-SÖYLEMEZ, Duygu, (2020), “*Tarihi Eserlere Erişilebilirlik: Konya Tarihi Kent Merkezi Örneği*”, Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, “Erişilebilirlik” Özel I, Özel Sayısı: 165-191.

İNALCIK, Halil, (2006), Ankara Üniversitesi Rektörlüğü 100. Yıl Salonu’nda sunduğu “*Tarih ve Politika*” konulu konferans.

KABAPINAR, Yücel. ve SAĞLAMGÖNCÜ, Ahmet, (2017), *Investigation of the history of material in social studies courses: the history of material? What next?*, Er-ciyes Journal of Education, I, 1: 1-21.

KAHRAMAN, Esra., KILIÇ, Ahmet ve AKYOL, C, (2018), “*Tarihi Ve Kültürel Farkındalık (Niğde’nin Tarih Ve Kültür Karıncaları-2 Projesi Örneği)*”, Journal of Awareness, III, 5: 665-682.

KAPULU, Seyfinaz. ve BAYRAM, Özen, (2017), *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3 (1.Kitap)*, Ankara: Sevgi Yayınları.

KAPULU, Seyfinaz. ve BAYRAM, Özen, (2017), *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3 (2.Kitap)*, Ankara: Sevgi Yayınları.

KAPULU, Seyfinaz. ve BAYRAM, Özen, (2017), *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 3 (3.Kitap)*, Ankara: Sevgi Yayınları.

KARAKAYA, Fatih ,M., MİDİLLİ, Aliye ve GÜVEN, M. Necati, (2017), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6*, Ankara: Sevgi Yayınları.

KASAPOĞLU-AKYOL, Pınar ve KUTLU, M. Muhtar, (2020), “*Kör Keçiden Körebeye: Oyun İçinde Oyun*”, Antropoloji, 39: 103-109.

KESER, Hafize, (2004), “*İlköğretim 4. Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkerlerine Göre Değerlendirilmesi*” Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, II, 3: 261-280

KURT, L. Müjde, (2017), “*Kamuya Mal Olmuş Kişi Kavramı*”, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, LXVI, 3: 581-604.

MANDACI, Ebru, (2017), “*Arkeolojik Bulgular Ve Çivi Yazılı Kaynaklar Işığında Eski Mezopotamya’da Giyim Kültürü*”, CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, XLI, 2: 55-79.

MAZLUM, Özge ve MAZLUM, Fehmi Soner, (2016), “*İlköğretim 4. Sınıf Ders Kitaplarının Görsel Tasarımına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*”, Sanat Eğitim Dergisi, IV, 1: 1-18.

MEYDAN Cemal ve Guliyeva, Minara, (2020), “*Oğuz Türklerinde Giyim Kuşam: Dede Korkut Örneği*”, Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 5: 169-191.

MISIRLI, İrfan., AVCI, Muharrem ve KOÇ, Dilara Eylül, (2019), *Kastamonu'nun Manevi İklimi*, Kastamonu: Detay Yayıncılık.

OCAKOĞLU, Nuran, (2018), “*Osmanlı Sarayı Kadın Giysileri Ve Günümüz Giysi Tasarımına Bir Uyarılama*”; Ulakbilge, VI, 30: 1537-1548.

ÖNGEN, Orkun, (2020), “*Müzik-Toplum İlişkisi Bağlamında Sokak Müzisyenliği*”, idil, 70: 1015-1026.

ÖZDEMİR, M., YETİM, Fatma ve KÖKLÜ, Hülya, (2008), “*Bolu İli Mengen İlçe-si'nde Kadın (Gelin) Kıyafet Geleneği*”, Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, I, 2: 108-122.

ÖZKAN, R, (2010), “*Türk Eğitim Sisteminde Himayeci Değerler: İlköğretim Ders Kitapları Örneği*”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, VII, 1: 1124-1141.

PALABIYIK, Kazım, (2017), *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 3 (1.Kitap)*, Ankara: Nova Yayıncılık.

PALABIYIK, Kazım, (2017), *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 3 (2.Kitap)*, Ankara: Nova Yayıncılık.

PALABIYIK, Kazım, (2017), *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 3 (3.Kitap)*, Ankara: Nova Yayıncılık.

RICHARDS, Greg, (2012), “*An Overview Of Food Tourism Trends And Policies. Food and the Tourism Experience: The OECD Korea*”, Workshop, 13-46.

ROY, William. G, (2006), “*Book Rewiew; After Adorno Rethinking Music Sociology, Tia DeNora*”, Current Musicology, 86: 111-114.

SAGIR, Adem, (2012), “*Bir Yemek Sosyolojisi Denemesi Örneği Olarak Tokat Mutfağı*”, Turkish Studies, VII, 4: 2675-2695.

SARIOĞLAN, Mehmet ve Yalın, Gülhn, (2021), *Edremit Körfezine Özgü Yöresel Yiyecek-İçecek Öğelerinin Gastronomi Turizmine Kazandırılması*, Lyon- Fransa: Livre de Lyon.

SÜMER, Fatma, Kevser., MUŞTU, Gülşah ve ŞENGÜL, Sinan, (2017), *Ortaokul Türkçe 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Ders Kitapları.

ŞAHİN, İlkay, (2008), “*Dinî Hayatın Ritmi: Ritüel ve Müzik*”, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, XLIX, 2: 269-285.

ŞENGÜL, Serkan ve TÜRKAY, Oğuz, (2016), “*Akdeniz Mutfak Kültürünün Gastronomi Turizmi Bağlamında Değerlendirilmesi*” Journal of Tourism and Gastronomy Studies IV/Special, 1: 86-99.

ŞENGÜL Serkan ve TÜRKAY, Oğuz, (2015), “*Bölge Restoran Mönülerinin Belirlenmesinde “Yöresel Mutfaklar” Eğitiminin Kullanılması: Mudurnu Örneği*”, Electronic Journal of Vocational Colleges, UMYOS Özel Sayısı 4: 1-6.

TOKLU, Neşet, (2002), “*Değerlerin Dilemması: Subjektiflik ve Objektiflik*”, Bilgi ve Değer, Ankara: Vadi Yayınları.

TÜFEKÇİOĞLU, Hayati, (1997), “*Ders Kitapları Üzerine Yapılmış İki Çalışma ve Yetişkinlere Okuma Yazma Öğreten İki Kitap Hakkında İnceleme*”, Sosyoloji Dergisi, III, 4: 61-89.

ÜNAL, Fatma, (2013), “*İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Halk Kültürü Öğelerinin Değerlendirilmesi*”, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Sosyal Bilgiler Öğretimi Özel Sayısı, 14: 611-644

ÜNAL, Fatma., ÖZDEMİR, Hasan., ÜNAL, Mehmet., EVİRGİN, Ömer, Faruk., DAĞ, Özgül ve KUTAY, Selim, (2017), *İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 7*, Ankara: MEB Ders Kitapları.

VATANDAŞ, Saniye, (2020), “*Oyun Ve Oyuncak: Teknolojik Ve Toplumsal Dönüşüm Sürecinde Oyun Ve Oyuncanın Anlamsal Ve İşlevsel Değişimi*”, Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, XI, 28: 913-930.

YILDIRIM, Recep, (2017), *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı*, Ankara: Ez-De Yayıncılık.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan, (2018), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Extended Abstract:

Societies try to define their social identities with their cultural values. They consider it an important responsibility to transfer these cultural riches to future generations in order to keep them alive.

In order to continue to exist and survive for a long time, every society imposes sanctions on new generations, which consist of rules and values that are appropriate for the social structure. Because “it is these shared values that make social life possible”.

Since education is generally expressed as the process of “socialization of the individual”, societies also strive to bring the elements that make up their social characteristics to their own individuals through education and educational institutions. Educational institutions are effective tools in the socialization and cultural acquisition of individuals. Education systems, which are responsible for ensuring that individuals have socio-cultural gains in a purposeful, programmed and planned way, try to fulfill these responsibilities with textbooks.

The education system of a society is important in determining that society’s view of life and the type of person it tries to raise. Since textbooks are also important materials of education systems, it is possible to obtain information about the characteristics of societies in different periods by examining the textbooks taught in an education system. Because textbooks “have the feature of being able to carry clues in terms of reflecting the dominant politics of the period they belong to and the social structure of this period”. In addition, textbooks are materials that contribute to the formation of a common culture in the society, the establishment of a bridge between the past and the present, the present and the future, and the development of a common understanding.

Education, which can also be defined as the deliberate enculturation process, aims to provide individuals with the culture, social life styles and behavior patterns of the society through textbooks. For this reason, textbooks are educational resources that contain information about the socio-cultural elements of society. The textbooks of every society are full of cultural richness belonging to the society. Because cultural values are the basic social dynamics that keep the society alive and create awareness.

Expressing that the world is moving towards one type of culture from food culture to clothing culture, from production techniques to artistic understanding, Öztürk and Otluoğlu draw attention to that many originalities such as clothing, architecture and art, which were used to separate nations and cultures in the 19th century, are increasingly facing extinction. This extinction, which leads humanity to cultural poverty, ensures that local cultures gain importance. However, Turkish folk culture still preserves its originality, richness and diversity. It must be admitted that maintaining these qualities depends on their ability to be passed on to younger generations.

Emphasizing that countries see their cultural values as a valuable heritage of the whole society and try to protect them, McKercher states that this will help the society to understand the continuity of the cultural heritage and the richness of human life, to establish a bond with the past and to understand the present. At the same time, the fact that understanding cultural heritage can form the basis of the lives of today and future generations should not be ignored.

Clothing, food and beverages, historical figures and artifacts, games, goods, music and ceremonies are considered as the basic elements of the cultural heritage of societies. While societies try to express their cultural identities with these themes, they aim to create a sense of belonging in their individuals. Expressing some of the information in the research on these themes will contribute to the importance of the research. Textbooks, which are indispensable for the education-teaching process, have an important role in helping growing and developing individuals gain information about the socio-cultural elements mentioned above in basic education, which is the first step of social life after the family. It is worth researching how much and how these elements are included in the textbooks, and in which regions they are included.

The purpose of the research is to examine the Life Sciences, Social Studies and Turkish textbooks in terms of local concepts and to make the necessary evaluations. Within the framework of this basic purpose, answers to the following questions were sought: Which regional concepts are included in the Life Sciences, Social Studies and Turkish textbooks? What categories do these regional concepts fall into? Which provinces are these regional concepts related to? Which regions are these regional concepts related to?

In this study, in which Life Sciences 1-3, Social Studies 4-7 and Turkish 1-8 textbooks were examined according to purposive sampling in terms of local concepts, document analysis technique based on qualitative research method was used. In the application of the technique, considering the stages of “reaching documents, checking originality, understanding documents, analyzing data and using data”; the books were accessed from the website of the Ministry of National Education, their originality was checked, the expressions related to the local features in the books were analyzed in a meaningful way and the necessary controls were made, “Clothing”, “Food and Drinks”, “Historical Personalities”, “Historical Artifacts”, “Games”. , “Items”, “Music” and “Ceremonies” were categorized and digitized.

When a general evaluation is made in terms of local concepts, there are 395 different concepts in total related to “Clothing”, “Food and Drinks”, “Historical Personalities”, “Historical Artifacts”, “Games”, “Items”, “Music” and “Ceremonies” in the Life Sciences, Social Studies and Turkish textbooks. Only about one-third of these concepts have the name of the related region. This rate is quite low. For this, the Ministry of National Education should work to include more local concepts in the textbooks together with the necessary information.

While there are no local names related to regional concepts in Life Sciences textbooks, there are 112 local names in Social Studies textbooks and 33 local names in Turkish textbooks. Here, we see the Social Studies textbooks as the textbooks in which the names of the regions related to the regional concepts are mostly included. On the other hand, when the concepts in which the name of the region is stated are evaluated numerically, “Historical Artifacts” takes the first place; “Items” in the second place; “Food and Drinks” in the third place, “Historical Figures” in the fourth place, “Games” in the fifth place, “Ceremonies” in the sixth place and “Clothes” in the seventh place. Regarding “music”, there is no local name. It is expected that the Ministry of National Education will carry out studies to include more local concepts in these textbooks,

together with the necessary information. It should be considered as a necessity to include names related to local concepts, especially in Life Studies textbooks.

Poster Tasarımında “İllüstrasyon”

“Illustration” in Poster Design

Dr. Öğretim Üyesi Barış AYDIN*

Öz:

18. yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıkan ve belli bir durumu ya da olguyu ulaşmak istediği kitleye aktarmak amacıyla kurumlara/kuruluşlara veya toplumlara hizmet eden grafik tasarım ürünü poster tasarımı, her geçen gün artan bir ivmeyle görsel iletişim unsuruna dönüşerek önemini artırmaktadır. Bu durum, gelişen teknoloji ile beraber posterin yanı sıra diğer grafik tasarım ürünleriyle birlikte sanat eserlerinin de tasarım sürecinden geçerek var olmaya başladığını ifade etmeye yol açmaktadır. Sanat eseri ya da poster tasarımı için değişim ve dönüşüm süresince, içinde bulunulan şartlar çerçevesinde tercih edilen teknik ve üslup farklılık gösterebilmektedir. Özellikle araştırma konusu olmasının yanı sıra zengin bir tarihsel sürece sahip olan illüstrasyon, doğası gereği sahip olduğu ilgi çekici ve hatırlanabilir olma niteliğinden ötürü ulaşılmak istenen hedef kitle üzerindeki önemli etkisi, göz ardı edilemez bir realitedir. Kullanıldığı mecraya bakılmaksızın, görseller yardımıyla iletişim olgusunun güçlü bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlayan poster tasarımlarında tercih edilen illüstrasyonun, tasarımcının veya sanatçının iletmek istediği mesajı etkin bir biçimde aktarmakta uyguladığı kreatif ve özgün yollardan bir olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu durum tasarımcıya ya da sanatçıya güçlü bir anlatı dili ile tasasını/mesajını/mitini/hikayesini aktarma imkânı sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada, görsel iletişim unsuru olan illüstrasyonun ve grafik tasarım ürünlerinden

* Dicle Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi Görsel Sanatlar Bölümü, Diyarbakır,
e-mail: baris.aydin@dicle.edu.tr, <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-4311-7458>

poster tasarımının ele alınması, pek çok tasarımcının ve sanatçının değişen ve gelişen teknolojinin olanak verdiği yeni seçenekler ile poster tasarımlarında illüstrasyonun gücünden yararlanmaya yönelmesinden ötürüdür. Ayrıca kavramların tarihsel bağlamının yanı sıra üretiminde yer alması gereken nitelikler ve anlatım biçimleri ile beraber örneklerine yer verilmektedir.

Anahtar sözcükler: İllüstrasyon, Poster Tasarımı, Görsel İletişim, İletişim

Abstract

The graphic design product poster design, which emerged from the end of the 18th century and serves institutions/organizations or societies in order to convey a certain situation or phenomenon to the audience it wants to reach, increases its importance by transforming into a visual communication element with an ever-increasing momentum. This situation leads to express that with the developing technology, besides the poster, other graphic design products and works of art have started to exist by going through the design process. During the change and transformation for artwork or poster design, the preferred technique and style may differ within the framework of the current conditions. Illustration, which has a rich historical process in addition to being a research subject, is a reality that cannot be ignored due to its interesting and memorable nature. Regardless of the medium in which it is used, it can be said that the illustration, which is preferred in poster designs that enable the communication phenomenon to be realized with the help of visuals, is one of the creative and original ways that the designer or artist applies to effectively convey the message they want to convey. At the same time, this situation provides the designer or the artist with the opportunity to convey his/her concern/message/myth/story with a strong narrative language. In this context, the study of illustration, which is a visual communication element, and poster design, one of the graphic design products, is due to the fact that many designers and artists tend to benefit from the power of illustration in poster designs with new options enabled by changing and developing technology. In addition to the historical context of the concepts, the qualities that should be included in the production and the forms of expression and examples are given.

Keywords: Illustration, Poster Design, Visual Communication, Communication

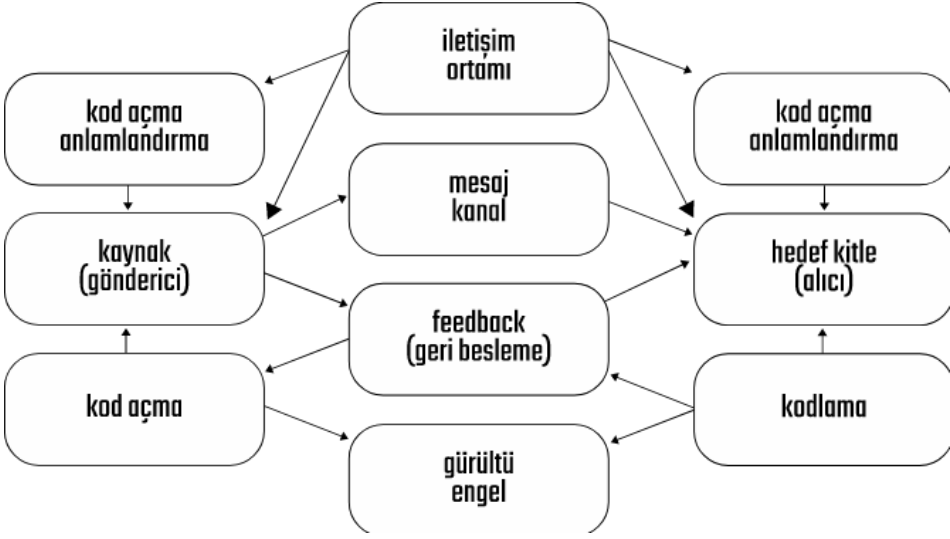
Giriş:

Sosyal canlılar olarak insanoğlu iletişim kurma ihtiyacı duyduğundan dolayı mağara duvarlarına görseller çizmişlerdir. Bu olguyu gerçekleştirmeye çalışmalarının bir sonucu olarak görsel iletişimin var olmaya başladığı ifade edilebilir. Kitlelere aktarılacak istenen mesajları görsel materyaller kullanarak ulaştırılan görsel iletişim, sözlü iletişimle kıyaslandığında daha çok akılda kalıcı olduğundan ötürü insanların içinde var olduğu kitleler tarafından daha fazla tercih edilen bir iletişim kanalı olmuştur. Bunun neticesi olarak bu olgunun olmadığı bir evrende grafik tasarımı düşünmek mümkün değildir. Görsel iletişimi hedef kitleye ulaşmak için kullanan grafik tasarım, pek çok alandan meydana gelen görsel bir iletişim olarak ifade etmek mümkündür. Bu bağlamda, çalışmanın temel kavramlarından ve grafik tasarımın önemli unsurlarından biri olan illüstrasyon, ideaların ve iletilerin, hedef kitleye doğru aktarım ile iletişim kurabilecek biçimde görsel imgelere dönüştürülmesidir. Aynı zamanda illüstrasyonun, pek çok alanda etkileyici ve hatırlanabilirliği yüksek olan imge ve mesajlar gerçekleştirebilen, canlı, etkin, güncel bir aktarım, yorum ve iletişim aracı olduğu görülmektedir (Wigan 2012: 9).

Tasarımcıların illüstrasyonu poster tasarımlarında kullanması, hedef kitle üzerindeki etki oranını yükseltmekle beraber etkileyici tasarımların gerçekleşmesini sağlamaktadır. Olgunun içine illüstrasyonun girmesiyle birlikte poster, toplumu bilgilendiren görsel içerikli yazı ya da ilan olmasının yanı sıra sanatçıların veya tasarımcıların sanat eseri üretiminde de kullandığı bir ürün durumunu almıştır. Kabul gören ve benimsenen genel görüşe göre reklam için sıkça başvurulanan poster tasarımı, illüstrasyon ile birlikte görsellik açısından etkileyiciliğini pik noktasına çıkarma niteliği kazanarak akılda kalıcılığı arttırmaktadır. Posterler, tanıtmak, reklam yapmak ya da duyurmak için başvurulanan basılı iletişim araçlarıdır (Ambrosse&Harris 2010: 203). Ürünü tanıtmak veya tüketene ulaştırmak amacıyla hedef kitleyi ürünü tüketmesi için ikna etmeyi amaçlayarak oluşturulan reklamlarda meydana gelen tasarımın, kreatif olması büyük önem arz etmektedir. Tercih edilen renk, tipografik düzenleme ve tasarımın sanatsal ilkelere sahip bir kompozisyon ile bütünleşik olması gerekmektedir. İllüstrasyon içeren reklamlar hedef kitle üzerinde görsel olarak etkili ve pozitif bir etki oluşturmaktadır. Görsel algı ve zekanın etrafında gerçekleşen olayları kaydetmesi ve zaman içerisinde ihtiyaç duyduğu an bu kaydı işleme geçirmesinden ötürü sanatın ve tasarımın görsel yüzü olan poster tasarımının uygulama bağlamında son derece önem kazandığı görülmektedir. Bu da sanatın ve tasarımın çağımızda önemli bir yer tutan örneklerinden olan poster tasarımını, kültürel ve toplumsal bir dilin parçası haline getirmektedir. Poster tasarımı ve illüstrasyon, grafik tasarım ve sanat içerisinde oldukça önemli bir yer kapsamaktadır. Bu bağlamda çalışmada, poster tasarımlarının hedef kitle ile iletişim kurmasında illüstrasyonun tercih edilmesiyle bu kavramların terminolojik ve kronolojik olarak incelenmesinin yanı sıra uygulama kriterleri ve örneklemeleri yer almaktadır.

İletişim, İletişim Süreci ve Görsel İletişim

İçinden bulunduğumuz yüzyılın en popüler kavramı ve yükselen bir trende sahip olarak “çağ” ifadesi ile kullanılmaya başlanmış olan iletişim terimi, canlılar arasında ortak simgeler sistemi ile gerçekleştirilen anlam ve bilgi alışverişi olarak tanımlanabilir (Ana Britannica 2004: 536). TDK'nın hazırlamış olduğu Büyük Türkçe Sözlük (1975, 1980) ise bu kavramı “bir bilginin, bir haberin, bir niyetin, bir konuşmanın ilkel veya gelişmiş bir işaret sisteminden yararlanılarak bir zihinden başka bir zihne yahut da bir merkezden başka bir merkeze ulaştırılması” olarak tanımlamaktadır (Şimşek ve Eroğlu 2013: 488). Bir fikri ya da bilgiyi bir insandan/kitleden bir diğer insana/kitleye aktarma ve iletme anlamına gelmekle beraber farklı hedeflere varmak için kelimelerin, piktogramların ya da bedensel işaretlerin kullanılması olarak da ifade edilebilir. Bu aktarımı, doğal (dil, jest, mimik vs.) veya üretilen, geliştirilen kitle iletişim (internet, radyo, televizyon vs.) gibi belirli araçlar kullanılarak gerçekleştiren iletişim eylemi, farklı biçimlerde sınıflandırılmanın yanı sıra kişi içi iletişim (intrapersonal), kişilerarası iletişim (interpersonal), örgüt içi iletişim (organizational) ve kitle iletişimi (mass media) olarak dört temel başlığa ayrılmaktadır (Dökmen 1995: 21).



Şekil 1: Klasik İletişim Süreci (Shannon-Weaver (1949)'dan uyarlama)

İletişim, süreç bağlamında kişinin bir diğer kişiye gerçekleştirdiği herhangi bir etki olmasıyla beraber bir alışveriş eylemidir. Bundan ötürü tek yönlü olmayan bu eylem, iki yönlü bir süreç durumundadır (Gürgen 1997: 10). İşitsel ya da görsel iletişim süreci, gönderenin bir fikri kodlayarak mesaja dönüştürmesi ve bu iletiyi bir kanal aracılığıyla alıcıya ileterek çözümlenmesi ve algılanmasıyla oluşan geri bildirim göndericiye iletilmesinin gerçekleşmesi ile oluşmaktadır. Bu bağlamda iletişim süreci (Şekil 1); gönderici (kaynak), mesaj (ileti), alıcı (hedef), araç (kanal ya da ortam), gürültü (parazit), kodlama (şifreleme), çözümlenme (kod açma) ve etkileşim (geri bildirim) olarak sıralanmaktadır. Bu sıralama çerçevesinde iletişim sürecini başlatan gönderici (kaynak); iletişim eylemini başlatan ve iletiyi şifreleyen ilk elemandır. Onuz bu eylem düşünülemez. Bu durum göndericiye büyük bir sorumluluk yüklemektedir.

Kaynağın kanala iletmek istediği ileti kodlama yetisi iletişimin kalitesiyle doğru orantılıdır (Tutar 2003: 21). Başarılı ve kaliteli bir iletişim için gönderici, mesaj konusunda, iletinin nasıl kodlanacağı noktasında, içinde yer aldığı ortama uygun davranma, statü ve rolünün mesaj ile uyumluluğuyla birlikte alıcının nasıl çözümleme yapabileceğini öngören niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Gönderici tarafından araç yardımıyla hedef kitleye iletilen duygu, düşünce veya bilginin kodlandığı mesaj, iletişimin bir diğer ögesi durumundadır (Yüksel 1989: 30). Kaynağın ürettiği sözel, görsel ya da işitsel-görsel sembollerden oluşmuş somut ürün olan mesaj (ileti), gönderici ile alıcı arasındaki bağı oluşturan temel unsurdur. Gürgen (1997: 16)’e göre ileti, hedefe iletilmek istenen uyarı, bilgi ya da davranışın gönderici tarafından ortak simgeler kullanarak bir kültür veya alt kültür elemanlarının paylaştığı bir anlam sistemi olan kodlanma olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, özel anlama sahip, şifrelenmiş, sözel, işitsel ve görsel sembollerin meydana getirdiği mesaj, duygu ve düşüncelerin pikrogramlara dönüştürülerek oluşturulma sürecidir. Bu dönüşüm için göndericinin kodlama eylemini gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda,

“Kodlama, bir mesajın iletişim kanallarının özelliklerine uygun olacak şekilde, bir simgeleştirme sistemi aracılığıyla fiziksel olarak iletebilecek veya taşınabilecek biçime çevrilmesidir. Kodlama, basit bir el hareketinden, karmaşık bir matematik formülüne kadar çok geniş, bir alanı kapsayabilir. Kodlama simgelerin anlama dönüştürülmesidir. Bir “şeyi” temsil eden ama onunla doğal bir ilişkisi olmayan simgeler kodlanarak mesaja dönüştürülür. Simge (sinyal) mesaja, iletilmesi amacıyla verilen fiziksel biçimdir. Simgenin içerik ya da anlamla hiçbir ilgisi yoktur; sadece mesajın fiziksel varlığını ya da biçimini ifade eder (MEB 2011: 19).”

Genel bağlamda, iletinin alıcıların ilgisini çekecek biçimde hazırlanması, şifrelemede anlaşılır sembollere yer verilmesi, alıcıların istek, hedef, beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermesi iletinin kalitesini ve etkinliğini yükseltecek bir yaklaşım olmaktadır (Işık 2000: 50).

İletişim sürecinde gönderici tarafından alıcıya iletilmek istenen iletiler araç (kanal, ortam) yoluyla aktarılmaktadır. Bedensel ifadelerin yanı sıra işitsel, metinsel ve piktograflar iletinin gönderilmesinde tercih edilen ortam skalasını oluşturmaktadır. Göndericinin kodladığı mesajı iletmeyi sağlayan araç, ortam ya da başka bir deyişle kanal, iletici ve alıcı arasındaki iletişim ve etkileşimi gerçekleştiren bağ olarak tanımlanabilir. Bu kanallar kişilerarası veya kitlelerarası olmak üzere iki temel çatı altında toplanmaktadır. Gönderici ve alıcının yüz yüze gelmesi durumunda söz, yazı, görsel veya bedensel vb. ortamların oluşturduğu kişilerarası iletişimin unsurlarıyken kitlelerarası iletişim ortamları ise iletinin radyo, dergi, gazete, televizyon ve video gibi sıralanmaktadır. İletinin bozulmadan gönderilmesi için uygun bir kanalın seçimi, alıcının nitelikleri, bağlamı, mekân ve zamana uyumluluğuna bakılarak yapılmalıdır (MEB 2011). İletişim kanallarını; sunan, temsil eden ve mekanik iletişim araçları olarak üçe kategoriye ayırmak mümkündür.

Gönderici mesajına ve kanalına karar verdikten sonra iletişim kurmak istediği temel elaman alıcı (hedef kitle), iletişim sürecinin gerçekleşmesini mümkün kılmaktadır (Şimşek ve diğerleri 1998: 83). Kodlanmış mesajı alan ve çözme eylemini gerçekleştirip anlamlandıran unsur olan hedef, iletiyi algılayıp iletişimi sonlandırmayı

seçmenin yanı sıra iletişim sürecinde gönderici durumuna geçerek tekrar başlamasını sağlayabilmektedir. Bireysel, kolektif ya da kurumsal olarak karar verilen ileti kaynağının hedefi olan alıcı, belli biyolojik ve psiko-sosyal süreçlerden geçirecek algılayan ve işitsel, görsel ya da bedensel tepkilerde bulunan kişi ya da gruplar olarak tanımlanabilir (Dunn 1990: 61).

İletişim sürecinin içinde yer alan bir diğer unsur olan geribildirim, göndericinin ilettiği mesaja karşılık alıcının verdiği cevap olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu 1992: 78). İletişim sürecinin son adımı olan geribildirim, alıcının verici durumuna göndericinin alıcıya dönüştüğü noktadır. İletişim sürecinin içinde yer alan son eleman olan ve gönderici tarafından gönderilen iletinin hedef tarafından alınmasını veya algılanmasını etkileyen faktör olan gürültü, göndericinin isteği dışında mesaja eklenen her şey olarak tanımlanmaktadır (Fiske 1996: 24). İletişimi bozan müdahaleler olarak ifade edilen gürültü; çevresel/fiziksel, mekanik ve psikolojik olarak üç tür olarak söylenmektedir (Dunn 1990: 61).

İletişim ve bu olgunun gerçekleşme süreci, bir algı eylemi ile başlamaktadır. İnsanoğlunun doğası gereği yaşamının her dakikasında algı ile anlamlandırma süreci içinde olduğundan ötürü algılama yer almaktadır. “Algılama eylemi, duyu organlarını uyaran nesnelerin, niteliklerin veya olayların farkında olunmasıdır (Ünlü 2001: 50)”. Algının önemli bir kısmını görsel algı oluşturmaktadır. “İnsan algısının yüzde 80’inin görsel algıya dayandığı söylenir. Bu nedenle gözler insan algısının en önemli organıdır. Hatta insan vücudunun duyu algılayıcılarının yüzde 70’inin gözdeki retina tabakasında olduğu öne sürülmektedir (Kılıç 2009: 76)”. Görsel algı, gözün görme duyumuyla gerçekleşmektedir. Algıdan farklı bir kavram olan duyum, duyu organları ile uyarıcının fiziksel olarak beyinde yer alması anlamına gelirken; algı terimi, duyumun ötesinde bir adım olmasıyla beraber algısal süreçler, duyumların insanda meydana getirdiği yaşantıların küçük birimlerini dahi anlamlı, örgütlü bir bütün olarak çözümlenmesini ve yorumlanmasını içermektedir. Görsel algı, görme duyumunun gerçekleşmesinden sonra, o ana kadar kazanılan bilgilerle bireye has biçimde anlamlandırılıp çözümlenerek yorumlanması ve bir yargıya varılması olarak ifade edilebilir. Algı olgusunda bireysel, bölgesel ve kültürel farklılıkların oluşmasının temel sonucu olarak bu durum söylenebilir. Her toplumun, kültürün özellikle kişinin deneyimleri, öğrenimi, kültürel nitelikleri, zekası, isteği ya da hedefleri birbirinden farklıdır. Doğal bir sonuç olarak algılama eylemi de birbirinden farklı olacaktır. Oldukça komplike bir olay olan bu eylem, bir uyarıcının görme sahasına girmesi ile başlamaktadır. Bir esere bakıldığında kişinin gözleri sabit durmayarak bir tarama eylemi gerçekleştirmektedir. Göz bir müddet hareketsiz kalır ve sonra başka bir odak noktasına geçer. Algılama eylemi gözün hareketli olduğu süreçte değil, duraksadığı zaman aralığında olmaktadır (Ünlü 2001: 51). Bu algılama ve görme eylemi ile insanlar etraflarındaki olaylara daha kolay tepki verebilmekte ve çevreyi görerek olayları anlamlandırabilmektedir. Bundan ötürü hayatın vazgeçilmez olan eylemi görme, iletişim kurmak için her zaman daha etkili olmaktadır. İnsan olmanın önemli farklılıklarından olan iletişim ile aktarım yapabilmesi insanoğluna edindiği bilgilerini, tecrübelerini ve düşüncelerini sonraki nesillere aktarabilmektedir. İnsanoğlunun gelişim sürecinde en önemli anahtar görevi gören iletişimin görünen kısmı olan görsel iletişim, insanların birbirleri ile anlaşabilmesi için gerekli olan ve çağlar arasında en etkin kullanılan iletişim biçimi olmuştur

(Ketenci ve Bilgili 2007). İnsanoğlu ilk çağlardan itibaren bilgiyi iletme ihtiyacını görsel imgeler kanalıyla aktarmayı tercih etmiştir. Bu tercih uzun zamanlar boyunca aktarımın kalıcı bir biçimde gerçekleşmesini sağlamıştır. Binlerce yıldır hayatta kalmayı başaran insanoğlu, mağara duvarlarından çağımıza ulaşan görsel iletişim sürecini, tarih içerisinde stilizasyonlar, piktogramlar ve hiyeroglifler oluşturarak devam ettirdiği görülmektedir. Bu bağlamda insanın fikir ve hislerini yüzeyler üzerine aktarması, insanlık tarihi ile doğru orantılı olarak yaşittir. İlk görsel iletişim örneği olarak mağaralarda yer alan stilizasyonlar (Görsel 1) bu durumun en bilinen kanıtıdır.

“Günümüzden 17 000 yıl önce çizmeyi, şekil ve sembollerle iletişim kurmayı bilen insanoğlu, seslere işaret vererek oluşturduğu ilk alfabe kullanmak için 12 000 yıl beklemiştir. Bu süreç içinde kavram yazı (ideogram) gibi bir alfabe olarak adlandıramayacağımız pek çok ayrı yol denemiştir. Bugün dahi davranışlarımızda görsel geçmişimizin izleri vardır. Elimize aldığımız bir gazeteye önce bakarız; hızlıca genelini tanımlamaya, büyük başlıkları tanımlamaya başlarız. Elimizdeki bir kitabı ilk satırından okumaya başlamak yerine ön ve arka kapağına bakar, iç kapağı inceler, ardından sayfaları hızlıca geçerek fikir edinmeye çalışırız. Tüm bunlar görsel algının anlama boyutundaki önemli yerini doğrular örneklerdir adeta (Uçar 2004: 21)”.



Görsel 1: Lascaux Mağara Stilizasyonları (Wikipedia 2021)

Gelişim süreci içinde olan insanoğlu mağara illüstrasyonlarından günümüz sanal dünyaya ulaşana kadar farklı üsluplarla görsel iletişim halinde olmuştur. Çağımıza geldiğinde internet teknolojisiyle birlikte sanal dünyanın önem kazanmasıyla görsel iletişim olgusu, görüntülü bilgi alışverişi olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Bu bağlamda görsel iletişim, insanlara iletilmek istenen mesajların fotoğraf, poster, illüstrasyon gibi görsel ürünler kullanılarak ulaştırılması olarak da tanımlanabilir. Görsel kavramı, duyumsal, fikrî ve imgesel çerçevelerde tekrar biçimlendirilmiş, görme, algılama, çözümlenme, yorumlama gibi faktörler ile birlikte olduğundan ötürü subjektif

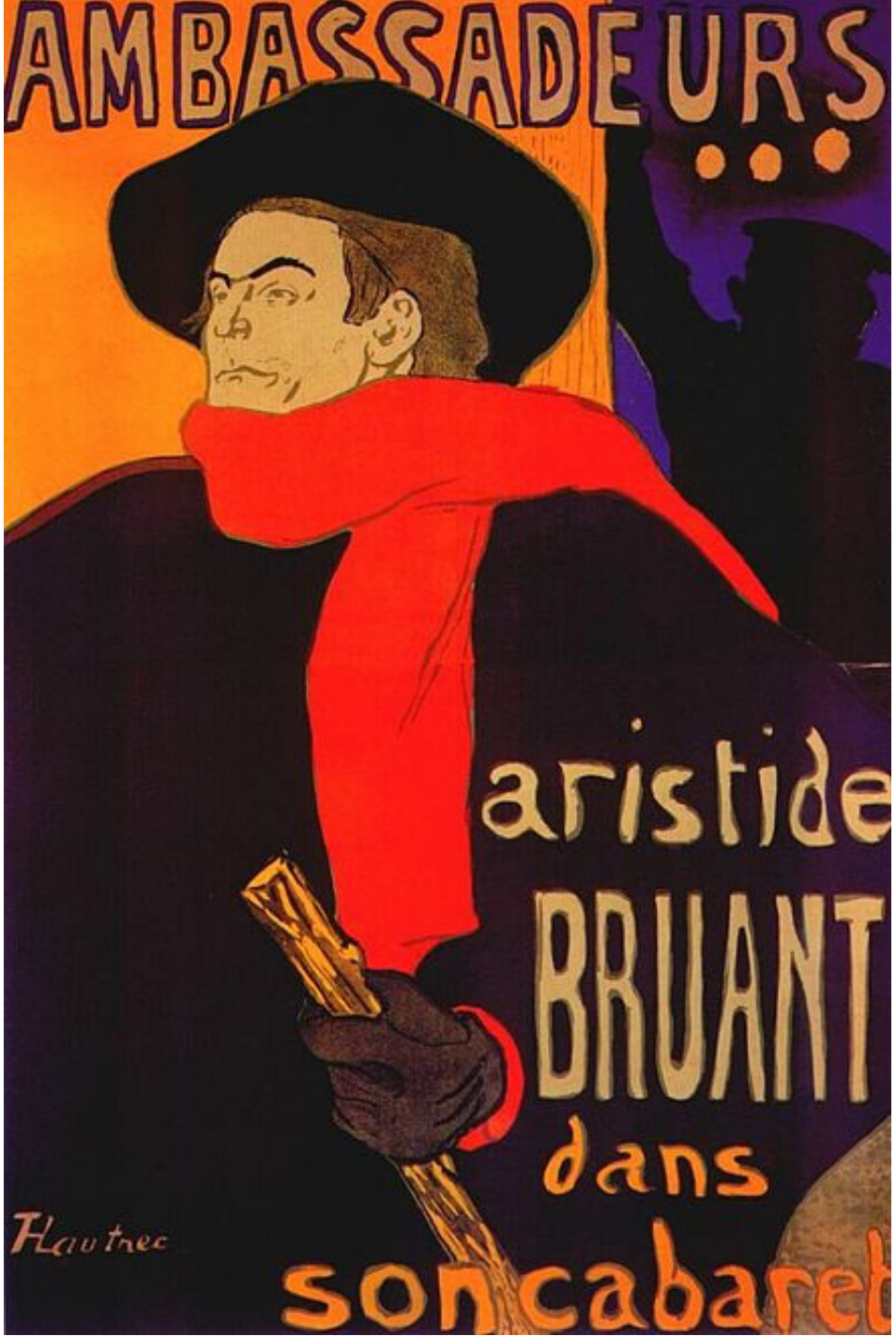
niteliği barındırmasıyla doğası gereği içsel bir gerçeklik olarak ifade edilebilir. Üretilen bu sübjektif durum, iletişim ile birlikte evrensel bir nitelik kazanmaktadır. Görsel iletişim, insanların iletişim olgusunu daha hızlı algı eylemini gerçekleştirip anlamlandırmasını sağlamaktadır. Sözlü iletişime kıyasla görsel iletişim hafızada yer edinen hatırlanabilirliği daha yüksek olmakla beraber hedef kitle üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Afiş Tasarımı

18. yüzyılın sonlarında Senefelder tarafından icat edilen ve Engelmann'nın geliştirmesiyle beraber görsellerin büyük ebatlı üretilmesini kolaylaştırılan litografi, poster gelişiminin başlangıcı olarak görülmektedir (Weill 2007: 12). Jules Cheret (Görsel 2), Henri de Toulouse-Lautrec (Görsel 3) ve Alphonse Mucha (Görsel 3) vb. sanatçılar 19. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleştirdikleri litografik posterler ile sanat izleyicisinin dışında kalan kitleye ulaşmak, reklam odaklı çalışmaların üretilmesine neden olmakla kamusal sanatın bir şekli haline dönüşmesini gerçekleştirmiştir. Üretimin makineleşme sürecine girmesiyle beraber fotoğrafın, buharla çalışan baskı sistemlerinin ve renkli litografinin yanı sıra serigrafik baskı ve fotografinin icadının basılı materyallere duyulan talebin arttırmasıyla posterin, hedef kitleye ulaşmak için tercih edilen resimli materyaller olarak üretilmeye başlandığı söylenebilir. Bu durum, afiş tasarımlarında illüstrasyona yönelmeyi beraberinde getirmiştir (Wigan 2012: 277-280). Süreç boyunca yaşanan endüstriyel dönüşümler, yaratıcılık kaygısı istemeyen, nitelikten yoksun, birbirine benzeyen tasarımların üretilmesine yol açmış ve yozlaşmış örneklerin devamlı kopyalanmasına tepki olarak Arts and Crafts akımında yer alan John Ruskin ve William Morris'in söylemleri ve uygulamaları, afiş ve illüstrasyon tarihinde önemli bir yer tutan Art Nouveau hareketine zemin hazırlamıştır (Weill, 2007). Bu sanatsal hareketin ileri sürdüğü düşünceler evrensel bir düzeyde etkili olmasıyla modernizme öncülük ettiği ifade edilebilir. Bu sürecin içinde ve gelişiminde yer alıp batı kökenli bir sözcük olan afiş, Türkçeye Fransızca “duvara yapıştırılan kağıt” anlamını karşılayan “affiche” sözcüğünden geçmiş olup, İngilizce “poster”, almanca “plakat” terimine karşılık gelmektedir (Sözer ve Tanyeli, 1986: 13). Hayatın hareket alanı içinde yer alan caddeler, meydanlar gibi sosyal yaşamın yanı sıra tiyatro ve sinema salonlarında kendine yer bulan poster, “tanıtım, reklam yapmak veya duyurmak için kullanılan basılı iletişim aracı (Ambrosse ve Harris 2010: 203)” ve farklı amaçlar doğrultusunda tercih edilen etkin görsel iletişim aracı olarak tanımlanabilir. Ayrıca, “Basit bir bilgilendirme aracı olmasının ötesinde afiş, insanlara farklı ve yeni bir şeyler söyleyebilen, zaman zaman güldüren, eğlendiren, zaman zaman da uyarıcı, rahatsız hatta tehdit eden ve etmesi gereken bir iletişim aracıdır (Ertepe 2007: 80)”.



Görsel 2: Jules Chéret, Théâtre de l'Opéra, Carnaval 1892, Jeudi 24 Mars, 4 e Bal Masqué, 1892, Lithographic poster, published by Imprimerie Chaix, Paris; 122 × 88 cm.



Görsel 3: Aristide Bruant'ın Henri de Toulouse-Lautrec tarafından yapılan poster



Görsel 4: Alfons Mucha - F. Champenois Imprimeur-Éditeur

Var olduğu andan günümüze kadar sunum biçimi bağlamında dönüşümler geçiren poster tasarımları, kendini sıklıkla ilan panolarında görmesine rağmen tasarım ve sanat kaygısını içinde barındırdığı bir grafik tasarım ürünü olmakla beraber görsel iletişim yoludur. Teker'in (2009: 139); bir kitle iletişim aracı, bir mesaj içermeli ve ulaşılmak istenen hedef kitleye yönelik hazırlanmalı gibi çıkarımlar yaptığı poster, tipografik ve görsel tasarımıyla iletilmek istenen mesajı hedef kitleye etkileyici ve hızlı bir biçimde aktaran reklam aracı olmakla beraber Arts and Crafts, Art Nouveau, Art Deco, Ekspresyonizm, Dadaizm, Bauhaus, Uluslararası Tipografik Stil gibi modern sanat ve tasarım hareketlerin içinde yer alan çağdaş bir dildir (Becer 2006). Bu var olma durumu göz önünde bulundurulduğunda tarihsel olarak, litografi ile başlayan ve yirminci yüzyıldaki gelişmeleri, modern çağdaki varlığı ile beraber bilgi ve dijital çağ olarak poster gelişimini ve dönüşümünü dönemlere bölmek mümkündür. Bu bağlamda, modern çağın başlarında var olmaya başlayan geometrik soyutlamalarıyla beraber mekân algısına getirdikleri görsel düşüncelerle Kübizm, bir tipografi hareket ile Fütürizm, "Göz kamaştırıcı bir alımlılık, basitlik, geometrik motifler, zikzaklar, capcanlı renkler ve aerodinamik görünümlü biçimler (Görsel 5) (Wigan 2012: 82)" ile Art Deco, Mondrian ve Bart Van Der Leck gibi sanatçıların içinde yer aldığı ve geometrik düzenlemeleri ile De Stijl hareketi, Alexander Rodchenko'nun (Görsel 6) tipografisi, montaj ve fotoğraf ile tasarım gerçekleştirmede öncülük ettiği Konstrüktivizm, kolaj ve fotomontaj teknikleriyle Dadaizm, hayal gücü ve sezgi gibi soyut olguların görsellerle sıradanlığın dışında anlatımıyla gerçekliğin yeni bir boyutu Sürrealizm, biçimi yönlendiren unsurun fonksiyonel olması gerektiğini savunan Bauhaus, nesnel iletişimin önemini vurgulayarak görsel iletişimi etkileyen ve yaşama geçiren modern tasarım üslubu Yeni Tipografi gibi Modern Sanat akımları, hareketleri ya da eğilimleri, anın grafik tasarım hareketlerini de derinden etkileyerek yeni görsel anlatıların ortaya çıkmasında önemli katkılarda bulunduğu görülmektedir (Meggs ve Purvis, 2012).

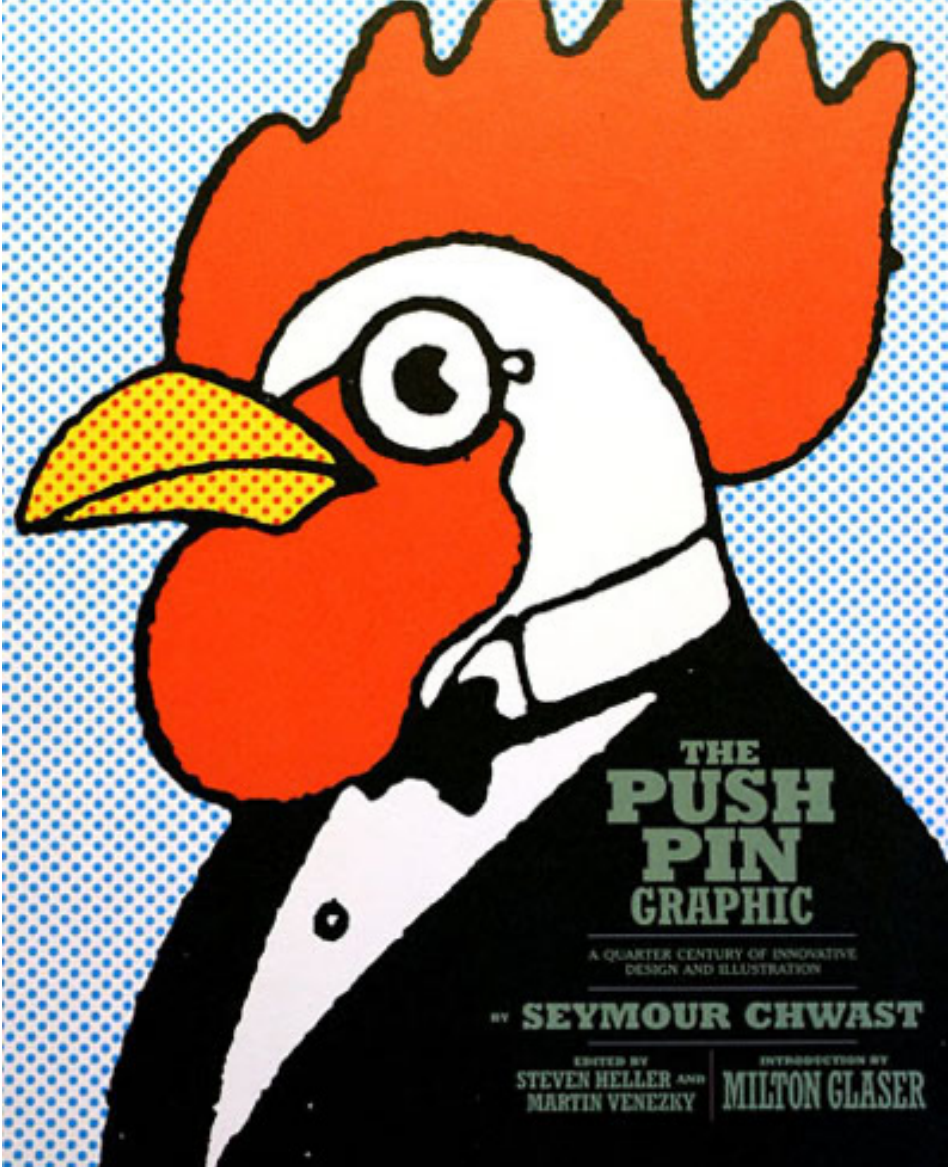


Görsel 5: Cassandre, L'Atlantique (poster tasarım), 1931.

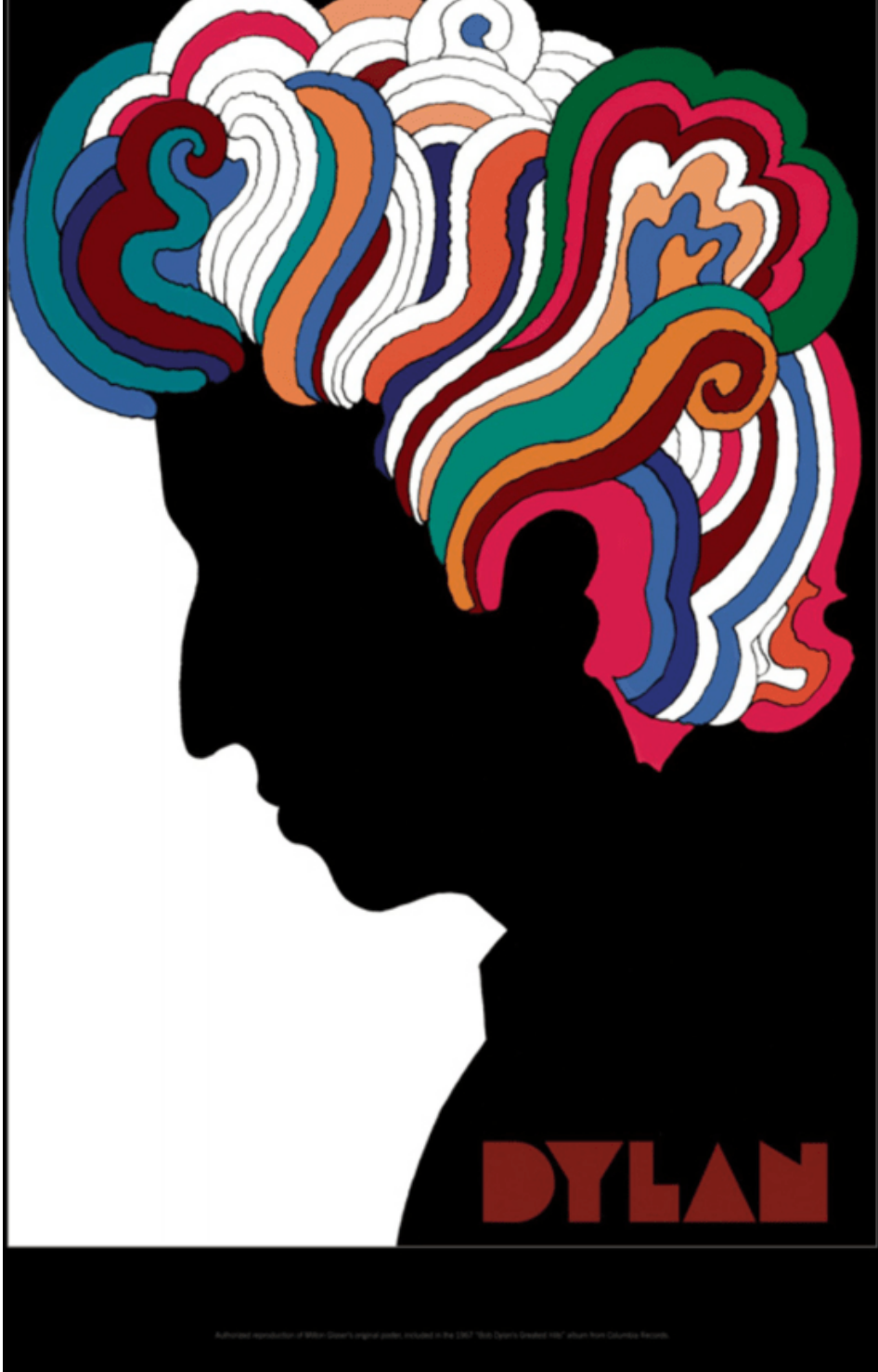


Görsel 6: Aleksandr Rodchenko, "A Yankee in Petrograd" Vol. 6 Pro and Con by Jim Dollar (Marietta Saginyan), 7x5" (17.9 x 12.7 cm), Gravure, 1924.

1950’liler ile beraber Almanya ve İsviçre’ de evrensel şekilde bilgiyi sade ve algılanır biçimde aktarmada, matematiksel ızgaralı düzlemde asimetrik dizaynlarla beraber tirnaksız fontları ile tasarımlar gerçekleştirme çabası içinde olan Uluslararası Tipografik Stil tasarım hareketi ile bilgi ve dijital çağın başladığı ifade edilmektedir. Bu güncel grafik tasarım dili, dünyaya temel kavramlar ve yaklaşımlar geliştirmenin yanı sıra afiş tasarımlarında II. Dünya Savaşı sonrasında tasarım alanında kavramsal imaj dönüşümünü ve gelişimini tetiklemiştir. Gelişimi içinde geleneksel anlatı dili illüstrasyonun, zamanın gereksinimlerine cevap vermede noksan kaldığı düşüncesinden dolayı tasarımcılar ya da sanatçılar daha kişisel üsluplarda ve tekniklerde görseller oluşturmaya başlamakla birlikte Amerikan illüstrasyonu, Seymour Chwast (Görsel 7) ve Milton Glaser (Görsel 8) gibi tasarımcıların olguya kavramsal bir perspektifle bakmasıyla altın çağını yaşamıştır (Meggs ve Purvis, 2012). 1960’lara gelindiğinde savaş ve tüketim kültürüne karşı çıkan bir gençlik hareketi, illüstrasyon tasarımlarını karşıt kültürü tamamlayan bir ifade biçimi olarak kullanmıştır. Bu hareketi ile Uluslararası Stil’in egemen olduğu dönemde genç nesil tasarımcılar kabul görmüş stillerin eklektik biçimde yorumlanmasıyla yeni üslup arayışına girerek dışavurumcu bir ifadeyle dönemin ruhu olan saykodelik kültürünü tasarımlarına yansıttıkları görülmektedir (Eskilson 2007: 338). Yirminci yüzyılın son çeyreğinde modernizm ve evrensellik fikriyle beraber grafik tasarımın büyük şirketlerce benimsenmesine tepki bağlamında eklektik, dekoratif ve ironik imgelerin dikkat çektiği Postmodernizm, tasarımlarda sadelikten vazgeçilerek yeni teknoloji ile gelenekseli harmanlayarak dekoratif bir üslupla evrensel tabanlı bir ticari dönüşüm gerçekleştirmiştir. Bu dönemin karakteristik nitelikleri arasında kinetik geometriye eşlik eden dalgalı biçimler, sert kırıklar, random şekilde yerleştirilen çizgiler, çok katmanlı görsellerin yanı sıra pastel harmoniler, uyumsuz tipografik düzenlemeler ile birlikte sanat ve tasarım tarihine atıfta bulunan tasarımlar yer almaktadır (Heller ve Chwast 1994: 221). RAW dergisiyle başlayan Yeni Dalga Hareketi, canlı renklerin kullanıldığı illüstrasyonlara mecrada yer vermişlerdir. Aynı zamanda harekete eş zamanlı gelişen Apple Macintosh’un piyasaya sürülmesi ile illüstratörlerle birlikte yapılacak illüstrasyonların çehresi değiştirmiştir (Wigan 2012: 285). Bu bağlamda takip eden yıllar içerisinde gerçekleşen teknolojik dönüşümlerin yanı sıra internet olgusunun insanın bir parçası haline dönüşmeye başlaması ile poster tasarımları da durumdan etkilenmiştir. Bu değişimler sonucu günümüzde grafik tasarım ürünü olan posterler, genellikle bilgisayar ile birlikte çeşitli tasarım konfigürasyon yardımlarıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Böylelikle dijital çağ olarak adlandırılan günümüzde tasarımların uygulama tekniği ortamlarının sınırsız bir hal aldığı ifade edilebilmektedir.



Görsel 7: Seymour Chwast, "The Push Pin Graphic" isimli poster tasarım



Görsel 8: Milton Glaser, “Dylan” isimli poster tasarım

Poster tasarımları taşıdığı ilgi çekici niteliğiyle davetkar olmakta ve hedef kitleyi incelemesi için harekete geçerek iletişim kurma eylemini gerçekleştirmektedir. Bu durumu Ertep (2007: 80), “Afişin iletişim şekli monolog gibi görünebilir, ancak bireylerin düşünmesini ve sonunda aktif bir rol almalarını hedeflediği için, aslında bir diyalog aracıdır.” şeklinde ifade etmesiyle aktarmaktadır. Başarılı bir poster tasarımı ayrıca kreatif, özgün, kolay anlaşılabilir, sade, inandırıcı olmakla beraber harekete geçirici nitelikleri de barındırmalıdır. Bu nitelikleri barındırma çabası içinde olan poster tasarımını gerçekleştiren tasarımcı aynı zamanda bir sanat eserinin üretiminde yaşadığı kaygıları da yaşamaktadır. Poster tasarımında tercih edilen görseller güçlü durumdadır, bu da ona dışavurumcu özelliği kazandırmaktadır. Fransız bir tasarımcı olan Phillippe Apeloig (Görsel 9), başarılı bir poster tasarımının, hedef kitlenin ilgisini uyandıran ve düşünme eylemine yönelten agresif bir görsel olduğunu ifade etmektedir (Rivers 2007: 26). Bu agresif görsellerin etkinliği sergilendiği mekanlarla doğrudan ilişkili olarak izlenme süreleri, algılanmaları ve iletinin aktarılması etkilenmektedir. Bu bağlamda poster tasarımların nasıl ve nerede sergilenmesi, kendi mevcudiyetini etkilemekte olan önemli unsurlardan biri olmakla beraber hedef kitleye iletmekle yükümlü olduğu ileti ve bu iletinin aktarım biçimi, yani tasarımın kendisidir.



Görsel 9: Phillippe Apeloig, “The Roth Explosion”

Bir poster tasarımı; tasarım ilkelerinin göz önünde bulundurulması koşuluyla başlık, slogan, yer, zaman bilgilerinin yer aldığı tipografik öğeler, fotoğraflar ya da illüstrasyonlar gibi görsel imgeler ile birlikte zemin (fon, mekân) vb. birtakım unsurların yer aldığı görseller bütünlüğüdür. Bu görsel bütünlüğün yanı sıra tasarımın çıkış noktası olan düşüncenin nasıl aktarılacağına dair anlatım dili olarak mizah, trajik veya soyut imgelerden hangisine yönleneceği belirlenmelidir. Bu karar verme sürecinin ışığında tasarımcının elemanları ve ilkeleri bir araya getirmesiyle poster olgusu amacına yönelik misyonunu gerçekleştirmektedir. Bu tasarım sürecinde anlatım ve konu ilişkisi, mesajın yaşam süresi ve hedef kitle ile etkileşim durumu dikkat edilmesi gereken ölçütlerin tamamıdır. Bundan dolayı poster tasarımları, hedef kitle ile etkileşim süresine göre; indoor (iç mekân) ve outdoor (dış mekân) olarak iki başlığa ayrılmaktadır. Bu da poster tasarım sürecinde tasarımcının sergilenme ortamına göre farklılık gösteren etkileşim süresini dikkate alarak eylemini gerçekleştirme zorunluluğu getirmektedir.

Niteliklerine göre reklam (Ticari), kültürel ve sosyal poster olarak üç gruba ayıran Emre Becer (2006: 202), poster tasarımlarında göz önünde bulundurulması gereken unsurları; mesaj, mesaj-imege bütünlüğü, sözel hiyerarşi ve fark edirlilik olarak sıralamaktadır. Ayrıca, afiş tasarımlarında imgelerin düzenlenmesinde faydalı olacak önerileri şu şekilde ifade etmektedir:

“1- Afişteki imge sayısı üç, iki, hatta mümkünse bir ile sınırlandırılmalıdır. Başlık ya da slogandan oluşan tipografik unsur, fotoğraf ya da illüstrasyon ve zemin (fon) afiş üzerinde üç farklı imge olarak algılanır.

2- Afişteki sözel unsurlar mümkün olduğunca azaltılmalıdır. Üç, dört ya da beş sözcükten oluşan başlık ve sloganlar mesajı daha çabuk iletir. Sözel mesaj on sözcüğün üzerine çıktığında okuma zorluğu başlar. Amerikan Reklamcılık Enstitüsüne göre; bir dış mekan afişi, ana düşünce ve mesajını en çok altı saniye içinde iletebilmelidir.

3- Fotoğraf ya da illüstrasyon, afiş üzerinde mümkün olduğunca büyük bir ölçekte kullanılmalıdır. İmgeyi bütünü ile göstermek her zaman gerekmez.

4- Sözel unsurlar ve imgeler arasında açıklayıcı, destekleyici, yorumlayıcı ya da kontrast oluşturan bir ilişki kurulmalı, yazı ile görüntü birbirine yavan bir biçimde tekrar etmemelidir.

5- Süslü ve dekoratif yazılar yerine, okunaklı yazı karakterleri tercih edilmelidir. Yarım siyah (medium) ve siyah (bold) yazılar, uzaktan daha rahat algılanırlar.

6- Renkler geniş yüzeyler halinde kullanılmalı, parlak ve canlı renkli tercih edilmeli, ayrıca renkler arasında güçlü kontrastlar oluşturulmalıdır.”

Ayrıca Ulufer Teker (2009: 141), posterdeki imgelerin düzenlenmesinde yararlı olabilecek bazı önerileri şu şekilde sunmaktadır:

“İlk bakışta algılanabilir olmalı, Mesaj çarpıcı ve hızlı iletilmeli, Mesaj duygusal ve uyarıcı olmalı, Sözcükler kısa, ilginç ve anlaşılır olmalı, Mesaj bilgilendirmekten ziyade eyleme geçirici olmalı, Görsel basit ve yalın olmalı, Tasarım ve tipografi gereksiz detaylardan arındırılmalı, Yazı imgenin can sıkıcı şekilde bir tekrarı olmamalı, Tipografik düzen tasarımın bir parçası olarak algılanmalı, Renkler, sembolik, kimlikli ve dikkat çekici olmalı”

İllüstrasyon

Latince aydınlanmış, aydınlatılmış anlamını taşıyan “illustratus” teriminde türetilen illüstrasyon (Eczacıbaşı 2008: 733), geniş bir evreni bünyesinde barındırarak algılanır duruma getirmek anlamını ifade etmektedir. Bu olgu, bir düşüncenin veya iletinin etkin ve verimli bir şekilde aktarılmasına katkı bulunmaktadır. Sözlük bağlamında izah edici resim olarak tanımlanan illüstrasyon, birtakım düşüncelerin ya da durumların direkt ya da yorumlanarak indirekt olarak uygulanan görselleştirme yolu olarak tanımlanabilir. “Başlık, slogan ya da metin gibi sözel unsurları görsel olarak betimleyen ya da yorumlayan bütün unsurlara genel olarak illüstrasyon adı verilir (Becer 2006: 210)”. Ambrose ve Harris (2010: 123)’in “açıklamak, örneklendirmek ya

da süslemek amaçlı resimlendirme çalışması” olarak ifade ettiği bu kavram hakkında farklı olmakla beraber evreninin de net olmadığı çok daha fazla tanımlamalar gerçekleştirildiğini ifade etmek mümkündür. Bu durumun temel nedeni olarak, sanatsal bir uygulama olarak görülmenin yanı sıra tasarım ekseninde bir algılama ve yorumlama şekli olarak görülmesi gösterilebilmektedir. Wigan (2012) bu karmaşayı açıklamak için illüstrasyon çalışmalarını üç ögeye ayırmaktadır: görsel iletişim yolu, problem çözme eylemi ve toplumsal yorumlama veya aktarım eylemi. Ayrıca tasarımcılar ya da sanatçılar bağlamında görsel oluşturma, beklenen alanda bir uzmanlık ya da grafik tasarım olgusunun bileşik bir disiplin ile tamamlayıcısı olmasını gerektirmektedir. Düşüncelerin ve iletilerin hedef kitleye uygun şekilde etkileşim kuracak biçimde görsel imgelere dönüştüren illüstrasyon için pek çok evrende etkileyici imge ve iletileri oluşturan, hayati nitelikler barındıran, dinamik modern bir anlatı, algı, yorum ve iletişim medyumunu kapsamlı bir tanım gerçekleştirmek mümkündür. Zeegen ve Crush (2005), bu olgunun sanat ve tasarım dünyasının kesişim noktasında yer aldığından bahsetmektedir.

İllüstrasyon çalışmalarını pentür değeri yüksek olan resim çalışmalarından farklı kılan temel nitelik; bir fikri, bilgiyi ya da mesajı aktarmayı çalışmanın merkezi durumuna getirmesi olarak ifade edilebilir. Bu amaç bir sanatçı için resimde tercih edilemeyebilir. İllüstrasyon çalışmalarında aranan özgünlük, kreatif olma çabası, algılama, yorumlama, his ve fikirler olguya sanatsal bir nitelik yüklememektedir. Bu çalışmalarda betimlenen unsurun ne olduğu dahilinde tipografik öğelerin bir ritim içinde birliği ve bütünlüğü taşıması gerekmektedir. Bu durum tasarımcıyı veya sanatçıyı sanatsal nitelikten önce dikkat edilmesi ve var olmasına ihtiyaç duyulan önemli belirleyici niteliklerden fonksiyonelliğe yöneltmektedir. Önemli olan aktarılması hedeflenen mesajın hedef kitleye uygun şekilde iletilmesidir. Bu niteliklerin yanı sıra sanatsal niteliklere de sahip olması, eylemi bir mesaj iletme sınırından sıyrarak genişletmektedir. İllüstrasyon çalışmaları gerçekleştirilirken tercih edilen teknik sınırının olmaması sadece bir reklam çalışmasından kurtararak bu eyleme bir sanat eseri olma olanağı da sağlamaktadır. Bu durum illüstrasyonu gerçekleştirecek olan tasarımcı/sanatçıya konu ya da mesaj, anlatım şekli ile teknik konusunda bağlantı özgürlüğü kazandırmaktadır. Bu bağlamda Becer (2006), İllüstrasyon eserlerinin gerçekleştirilmesinde geleneksel kabul edilen teknikleri ile beraber çağımızın ulaştığı teknolojik altyapının getirdiği tekniklerin de kullanılmakta olduğunu ifade etmektedir. Örnek olarak da litografi, tipografi, fotoğraf ya da kolaj gibi tekniklerin yanı sıra photoshop, illüstratör gibi bilgisayar programlarından faydalanılabilmeyi göstermektedir. Bu sınırsız teknik özgürlük bize illüstrasyonlarda aranan şeyin, sanatın da temel isteği durumunda olan izleyicinin eserin varlığından haberdar olması ve beğeni kazanarak kendini izletebilme niteliği olmasıdır. Tam da bu nokta Fleishman (2004) illüstrasyonun kim, neden, nerede ve benzeri soruların cevabını izleyiciye aktarma mecburiyeti olduğunu vurgulamakta ve sanat eserinin bunu gerçekleştirme zorunluluğunun olmadığını söylemektedir. İllüstrasyon çalışmalarının oldukça popüler ve ilgi çekici olduğunu ifade eden Wigan (2012), hayal gücünü birleştiren, kreatif, yeti ve zanaat ile olayları/hikayeleri/mesajları görselleştirerek tasarımcı ya da sanatçı ile birlikte izleyici için yeni dünyalar kurguladığını da söylemektedir. Bu şekilde illüstrasyon çalışmaları kim, neden, nerede vb. sorulara cevap vermeyerek eser niteliği kazanabilecektir. Ayrıca, illüstrasyonun

hicivli, süslemeci, güçlü, samimi, ilham verici, güzel, sevimli niteliklere sahip hayatı onaylayan ve tinsel bağlamda zenginleştirici özelliği olduğuna vurgu yapmaktadır.

İllüstrasyon çalışmaları, eski ve zengin tarihiyle prehistorik zamanlara kadar uzanan, mağaralarda yer alan stilizasyonlardan eski dönem hiyerogliflere, erken dönem el yazmalarına, mitlere, el ilanlarına, posterlere, posta pullarına, çizgi romanlarla birlikte çağımızın vazgeçilmezi web sitelerinin yanı sıra telefonlarımızın piktogram tasarımlarına kadar uzandığını ifade etmek mümkündür. Benzer şekilde illüstrasyon, iletişim teknolojisinin dönüşüm geçirmesiyle kil parşömenlerden matbaaya, oradan hareketli medya unsuru filme, televizyonla beraber internete kadar bir bütün içindedir (Wigan 2012). Bu bağlamda illüstrasyon kavramı ya da olgusu kapsamlı bir biçimde incelendiğinde, görsel sanatlar tarihi ile paralellik taşımakta olduğunu görmek mümkündür. Zaman içinde geleneksel birtakım sanatçı, müşteri özelinde format ve içerikte çalışmalar üretmiştir. Teolojik metinlerde, edebiyatta, mitlerde ve tarihi birçok olayların algılanıp yorumlanarak aktarılmasında illüstrasyon, anlatımsal niteliğinden dolayı tercih edilmiştir. Tarihte de olduğu gibi tasarımcı/sanatçı, aktarılmak istenen düşünceleri yorumlayarak yazı ve ihtiyaç duyduğu imgeleri kullanıp görselleştirerek ulaşmak istediği kitleyle iletişim kurma çabası içinde olmuştur. Bu iletişim kurma çabasının sağlıklı yapılabilmesi illüstrasyonun sahip olduğu gerçekte karşılaşılma olanağı bulunmayan hayal ürünü durumların görselleştirme yapabilme niteliğine sahip olmasındandır. Bu nitelik sayesinde izleyici olayı canlandırabilmektedir. Ayrıca, iletilmek istenen mesajın vurgulanabilmesi, problem çözebilmesi, yorum yapabilmesi, bilgilendirmesi, eğitmesi, teşvik etmesi, şaşırtması ve büyülemesiyle beraber mit/hikaye aktarma gibi işlevleri kreatif, farklı ve bireysel yollara başvurma özgürlüğü ile görsel bir şekilde iletilmesini sağlamaktadır. Bu unsurların bir araya gelmesiyle algılama ve akılda kalıcı olma pekişmekle beraber etkisi uzun ömürlü olmaktadır.



Görsel 10: Henri de Toulouse Lautrec Jane Avril Posteri, 130x95 cm, 1893.

Sanat akımlarından, dönüm noktası olarak kabul edilen olaylardan, icatlardan, da-
ima gelişim gösteren aletlerden ve akla gelebilecek sanat ortamlarından etkilenen ve
beslenen illüstrasyon, kültürü kaynak olarak kabul etmekte ve iletişimi etkili hale ge-
tiren kreatif olguyu belirleyen ilhamı herhangi bir yerden alabilmektedir. İllüstrasyon

çalışmaları biricikliği ve özgünlüğü ile öne çıkmaktadır. Bireyselliği yakalayabilme gücü belirgin olan illüstrasyon, bir tinsel hali veya anı özetleyebilmekte ve imge geçişini, yoğunluğuyla birlikte anlamını aktarmakta olan bir miti anlatabilmektedir (Zeegen ve Crush, 2005). Bu bağlamda pek çok alandan etkilenen ve beslenen illüstrasyon geçmişten günümüze bir grafik tasarım ürünü olan poster tasarımlarında da kendini gösterdiğini görmekteyiz. Henri de Toulouse-Lautrec’in posterlerinden (Görsel 10) günümüzde reklam için tasarlanan posterlere kadar geniş bir yelpazeyi örnek olarak göstermek mümkündür.

Özellikle çağımızda geleneksel noktada teknolojiyle birlikte geniş kitlelere ulaşabilme imkanını bünyesinde barındıran reklam olgusuna olan önem artırmıştır. Bu olgu, kendini kreatif bir biçimde başta posterler olmak üzere billboard, raket çalışmaları, broşür, web sitesi, televizyon ve film gibi farklı mecralara yeni ufuklar getirmiştir. Bu geniş kullanım alanlarında imaj olgusuna inan şirketler/kurumlar, marka bilincinin tasarlanmasında benzersiz görsellik ve özgün olma isteğiyle illüstrasyonun gücüne başvurmuşlardır. Bu şekilde hatırlanabilen, özgün ve kreatif görseller, ürünlerin pazardaki benzer ürünlerden farklılaşmasına ve tercih edilmesine yardımcı olmaktadır. Kurumların etkileyici ve ikna edici gücünden faydalandığı illüstrasyonun, sahip olduğu bu güçleri posterde daha etkin kullandığı ve geliştirdiği ifade edilmektedir. Ayrıca, posterlerde tercih edilen illüstrasyon çalışmaları zamanın ruhunu yakalamakta, sosyal endişelerin yanı sıra ekonomik, teknolojik gelişimleri, politik ve kültürel dönüşümleri yansıtmaktadır. İllüstrasyonun mitin/mesajın/hikayenin kalbi olan düşünceyi özetlemeli olarak ifade eden Hall (2011), bu şekilde hedef kitlenin/izleyicinin saliseler içinde illüstrasyonu kavrayabileceğinden bahsetmektedir. İllüstrasyonda yer alan detaylar izleyici ile mesaj arasında organik bir bağın kurulmasına yardımcı olmaktadır.

Sonuç

Üç asırlık bir tarihe sahip olan ve belli bir durumu veya olguyu hedef kitleye iletmek amacıyla sanatçı veya tasarımcıya hizmet eden poster tasarımı, etkin bir biçimde tercih edilme yaygınlığından dolayı değerini ve saygınlığını daima koruduğu görülmektedir. Geçen zamana rağmen çağımızda da iletişim ve etkileşim kurmanın en dolaysız ve güçlü yollarından biri olan poster olgusunun dönüşüm ve gelişiminde endüstriyelleşmenin yanı sıra sosyal, kültürel dönüşümlerin de etkisi yüksek olmuştur. Bu güçlü etkilere sahip olan poster tasarımının yanında zengin bir tarihsel sürece sahip olan illüstrasyon ile bir araya gelmesi ulaşılmak istenen kitlenin ilgisini çekmede başarılı olunmasının temel noktası olarak ifade edilebilir. İllüstratif poster tasarımları mesajın, mitin veya hikayenin güçlü bir biçimde hedef kitleye aktarılmasını sağlamaktadır. Birçok mecrada tercih edilen, çarpıcı bir anlatım ile mesaj/mit/hikaye aktaran, algı, yorum ve etkileşim aracı olan illüstrasyon, tasarımcıların/sanatçıların farklı şahsi ve özgün görsel anlatım dilini iletmeye ve geliştirmelerinde katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla bu olgunun varlığını en çok hissettirebileceği mecra olarak grafik tasarım ürünü olan poster tasarımlarını da etkilemiştir. Poster tasarımlarında illüstrasyon kullanımını tasarımcı veya sanatçı çalışmalarında tekniksel olarak litografiden başlayarak dijital ya da karışık tekniklere kadar kullanıldığı zaman içinde görülmektedir.

Bu yaklaşık üç yüzyıllık süreç içinde internet erişiminin yaygınlaşması illüstratif posterlerin çok daha fazla kitleye ulaşabilme fırsatı yakalamasına olanak sağlamaktadır. İletişim çağının geldiği noktayla beraber gerçekleşen globalleşme, illüstrasyon çalışmalarının kullanıldığı poster tasarımlarında sayısız çeşitlilikte anlatım yoluna denk gelmek mümkündür.

Kaynakça

AMBROSSE, Gavin ve HARRİS, Paul, (2010), *Görsel Grafik Tasarım Sözlüğü*, (Çev: B. Barhana), İstanbul: Literatür Yayıncılık.

ANABRITANNICA, (2004), *Ana Britannica Ansiklopedisi*. Ana Yayıncılık, c.11, İstanbul.

BECER, Emre, (2006), *İletişim ve Grafik Tasarım*, (5. Baskı), Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

CÜCELOĞLU, Doğan, (1992), *Yeniden İnsan İnsana*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

DÖKMEN, Üstün, (1995), *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

DUNN, S. Watson, (1990), *Advertising: Its Role in Modern Marketing (The Dryden Press Series in Marketing)*. 7.Baskı, The Dryden Press.

ECZACIBAŞI SANAT ANSİKLOPEDİSİ, (2008), (2. Baskı). Yönetim Şakir Eczacıbaşı; Yayın Kurulu Şakir Eczacıbaşı vb. İstanbul: Yem Yayın.

ERTEP, Hakan, (2007), “*Gündelik Yaşamımızın Ucundan Tutunan Bir Tasarım Nesnesi: Afiş*”, *Grafik Tasarım: Görsel İletişim Kültürü Dergisi*, (13): 80.

ESKILSON, Stephen J., (2007), *Graphic Design: A New History*, Yale University Press; First Edition.

FISKE, John, (1996), *İletişim Çalışmalarına Giriş (Çev: Süleyman İrvan)*. Ankara: Ark.

FLEISHMAN, Michael, (2004), *Exploring Illustration*, Australia: Thomson/Delmar Learning.

GÜRGEN, Haluk, (1997), *Örgütlerde İletişim Kalitesi*, İstanbul: Der Yayınları.

HALL, Andrew, (2011), *Illustration*, London: Laurence King Pub.

HELLER, Steven ve CHWAST, Seymour, (1994), *Graphic Style: From Victorian to Post-Modern*, London: Harry N Abrams Inc.

IŞIK, Metin, (2000), *İletişimden Kitle İletişimine*, Konya: Mikro Yayınları.

KETENCİ, Hasan Fehmi ve BİLGİLİ, Can, (2007), *Görsel İletişim ve Grafik Tasarımı*, Beta Yayınları, İstanbul.

KILIÇ, Levend, ALTUNAY, Alper, SAVAŞ, Hakan ve DURMAZ, Birsen, (2009). *Görsel Estetik*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-ofset Tesisleri

MEB, (2011). MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), *Gazetecilik: İletişim Süreci ve Türleri*, Ankara. <http://www.mku.edu.tr/files/1060-e14aaff3-8ca9-4107-80a9-a5a35c55c074.pdf>

MEGGS, Philip B. ve PURVIS, Alston W. (2012). *Meggs' History Of Graphic Design*, (5. Baskı). Hoboken, N.J.: J. Wiley.

RIVERS, Charlotte, (2007), *Poster Art: Innovation in Poster Design*, Mies, Switzerland: Rotovision Sa.

SÖZER, Metin, ve Tanyeli, Uğur, (1986), *Sanat Kavramı ve Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

ŞİMŞEK, Ali ve EROĞLU, Ömer, (2013), *Davranış Bilimleri*, Konya: Eğitim Yayınevi.

ŞİMŞEK, M. Şerif, AKGEMCİ, Tahir ve ÇELİK, Adnan, (1998), *Davranış, Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Konya: Nobel Yayın Dağıtım.

TEKER, Ulufer, (2009), *Grafik Tasarım ve Reklam*, İstanbul: Yorum Sanat Yayınevi.

TUTAR, Hasan, (2003), *Örgütsel İletişim*, Ankara, Seçkin Yayıncılık A.Ş.

UÇAR, Tevfik Fikret, (2004), *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.

ÜNLÜ, Sezen, (2001). *Psikoloji*. (Editör: Ayhan Hakan), Anadolu Üniversitesi. Yayın No:1288, Eskişehir.

WEILL, Alain, (2007), *Grafik Tasarım*, (Çev. Orçun Türkay). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

WIGAN, Mark, (2012), *Görsel İllüstrasyon Sözlüğü*, (Çev. Mehmet Emir Uslu), İstanbul: Literatür Yayıncılık.

YÜKSEL, Ahmet Haluk, (1989). İletişim Süreci ve Sistem Yaklaşımı Açısından İletişim Sürecinin İncelenmesi. *Kurgu Anadolu Üniversitesi Dergisi*, Sayı: 6. sf: 20-34.

ZEEGEN, Lawrence ve CRUSH, (2005), *The Fundamentals of Illustration*, Lausanne, Switzerland: AVA Publishing.

Extended Abstract:

As social creatures, human beings have drawn visuals on cave walls because they need to communicate. It can be stated that as a result of their efforts to realize this phenomenon, visual communication has begun to exist. Visual communication, which conveys the messages to be conveyed to the masses by using visual materials, has become a more preferred communication channel by the masses in which people exist, since it is more memorable compared to verbal communication. As a result, it is not possible to think of graphic design in a universe where this phenomenon does not exist. Before defining Visual Communication, it is necessary to define what communication is. In this context, the most popular concept of the century we live in and the term communication, which has been used with the expression “age” as having a rising trend, can be defined as the interaction of meaning and information between living things through a system of common symbols. It can also be expressed as the use of words, pictograms or bodily signs to reach different goals, as well as meaning to transfer and convey an idea or information from one person / mass to another person / mass. It is possible to express graphic design, which uses communication and visual communication facts to reach the target audience, as a visual communication consisting of many fields. In this context, illustration, which is one of the basic concepts of the study and one of the important elements of graphic design, is the transformation of ideas and messages into visual images in a way that can communicate with the target audience.

The use of illustration by the designers in their poster designs not only increases the impact rate on the target audience, but also ensures the realization of impressive designs. With the introduction of illustration into the phenomenon, the poster phenomenon has led to its transformation into a product used by artists or designers in the production of works of art, as well as being a visual text or advertisement that informs the society. According to the accepted and adopted general opinion, the poster design, which is frequently used for advertising, increases the memorability by gaining the quality of peaking its impressiveness in terms of visuality together with illustration.

It is of great importance that the design that occurs in the advertisements created with the aim of persuading the target audience to consume the product in order to promote the product or deliver it to the consumer, is creative. The preferred color, typographic arrangement and design should be integrated with a composition with artistic principles. Advertisements containing illustrations create a visually effective and positive effect on the target audience. It is seen that the poster design, which is the visual face of art and design, has become extremely important in the context of practice, since visual perception and intelligence records the events taking place around it and processes this recording when needed over time. This makes poster design, which is an important example of art and design in our age, a part of a cultural and social language.

Poster design and illustration occupy a very important place in graphic design and art. Poster design, which has a history of three centuries and serves the artist or designer in order to convey a certain situation or phenomenon to the target audience, seems to always preserve its value and prestige due to the prevalence of being actively

preferred. Despite the passing of time, the effect of social and cultural transformations, as well as industrialization, has been high in the transformation and development of the poster phenomenon, which is one of the most direct and powerful ways of communicating and interacting in our age. In addition to poster design, which has these powerful effects, the combination of illustration, which has a rich historical process, can be expressed as the main point of success in attracting the attention of the desired audience. Illustrative poster designs ensure that the message, myth or story is conveyed to the target audience in a powerful way. Illustration, which is preferred in many media, conveys a message/myth/story with a striking narrative and is a means of perception, interpretation and interaction, contributes to the communication and development of different personal and unique visual expression language of designers/artists. Therefore, this phenomenon has also affected poster designs, which are graphic design products, as the medium where the presence of this phenomenon can be felt the most.

The use of illustration in poster designs is seen in designer or artist's works, from technical lithography to digital or mixed techniques. The widespread use of internet access in this nearly three-century period allows illustrative posters to have the opportunity to reach a much larger audience. It is possible to come across countless different ways of expression in poster designs where illustration works are used and the globalization that has taken place with the point reached by the communication age. In this context, the study of illustration, which is a visual communication element, and poster design, which is one of the graphic design products, is due to the fact that many designers and artists tend to benefit from the power of illustration in poster designs with new options enabled by changing and developing technology. In addition, communication, visual communication, communication processes, as well as the basic concepts of the research are examined in the historical context, together with the qualities that should be included in its production and its examples are given.

Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

With Students Attitudes Towards Music Course Examining the Relationship Between Problem Solving Skills

Naciye HARDALAÇ
Merve AKYÜZ

Öz

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenerek ele alınmıştır. Araştırmada betimsel istatistik yöntemlerinden korelasyonel yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni ortaokul öğrencilerini, örneklem grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 199'u kız(%64), 112'si erkek (%36) toplam 311 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 52'si 5. sınıf (%16,7), 84'ü 6. sınıf (%27), 102'si 7. sınıf (%32,8), 73'ü 8. sınıfta (%23,5) öğrenim görmektedir. Araştırmada "Müzik Dersi Tutum Ölçeği" ile "Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri" olmak üzere iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırma, katılımcılardan anket yoluyla toplanan bilgiler SPSS veri analiz yöntemiyle yorumlanmış, istatistiksel analizler pearson momentler çarpımı katsayısı ile analiz edilmiştir.

* Bu çalışma Merve Akyüz'ün Doç. Dr. Naciye Hardalaç danışmanlığında 2021 yılında yürüttüğü "Öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, e-posta: hardalac@gmail.com - hnaciye@gazi.edu.tr ORCID ID: 0000-0002-6995-3542

*** Milli Eğitim Bakanlığı Çayönü Ortaokulu, Müzik Öğretmeni Ergani/Diyarbakır, Türkiye, e-posta: akuzmerve1995@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-7626-1552

Elde edilen veriler incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik olumlu tutumları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. $r = .374$, $p < .01$. Ayrıca öğrencilerin müziğe ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme alt boyutlarından güven ile orta düzeyde ($r = .406$, $p < .01$), öz denetim ile ($r = .926$, $p < .01$) yüksek düzeyde, kaçınma ile ($r = .291$, $p < .01$) düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları arttıkça problem çözme becerileri de artmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Problem çözme, tutum, müzik dersi.

ABSTRACT

In this study, the relationship between secondary school students' attitudes towards music and problem solving skills has been examined. Correlational method, one of the descriptive statistical methods, has been applied in the research. Investigated group consists of secondary school students. The sample group consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in secondary schools in Ergani district of Diyarbakır province in the 2020-2021 academic year. A total of 311 students, 199 female students (64%) and 112 male students (36%) have participated in the study. Of the students participating in the research, 52 (16.7%) have been in the 5th grade, 84 have been in the 6th grade (27%), 102 have been in the 7th grade (32.8%), 73 have been in the 8th grade (23.5%). In the study, two different scales have been applied: "Music Lesson attitude scale" and "problem solving inventory for children." Informations collected from the participants through some questionnaires have been interpreted by the SPSS Data Analysis Method, and the statistical analyzes have been analyzed by the Pearson product moment coefficient of correlation.

When the data obtained are examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between the positive attitudes of secondary school students towards the music lesson and their problem solving skills ($r = 0.374$, $p < 0.01$). In addition, students' positive attitudes towards music and the issue of problem solving reveal a significant relationship (Confidence is moderate ($r = .406$, $p < .01$), self-control ($r = .926$, $p < .01$) is high, avoidance ($r = .291$, $p < .01$) is low).

As a result of the analysis of the obtained data, as Secondary school students' positive attitudes towards music lessons increase, their problem solving skills also increase.

Keywords: Problem solving, attitude, music lesson.

Giriş

Müzik; yalnızca iletişim, duygusal ve kültürel ifadeler için önemli ve temel bir yol değil, aynı zamanda çocukların entelektüel, fiziksel ve zihinsel gelişimi için de çok önemlidir. İnsanoğlunun eşsiz kaliteyi, dilleri kesinlikle değiştirilemeyen hayal gücünü ve ifade duygularını egzersiz için kullanması için sınırsız alan sunar. Müzik, her bireyin büyüme sürecinde problemleri yaratmak, öğrenmek ve çözmek için kullanılabileceği bir zekâ olarak kabul edilebilir. Başka bir deyişle, her öğrencinin müziğin zekâsı ve potansiyeli, müzik öğrenmesi ve müzik eğitimine hakkı vardır. Müzik etkinliklerine katılım, öğrencilerin yaratıcılıklarını teşvik etmelerine, çeşitli yetenekler ve genel beceriler geliştirmelerine ve azim, öz-disiplin, sorumluluk duygusu ve bağlılık gibi değer ve tutumları geliştirmelerine olanak tanır. Kuşkusuz müzik eğitimi, okulun müfredatında öğrencilerin büyüme ve gelişmesi için vazgeçilmez öğrenme deneyimleri sağladığı için merkezi bir yere sahiptir.

Müzik, etkili eğitim araçları arasında yer alır. Çocukları sosyal, fiziksel duygusal ve bilişsel yönden etkilediği ve onların beyinlerini harekete geçirdiği düşünülmektedir. Bu nedenle müzik, çocukların beyinlerini olumlu yönde faaliyete geçirmek için araç olarak kullanılabilir. Yapılan araştırmaların pek çoğunda müziğin beceri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. (Hardalaç, 2006, s. 16).

Coşkun'a göre (2012) müzik bir taraftan kendi içerisinde sistematik bir bütünlüğü olan bilim dalı diğer taraftan ise yaşamın tüm boyutlarında önemli bir yeri olan sanattır. Duyuşsal açıdan anlamlandırılabilir, ayrıca zihinsel olarak da kavranabilir. Bu yönüyle gerek toplumun gerekse bireyin zihinsel ve duyuşsal yapısını yansıttığı gibi, gelişim ve değişimine de etki eden sistematik bir yapıdır (Coşkun, 2012, s. 14).

Müzik eğitiminde gerekli olan davranışları kazandırma, sistematik bir şekilde değiştirme, hedeflenen davranış değişikliği oluşturma ve çok yönlü davranış geliştirme esas alınır. Müzik eğitim sürecinde, merkezde çocuk yani öğrenen bireyin yaşantıları temel alınır. Bu noktadan hareketle spesifik hedeflere ulaşmak için planlı, sistemli ve yöntemli bir süreç takip edilir ve bu şekilde müzik eğitimine ilişkin kazanımlara ulaşmaya çalışılır (Kıncal, 2006, s. 47). Müzik eğitiminin önemli işlevlerinden birisi de bireylerin çevreleriyle olan etkileşimin niteliğini, kalitesini ve çeşitliliğini artırmasıdır. Müzikle zenginleştirilmiş bir çevrede bireyin çevresel paydaşlara uyumu sağlıklı ve olumlu hale gelmektedir.

Bu çerçeveden hareket edildiğinde müziğin bireyin gelişimini pek çok yönden etkilediğini söylemek mümkündür. Müziğin bireye sağladığı yararlarından biri de problem çözme becerisinin kazanılmasında bireye yardımcı olmasıdır.

Problem kavramı bireylerin içinde bulunduğu şartlar, gereksinim ve beklentileri ile ilişkili olarak farklı şartlarda gerçekleştiği için geniş kapsamlı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Tümekaya ve İflazoğlu, 2000, s. 145). Bu sebeple literatürde problem kavramının pek çok tanımını bulmak kaçınılmazdır. Ada ve diğerleri (2010) problemi, kişilerin içinde bulunduğu durumda aşılması gerekli olan bir tehlike veya güçlük ile karşı karşıya kalma durumu olarak tanımlamıştır. Yıldırım ve Özkahraman (2011, s. 156)'a göre problem herhangi bir hedefe ulaşabilmek amacıyla toplanan mevcut güçlerin önüne çıkan engel şeklinde ifade edilmiştir. Bu tanım değerlendirildiğinde,

kişinin belirli bir hedefe varmak amacıyla çaba sarf ederken engellerle karşı karşıya kalmasının bir problemi işaret ettiğini söylemek mümkündür.

İnsanlar her zaman basit ya da karmaşık problemler ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Aksan ve Sözer, 2007, s. 35). Karşılaşılan problemlerin basit olması insanların yaşantılarını fazla etkilemezken, karşılaşılan bazı ağır ve karmaşık problemler bireyin yaşantısını sürdürmesine engel olabilmekte (Karabulut ve Kuru, 2009, s. 121), bireyin psikolojik sağlığını bozabilmektedir (Bayraktar vd., 2011, s. 162).

İnsanlar karşılaştıkları problemleri bazen kabullenerek yaşarken, bazen de karşılaştıkları problemler ile baş etme yoluna gitmektedirler (Kuloğlu ve Arı, 2014). Ne yapılacağına bilinmediği durumlarda yapılması gerekeni bilme becerisi “problem çözme becerisi” olarak tanımlanmaktadır (Üstün ve Bozkurt, 2003, s. 17). Diğer bir tanıma göre problem çözme becerisi “bir amaca ulaşmaya çalışırken araya giren zorlukların çözümünü bulma süreci” biçiminde tanımlanmıştır (Alver, 2005, s. 78). İnsanların günlük yaşantılarında karşılaştıkları kişisel problemleri çözme becerisi ise “içsel veya dışsal isteklere uyum sağlama amacına yönelik olarak bir dizi duyuşsal, davranışsal ve bilişsel işlemler” olarak tanımlanmaktadır (Çağlayan vd., 2008, s. 63; Serin vd., 2010, s. 447). Yıldırım ve Özkahraman (2011, s. 158) problem çözme kavramını “şu anda nerede olduğumuz, hangi yöne gitmek istediğimiz ve hedefe nasıl gideceğimiz hakkında karar verme süreci” şeklinde tanımlamışlardır.

Problem çözme becerisi bireyin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesine katkı sağlayan bir beceri olmasının yanında, bireyin iç ve dış dünyası ile dengeli bir yaşama sahip olmasına katkı sağlamaktadır (Yazıcı, 2013, s. 145). Güçlü’ye (2003, s. 282) göre, insanların sahip oldukları problem çözme becerileri hem birey olma hem de yaşanan çevrede karşılaşılan problemlerle baş edebilmede önemli bir yere sahiptir. İnsanlar çevrelerinde karşılaştıkları problemler ile kendileri mücadele etme ve kendi sorunlarını kendileri çözmek durumundadırlar. Bu nedenle insanlığın refahı ve gelişimi için insanların problem çözme becerilerinin geliştirilmesi önemli bir husustur. Bunun sağlanabilmesi için bireyin problemler ile etkili bir biçimde baş etme konusunda kendisini iyi değerlendirmesi gerekmektedir.

Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi uzun ve programlı bir çalışma düzeni gerektirmektedir (Yazgan ve Bintaş, 2005, s. 212). Öğrencilerin bilimsel yönden düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için öncelikli olarak öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerini kullanarak bilgiyi anlamlandırmaları sağlanmalıdır. Bunun sağlanabilmesi için de çocukların öz güvenlerinin artırılması oldukça önemlidir (Altunçekiç vd., 2005, s.93). Ayrıca problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin farklı problemler ile karşılaştırılmaları sağlanmalıdır. Çünkü öğrenciler rutin olmayan problemler ile karşılaştıkları zaman işlemleri ezber yoluyla değil, problemin gerektirdiği yöntemler ile çözmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca bu tür problemler ile öğrencilerin ilişkilendirme ve akıl yürütme becerileri de gelişmektedir (Olkun vd., 2009, s. 68).

Problem çözme becerisinin gelişimini sağlamak için araştırmacı ve eleştirel düşünme yeteneğinin de geliştirilmesi önem arz etmektedir. Müzik eğitimi bu aşamada önem kazanmaktadır. Müzik eğitiminde temel alınan müzik eğitiminin içine düşünme alıştırmaları eklenerek ve öğrencilere düşünme dersi olarak ayrı bir ders verilmesi

şüphesiz problem çözme becerisine katkı sağlayacaktır (Özden, 2011, s. 147). Düşünmeye teşvik ederek problem çözme becerisi kazandırmayı amaçlayan bir müzik öğretimi; öğrenci tarafından hedef ve amaçların, problemin temel noktasının ve konuya ilişkin anahtar kavramların daha net görülmesine katkı sağlayacaktır (Özden, 2011, s. 156).

İnsan beyni problem çözme, analiz, sentez gibi aktiviteler için çalıştıkça, hücreler arasında fiziki bağlantıların kurulduğu bilinmektedir. Bu sebeple, bir müzik aleti çalmak, bir olay üstünde düşünmek ya da bir sorunu çözmek gibi birden çok merkezin uyumlu çalışmasını gerektirecek aktiviteleri gerçekleştiren beyin somut şekilde gelişmektedir.

Hayatımızın her alanında bu denli yeri olan müziğin sihirli yönünden çocuklarımızı mutlaka faydalandırmamız gerekir. Atalarımızın dediği gibi “Müzik ruhun gıdasıdır.” Bu gıdadan çocuklarımızı mahrum bırakmamız gerekir. Çocuklar, daha kundakta iken annelerimizin ninnileriyle müzikle tanışır. Daha kapsamlı ve programlı olarak okullarda müzik eğitimi verilmeye başlanır. Okulların tüm kademelerinde yer alan bu derse küçük yaşlarda ilginin fazla olduğu görülürken hatta bu derse ayrılan sürenin yetersizliğinden şikâyet edilirken sınıf seviyeleri yükseldikçe akademik başarı kaygısı ön plana çıkmaya başlar ve bu durum öğrencileri müzik dersinden yavaş yavaş uzaklaştırmaya başlar. Ebeveynlerin özellikle sınav kaygıları da üzerine eklenince bu derse zaman ayrılmaz hale gelir. Nitekim ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının son sınıflarında bu derse ayrılan sürelerde çoğu kez başka dersler işlenmeye başlar.

Oysa üniversitede aldığımız eğitimlerde ve yukarıda örneklerini verdiğimiz araştırma sonuçlarının birçoğunda; müziğin, akademik başarıyı olumsuz etkilemediğini aksine öğrencilerin akademik başarılarını daha da yükselttiğini, müzikle uğraşan bireylerin hayatta daha başarılı olduklarını, duygusal, sosyal ve ruhsal yönden daha dengeli davrandıklarını göstermiştir. İçinde bulunduğumuz bilim ve teknoloji çağında bilgiye ulaşma daha kolay hale gelmiştir. Özellikle bilgisayar ve internetin hayatımıza bu denli girmesiyle birlikte öğrencilerin bilgiye ulaşması da daha kolay hale gelmiştir. Ancak bilgiyi yorumlama, farklı kaynaklardan daha doğru bilgileri araştırmaya ayırdıkları zaman da azalmıştır. Bu durum öğrencilerin hareket alanını daraltmış adeta bilgisayara mahkûm hale getirmiştir.

Okullarda yaptığımız veli toplantılarının çoğunda öğrenci velileri, çocuklarının bilgisayar başında çok zaman geçirdiklerini, evde çocukları ile iletişimlerinin az olduğundan yakınır. Evet, belki de şikâyetlerinde haklıdır. Oysa bu durumun birçoğuna kendilerinin sebep olduklarının farkında bile değillerdir. Şöyle ki sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlere küçük yaşlarda başlamak her zaman avantajdır. Atalarımızın dediği gibi “Ağaç yaş iken eğilir”. Yani küçük yaşlarda bu eğitimlere başlamanın daha etkili ve yararlı olduğu bilindiği halde bu durum çoğu kez ötelenir. Öğrenci, okulda veya başka bir yerde sanatsal bir faaliyete katılma isteğinde bulunduğu anda akademik başarı kaygısından dolayı bu istek çoğu kez veli tarafından ret edilerek farklı derslere yönlendirilir. Hâlbuki her iki faaliyeti de birlikte yürütme imkânı olduğu halde buna fırsat verilmez.

Hemen hepimiz sanatsal, kültürel veya sportif bir faaliyet sonucunda çocuğumuzun başarılı olmasını isteriz. Böyle başarılar elde edildiğinde de hepimiz sevinir ve gururlanırız. Oysa bu faaliyetlere yeterince zaman ayrılarak öğrencinin katılımına fırsat verilip desteklenirse bu başarılar katlanarak çoğalacak ve olağan hale gelecektir. Bu bakımdan öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri göz önünde bulundurularak yönlendirmenin erken yaşlarda yapılması oldukça önemlidir. Tutumların küçük yaşlarda şekillendiği önemli yaşantı ve deneyim olmadığı sürece kolay kolay değişmeyeceğini birçok araştırma sonucu göstermiştir.

Bir eğitimci olarak ben de gerek dersine girdiğim öğrencilerimden gerekse çevremden tanıdığım diğer çocuklardan müziğe karşı olumlu tutum sergileyenlerin; kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, daha olumlu düşündüklerini, daha hoşgörülü olduklarını, empati kurma becerilerinin daha iyi olduğunu ve problemlere yaklaşımlarının daha nesnel olduğunu gözlemliyorum. Araştırmaların birçoğu bu gözlemlerimi desteklemektedir. Ancak literatürde müzik dersine yönelik tutum ile problem çözme becerileri arasında ilişkinin olup olmadığı ile ilgili bir araştırma yapılmadığından hareketle böyle bir araştırmaya ihtiyaç olabileceğini düşündüm ve bu konuyu yüksek lisans tezimde araştırma konusu olarak belirlemeye karar verdim.

İnanıyorum ki bu araştırmanın sonuçları yukarıda belirttiğim tüm soruların cevabını verecek ve bu bağlamda öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

Eğitim

Kıncal (2006:3) da eğitim ile ilgili farklı tanımlarda bulunmuştur: Emile Durkheim'a göre eğitim; toplumsal yaşam penceresinden bakıldığında belli bir olgunluk düzeyine gelmiş bir neslin, henüz bu düzeye varamamış nesillere olan etkileri, biçiminde ifade etmektedir. J. J. Rousseau'nun görüşüne göre eğitim düzeneği doğa faktörüne göre insan hazırlamaktadır, şeklinde görüş bildirmiştir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun savunduğu görüşe göreyse çocukluktan yetişkinliğe kadar süren hazırlanma evresine denir. Yusuf Has Hacıp'e göre eğitim, olumlu davranışları benimseme ve bu biçimde yaşayarak hayata hazırlanma evresine geçiştir. Satı Bey ise eğitimi, kişinin kendine özgü kabiliyetlerini örselemeden genel yeteneklerini iyileştirmeyi ve bu yeteneklerde usta haline gelmeyi hedeflemekte olan bir çalışma olarak ifade edilmiştir. Mümtaz Turhan ise, bir ülkedeki genel eğitimin ulusal ya da sosyal hedefinin, bir değer kültürü olarak gelecek kuşaklara aktarmak ve kültürün gelişimine katkı sunmak şeklinde tanımlamaktadır.

Demirel ve Kaya eğitim ile alakalı olan çalışmaları şöyle sıralamıştır. (Demirel; Kaya, 2005: 5):

- Eğitim, genel bir şekilde bireyin istenilen şekilde davranış düzeltme süresidir.
- Eğitim, geniş olarak bakıldığında kişinin toplum kuralları ahlakını, inançlarını ve hayatını kazanma gibi olayları etkileyen sosyal süreçtir.
- Eğitim, kişinin yaşadığı kitle içerisinde değeri bulunan, yetenek tutum ve farklı davranışlardaki bağların gelişmekte olduğu sürelerin bütünüdür.

- Eğitim, bireyin yaşamış olduğu toplumun uygulama değerlerini kabiliyet, yönelme ve başka tutum şekillerinin kazanımının sağlandığı sürecin hepsidir.
- Eğitim, kontrolü olan ve seçilen bir toplumun, asıl olarak da okulun etki ettiği sosyal yeterlilik düzeyinin ve en iyi biçimde gelişimin arttırılmasını sağlayan sosyal bir süreçten ibarettir.

Sanat Eğitimi

Bir eğitim aracı olarak sanat, kitlesel değişikliklerin etkisi altında şu anda yaşadığımız ana kadar çeşitli şekillerde yorumlanarak ulaşmıştır. Bazı zamanlarda genel eğitimin öncelik verildiği “sanat yoluyla eğitim” anlayışı, bazı zamanlarda ise sanatın öncelik verildiği “sanat için eğitim” mantalitesi hâkim olmaktadır. Sanat eğitimi günümüzde beğeni ve estetik duygusunu geliştirme, sanat değeri yüksek formlar oluşturmayı amaçlamanın yanında, genellikle, orijinal, modern düşünceler meydana getirmeyi amaçlayan, kreatif (yaratıcı) zihinsel faaliyetler süreci şeklinde görülmektedir. Sanat eğitimi günümüzde, akılsal ve bilimsel esaslara dayanmaktadır.

Sade ve özlü bir anlatımla sanat eğitimi, “Kişinin öz yaşantısıyla, bir hedef amaçlanarak, belirlenen sanatsal kazanımlarda bulunma veya kişinin hareketlerinde öz yaşantısıyla bir amaç üzerinde yoğunlaşarak belli başlı değişik kazanımlar yaratma sürecidir” (Uçan, 1997: 30).

Genel eğitim içinde yer alması gereken sanat eğitiminin amaçlarından birisi de duyu organlarımızdan görmeyi, işitmeyi, dokunmayı ve tat almayı öğretmektir. Bu nedenle bireyin çevresini tanıması için öncelikle duygularının gelişimine ihtiyaç vardır.(San, 1985: 17).

Sanat eğitiminin amaçları aşağıdaki gibi özetlenebilir;

1. Her bireyde olduğu varsayılan yaratıcı düşüncenin ortaya çıkmasına ve geliştirilmesine yardımcı olmak
2. İnsanlarla sağlıklı ilişki kurabilme yeteneğine sahip olan, ruh sağlığı yerinde, tutarlı, kişilik gelişimlerini sağlamaya yardımcı olmak
3. Estetik duyarlılığı geliştirerek, sanat eserlerini, kültürel varlıkları seven, koruyan ve işleyen insanlar yetiştirmek
4. Araç-gereç kullanımı ve el becerisini geliştirmek
5. Madde-form-görev bilincine varmaya çalışmak
6. Bulunduğu çağa uyum sağlayıp, disiplinler arası etkileşimin farkına varmak

Sanat eğitiminin amaçlarına da bağlı olarak, sanat eğitimi için aşağıdaki ilkelerden bahsedilebilir;

1. Her bireyin az da olsa yaratıcılığa sahip olduğu göz ardı edilmemelidir.
2. Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

3. Atölye etkinliklerinde farklı çalışmalar da ele alınmalıdır.
4. Sanat eğitimi alanı, diğer disiplinlerin uygulama alanı olarak düşünülmemelidir.
5. Sanat eğitimi bireye özel olmalıdır.
6. Değerlendirme ve eleştiri sürecinde çocuğun gelişim süreci göz önünde bulundurulmalı, çalışmalarının sergilenmesine destek verilmelidir.
7. Sanat eğitiminin zihinsel boyutu ihmal edilmemelidir. (San, 1985: 17).

Müzik ve Müzik Eğitimi

Müzik, bireyin hayatına etkili ve derin bir şekilde yerleşmiş, farklı türlerde ritim ve seslerden oluşan, estetik esaslara dayanan, bireyleri ve toplumu etkileyen, yönlendiren, değiştiren ve geliştiren özelliklere sahip, eğitsel unsurlar içeren, ifade ve hayal gücünü aktaran, bir sanat dalı şeklinde tanımlanabilir (Uslu, 2009: 4).

Diğer bir tanıma göre ise, müzik insana içsel anlamda etkisi olan, bunun sonucunda tutum ve davranışlarındaki değişimde son derece önemli yere sahip bir araçtır. „Nietzsche (1844-1900), müziğin ve genel anlamda estetik değeri yüksek ve yararlı bir amaca hizmet ettiğine inanmıştır (Sena, 1972: 93).

Uçan'a (1980) göre eğitim aracı olarak müzik, insanın doğal yaşantısı içinde, müzik ile ilgili çeşitli tutum ve istedik davranışlar kazandırma veya insanın müzikle alakalı tutumlarında doğal yaşantısı içinde istedik değişiklikler meydana getirme sürecidir şeklinde tanımlanmaktadır (aktaran: Kocabaş, 2007: 27).

Müzik eğitimindeki bu sürecin genel nitelikleri müziksel işitme, müzikal okur-yazarlık, şarkı söyleme, enstrüman icra etme, müzik dinleme, müzik üretme, müzikal duyarlılığı arttırma, müzik zevki geliştirme olmakla birlikte insanı ve toplumları giderek maddi ve manevi olarak destekler, şekillendirir ve yüceltir (akt. Kocabaş, 2007: 78).

Tutum: Tutum kavramı bilimin alanına ilk kez 19. yy'da girmiştir. Kökü Latince'den gelen 'harekete hazır' manasını taşımaktadır (Arkonaç, 2001: 158). Sosyal bilimlerde birçok kavramda olduğu gibi, tutum kavramı ile ilgili kesin bir ortak görüşe varılmamıştır. Bunun sonucunda, tutum kavramı hakkında geleneksel tanımların birçoğu tutumun ne olduğu konusunda biraz da olsa değişik bir kavramlaştırma içermiş ya da tutum kelimesinin türlü yönlerinin altını çizmiştir. Bu kısımda tutumun farklı yönlerini görebilmek ve bir tutum ifadesini yaratmak üzere bu ifadeleri dikkate almakta yarar olduğu düşünülmüştür. (Tavşancıl, 2002: 65).

Allport (1935) tutumu şöyle ifade etmiştir. "Yaşantılar ve deneyimler sonucunda oluşmakta olan, alakalı tüm objeleri ve olaylara karşı kişinin hareketleri üstünde yönlendirici ve ya etkin bir etki gücünde olan duygusal ve zihinsel bir hazır olma vaziyetidir." (Allport, 1967: 4). Bu ifadeye bakılarak tutum, kişinin hareketlerine yön veren bir öge konumundadır. Bu tanım ve söylemlerden yol alındığında, tutumlarla alakalı aşağıdaki özellikler sıralanabilir; (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 261).

1. Tutum kelimesi doğuştan gelen bir özellik değildir ve sonrasında yaşantılarla pekişmektedir. Kişi topluma adapte olurken kültürel şekilde kazanç sağlar. Başka bir söylemle, tutumlar yaşantılarımız sayesinde kazanılmıştır.
2. Tutumlar geçici değildir, belirli bir dönemde devamlılık sağlarlar. Yani kişiler yaşantılarının tüm dönemlerinde benzer ideolojileri paylaşırlar.
3. Tutumlar, kişi ve obje arasında olan ilişkinin düzenli devam etmesine yarar. Öğrenme zamanı içerisinde aşama aşama biçimlenerek, kişinin etrafını algılamasına yardım eder.
4. İnsan-obje arası ilişkide, tutumların belirlemede olduğu yanlış görüşü meydana çıkartır. Kişi bir nesneyle alakalı bir yargıya vardırıya artık tarafsız bakmamaktadır.
5. Bir objeyle alakalı pozitif veya negatif bir tutumun olması, o objenin diğer objeler ile karşılaşması sonucunda mümkün olabilir.
6. Bireysel tutumların yanında toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal tutumlar, toplumsal değerleri ölçü alan gruplara dönük tutumlardır.
7. Tutumlar pozitif veya negatif davranışlar ortaya koyabilir.

Müzik Dersine İlişkin Tutum

Eflatun'un da belirttiği üzere müziğin yeri ve önemi onu uygarlık seviyesine yükselten önemli bir eğitim aracı haline gelmesini sağlamıştır (Edmann, 1977). Müzik etkin bir eğitim kılavuzu olabilmek için kişilere kasıtlı kültürlenme denen eğitim süreci içinde istenilen davranışları ve bilgi haznesini sağlaması gerekmektedir. Duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olarak tutum çeşitleri üç maddeden meydana gelir. Bu tutumlar kişilerin nelere yakın durması, neyden uzak durması gerektiğini, başka kişilerden beklentilerinin ne olduğunu, vizyonlarını, kişiler arasındaki benzer yanları ve farklarını ayırtırmayı, değer sınıflarını ve farklı kişilere karşı varsayımları kapsayan duygu ve düşünce çeşitlerini kapsamaktadır (Tolan ve ark., 1985).

Yapılan birçok araştırma sonucunda tutumların erken yaşlarda edinildiği, bu tutumlarda önemli yaşantı ve deneyim olmadığı sürece kolay kolay değişmezler. Tutumların oluşumu ve gelişimi bakımından 12-30 yaş aralığı önemli bir aralıktır. Bu yaş aralığının 12-21 yaşa kadar olan bölümü ergenlik, 22-30 yaş arasındaki bölüme ise ilk yetişkinlik dönemi şeklinde ayrılabiliriz (Kocabaş, 1997).

1930'lu yıllar içinde başlayan müzik alanında yapılmış tutum araştırmaları aynı dönemde başlamış sosyal ve psikolojik alanlardaki araştırmalarla aynı zaman dilimine rastlamaktadır. Yapılan araştırmalar müziğe yönelik tutumlar ile öğrencilerdeki bazı değişkenler arasındaki ilişkileri incelemiştirler. Bunun sonucunda hem yöntem hem de bulgular bakımından günümüzdeki araştırmalara kaynak sağlamaktadır (Öztopalan, 2007: 33).

Günümüz çağdaş eğitimin ilköğretim ayağında müzik eğitim ve öğretimi öğrenci merkezli eğitimidir veya o şekilde olmayı gerektirmektedir. Bu durum ilköğretim döneminde müzik eğitimini ve öğretiminde, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ve

yaklaşımında bulunmamızı zorunlu kılmaktadır. Tüm bunlara bakıldığında, genel müzik eğitimi alan öğrenciler, bu alanda başarıya ulaşılmasında müzik dersine yönelik ilgi durumları oldukça önem taşır. Müzik dersine yönelik olumlu tutum sergi-lendiği takdirde ihtiyaç duydukları sorulara cevap alabilecekleri bir eğitim-öğretim de öğrencilere sunulursa genel müzik eğitimi istenilen başarı düzeyine ulaşacaktır. Bu bakımdan gelişmenin en yoğun olduğu ve tutumların biçimlendiği dönemdeki il-köğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik pozitif ya da negatif tutumlarının ne yönde geliştiğinin saptanması gerekmektedir (Nacakçı, 2006).

Problem: Latince'deki 'Problema' sözcüğünden köken alan problem kelimesi, 'Proballo', yani 'engel' kelimesinden türemektedir. Türkçede ise sorun kelimesi ile eş anlamlı olan problem kelimesi kişiye rahatsızlık veren durum ya da durumlar olarak tanımlanmaktadır. Problem, kişinin yaşamını sağlıklı bir şekilde geçirmesine engel teşkil edebilecek kadar ağır bir durum olabilirken diğer yandan ise günlük hayatı çok olumsuz yönde etkilemeyecek şekilde basit ve sıradan durumlar da olabilir (Karabulut ve Ulucan, 2011: 84).

Problem çözme: Kişinin karşılaştığı problemlere karşı çeşitli çözümler sunması ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Problem çözme; problemlili, bir durum ile baş etmede çeşitli etkin alternatif yolları oluşturma ve bu alternatif yollar içerisinde uygun olanın tercih edilmesini içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir (D'Zurilla ve Goldfried, 1971).

Problem Çözme Aşamaları

İnsanlar hayatlarının herhangi bir döneminde bir problem ile karşılaştıklarında bu problemi çözmek çeşitli yöntemler kullanmışlardır (Gordon, 2005: 54). Kişilerin kullandıkları bu yöntemler ile ilgili çok farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Aşağıda problem çözme basamakları ile ilgili olarak ortaya çıkan bu görüşlere yer verilmiştir.

Arenofsky (2001), problem çözmeyi üç aşamadan oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu aşamalardan birincisi problemin belirgin bir şekilde ortaya konulmasıdır. İkinci aşamada ortaya konulan bu probleme dair uygun stratejinin belirlenmesi, problem çözümü için gerekli olan verilerin toplanması, belirlenmiş olan stratejilerin uygulanması amacıyla gerekli bilgi ve belgelerin toplanması son olarak üçüncü aşamada bütün süreçlerin gözden geçirilmesi ve sonucun değerlendirilmesidir. Benzer şekilde Arkonaç (1998) problem çözmeyi 3 basamaktan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar:

- Hedefe doğru yönlendirme: Bir hedefe belirlenir ve davranış bu hedef doğrultusunda düzenlenir.
- Alt hedeflerin ayrıştırılması: amaçlanan esas hedef, çeşitli parçalara ayrıştırılır.
- İşlemin seçilmesi: Hedefi ele geçirmeyi başaran faaliyet anlamındadır. Problemin tamamının çözümü bu işlemlerin ardışık bir şekilde işlenmesi ile oluşur.

Hertzog ve arkadaşları (2009), problem çözme aşamaları ile ilgili çok sayıda bilgi olmasına karşın Roger Sternberg'in (1992) altı aşamalı sürecinin diğer açıklamalardan farklı bir yapıda olduğunu ifade etmektedir. Sternberg, bu aşamaları aşağıdaki gibi sıralamaktadır.

1. Problem tanımı
2. Problem ile ilgili kaynakların ayrılması
3. Problem ile ilgili bilginin tanımlanması ve organize edilmesi
4. Problemin çözümü için belirlenen yolların net bir şekilde belirlenmesi
5. Problem çözmede belirlenen yolların izlenmesi
6. Elde edilen çözümlerin değerlendirilmesi

Görüldüğü üzere problem çözümünün hangi aşamalardan oluştuğu ile ilgili çeşitli görüşler vardır. Problem çözme ile ilgili olarak ilk olarak problemin kişi tarafından tanımlanması, daha sonraki süreçte genel olarak problemin belirginleştirilmesi ve bu konu ile ilgili gerekli bilgilerin toplanması, çeşitli çözüm yollarının belirlenmesi ve bu çözüm yolları içinden en iyisinin seçimine karar vermesi gibi aşamaların olması hemen hemen her görüşte ortak nokta olduğu görülmektedir.

Yöntem

Araştırmada elde edilen verilere, konuyla ilgili yazılı kaynaklar (çeşitli tez, makale, kitap, dergi, bildiri) taranarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca; araştırmada problem ve alt problemlerin çözümüne yönelik literatür taraması yapılmıştır. Anket çalışmalarına, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan etik onayı ve araştırmanın yapılacağı il milli eğitim müdürlüğünden alınan yasal izinler alındıktan sonra başlanmıştır. Anket uygulamaları online (çevrimiçi) olarak yapılmıştır. Anket çalışmalarına, “Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu” kapsamında ilgili velinin “Ankete Katılmasına İzin Veriyorum” veya “İzin Vermiyorum” onayı alındıktan sonra başlanmıştır. Araştırmada araştırmacıların hazırlamış olduğu “Demografik Bilgi Formu”, “Müzik Dersi Tutum Ölçeği” Otacıoğlu, G. (2007) ile “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” (Oğuz ve Akyol, 2015, s. 109). olmak üzere iki ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma, katılımcılardan online (çevrimiçi) yoluyla toplanan bilgiler SPSS veri analiz yöntemiyle yorumlanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik nicel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni ortaokul öğrencilerini, örneklem grubu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Ergani ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 199'u kız(%64), 112'si erkek (%36) toplam 311 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 52'si 5. sınıf (%16,7), 84'ü 6. sınıf (%27), 102'si 7. sınıf (%32,8), 73'ü 8. sınıfta (%23,5) öğrenim görmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacıların geliştirdiği demografik bilgi formunda, cinsiyet ve sınıf düzeyleri ile katılımcılar için bilgilendirilmiş gönüllü olur formu yer almaktadır.

Problem Çözme Becerisi Ölçeği

Problem çözme becerisi ölçeği beşli likert tipi bir ölçektir. Problem çözme becerisi ölçeğinde problemler için üretilen çözümler "0-4" arası puan ile değerlendirilmektedir. Hiçbir çözüm önerisinin geliştirilmediği durumlarda "0" puan, tek önerinin olduğu durumda "1", iki önerinin olduğu durumda "2", üç önerinin olduğu durumda "3", daha fazla önerinin olduğu durumda ise "4" puan alınabilmektedir. Üretilen çözümlerden puan alabilmesi çözümlerden her birinin diğerinden farklı olmasına bağlıdır. Çocuk ürettiği çözüm önerilerini tekrarlayabilir. Tekrarlanan çözüm önerilerine puan verilmez. Problem çözme becerisi ölçeğinden alınacak puan 0-72 aralığındadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe çocukların problem çözme becerisi de artmaktadır. Farklı bir anlatımla ölçek puanlarındaki artış çocuğun problem çözme becerisinin de arttığını ifade eder. Örneğin bir çocuk birçok problem durumunu cevaplayarak elli puan alırken bir başka çocuk daha az sayıda soruyu cevaplayarak farklı alternatifler üreterek aynı puanı alabilir. Problem çözme becerisi ölçeğinde alternatif çözümler üretebilmek önemlidir ve sorular birer araç niteliğindedir. Burada sorulara verilen yanıtların nerelerden geldiğinden çok, cevap sayısı önemlidir. (Oğuz ve Akyol, 2015, s. 109).

Müzik Dersi Tutum Ölçeği

Çalışmada, araştırma grubunun müzik dersine yönelik düşüncelerini tespit etmek için hazırlanan "Müzik Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Emir (2001) tarafından sosyal bilgiler dersinde kullanılmak üzere geliştirilen tutum ölçeği; Otacıoğlu, G. (2007) tarafından müzik dersine uyarlanması ile oluşturulmuştur. Ölçeğin faktör analizi yapılarak bir faktör yükü baz alınarak faktör yükü .30'ün üstünde olan 23 madde seçilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenliği katsayısı .82 belirlenmiştir. Bunun yanında ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan analize cronbach alfa değeri .75olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, araştırmacıların hazırlamış olduğu “*Demografik Bilgi Formu*” “*Müzik Dersi Tutum Ölçeği*” ile “*Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri*” olmak üzere üç ayrı ölçek uygulanmıştır. Araştırma, katılımcılardan anket yoluyla toplanan bilgiler SPSS veri analiz yöntemiyle yorumlanmış, istatistiksel analizler pearson momentler çarpımı katsayısı ile çözümlenmiştir.

Bulgular

Tablo-1 Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyelerine yönelik bulgular

Değişken

		N	%
Cinsiyet	Kız	199	64,0
	Erkek	112	36,0
	Toplam	311	100,0
Sınıf	5. Sınıf	52	16,7
	6. Sınıf	84	27,0
	7. Sınıf	102	32,8
	8. Sınıf	73	23,5
	Toplam	311	100,0

Araştırmaya 199’u kız(%64), 112’si erkek (%36) toplam 311 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 52’si 5’inci sınıfta (%16,7), 84’ü 6’ncı sınıfta (%27), 102’si 7’nci sınıfta (%32,8), 73’ü 8’inci sınıfta (%23,5) öğrenim görmektedir.

Tablo-2 **Müzik dersi tutum ölçeğinden** alınan puanların cinsiyetlerine göre T testi sonuçları

	Cinsiyet	N	x	ss	T	DF	p
Müzik dersi tutum	Kız	199	93,6697	12,50251	5,144	309	,000
	Erkek	112	85,0675	16,70657			

Tablo-2’de görüldüğü üzere öğrencilerin cinsiyet durumlarına göre müzik dersi tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, $T(309) = 5.144$, $p < .01$. Kız öğrencilerin müzik dersi tutum puanları ($\bar{X} = 93,6697$), erkek öğrencilerin müzik dersi tutum puanlarından ($\bar{X} = 85,0675$) daha yüksek çıkmıştır.

Tablo-3 Öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği puanlarının sınıf seviyesine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		Kareler Toplamı	SS	Kareler ortalaması	F	p
	Gruplar arası	543,086	3	181,029	,833	,476
Müzik Dersi Tutum	Grup içi	66691,104	307	217,235		
	Toplam	67234,190	310			

Tablo-3’e göre öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği toplam puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır, $F(3, 307) = ,833$, $P > .05$.

Tablo-4 Öğrencilerin problem çözme becerileri ölçeği puanlarının cinsiyet durumlarına göre T testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	T	DF	p
Problem Çözme	Kız	199	90,7486	16,39531	1,283	309	,201
	Erkek	112	88,2933	15,86388			
Problem çözme bece- risine güven	Kız	199	44,1913	9,89812	1,523	309	,129
	Erkek	112	42,4451	9,35107			
Öz denetim	Kız	199	29,2905	4,17245	3,949	309	,00
	Erkek	112	27,0906	5,55553			
Kaçınma	Kız	199	20,9114	3,68247	1,036	309	,301
	Erkek	112	20,4455	4,02597			

Görüldüğü üzere Tablo 4’ te öğrencilerin cinsiyetlerine göre problem çözme becerileri toplam puanlar yönünden farklılaşmamaktadır. Ancak problem çözme becerisinin alt boyutlarından öz denetim boyutu cinsiyet durumuna göre farklılaşmaktadır. $T(309) = 3.949$, $p < .05$. Kız öğrencilerin öz denetim puanları ($\bar{X} = 29,2905$), erkek öğrencilerin öz denetim puanlarından ($\bar{X} = 27,0906$) daha yüksek çıkmıştır.

Tablo-5 Öğrencilerin problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların sınıf seviyesine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		Kareler toplamı	SS	Kareler ortalaması	F	P
Problem Çözme	Gruplar arası	143,740	3	47,913	,181	,910
	Grup içi	81446,514	307	265,298		
	<u>Toplam</u>	81590,254	310			
Problem çözme becerisine güven	Gruplar arası	41,377	3	13,792	,145	,933
	Grup içi	29281,893	307	95,381		
	<u>Toplam</u>	29323,269	310			
Öz denetim	Gruplar arası	214,325	3	71,442	3,131	,026
	Grup içi	7005,429	307	22,819		
	<u>Toplam</u>	7219,754	310			
Kaçınma	Gruplar arası	54,985	3	18,328	1,266	,286
	Grup içi	4444,706	307	14,478		
	<u>Toplam</u>	4499,691	310			

Görüldüğü üzere Tablo-5'te öğrencilerin problem çözme toplam puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır $F(3, 307) = ,181, P > .05$. Sadece problem çözme alt boyutlarından öz denetim boyutu puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır, $F(3, 307) = 3,131, P < .05$.

Tablo-6 Öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutunun sınıf seviyelerine göre ortalamaları

Sınıfı	N	\bar{X}	SD	S
5. sınıf	52	29,4231	4,19311	,58148
6. sınıf	84	27,5595	4,91703	,53649
7. sınıf	102	28,0660	5,09455	,50444
8. sınıf	73	29,5237	4,53480	,53076
Toplam	311	28,4983	4,82592	,27365

Tablo-6'ya göre öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutunda en yüksek puanı 8'inci sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 29,5237$), ikinci sırada 5'inci sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 29,4231$), üçüncü sırada 7'nci sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 28,0660$), dördüncü sırada 6'ncı sınıf öğrencileri almaktadır ($\bar{X} = 27,5595$). Öğrenciler 5'inci sınıfta yüksek bir öz denetime sahipken 6'ncı sınıfta anlamlı bir düşüş yaşandığı daha sonra 8'nci sınıfa doğru tekrar anlamlı bir şekilde yükselişe geçtiği görülmektedir.

Tablo-7 Müzik dersi tutum ölçeği ile çocuklar için problem çözme envanterine yönelik Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi

Değişkenler		Müzik Dersi Tutum Ölçeği	Problem Çözme Envanteri	Güven	Özdenetim	Kaçınma
Müzik Dersi Tutum Ölçeği	Korelasyon	1	,374**	,406**	,926**	,291**
	P		,000	,000	,000	,000
	N	311	311	311	311	311

**p < .01

Tablo-7 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. $r = .374$, $p < .01$. Ayrıca öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme alt boyutlarından güven ile orta düzeyde ($r = .406$, $p < .01$), öz denetim ile ($r = .926$, $p < .01$) yüksek düzeyde, kaçınma ile ($r = .291$, $p < .01$) düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları arttıkça problem çözme düzeyleri artmaktadır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Öğrencilerin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusuna bağlı olarak yapılan literatür taramasında Türkiye’de farklı zamanlarda öğrencilerin müzik dersine yönelik çeşitli kademelerde gerçekleştirilen bazı çalışmalar incelenmiş ve aşağıda özet olarak sunulmuştur.

Umuzdaş ve Kızıklı'nın (2018) ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflarında öğrenim gören 105 kız ve 120 erkek toplam 225 öğrenci ile yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmacılar, genel olarak müzik dersine yönelik öğrenci tutumlarının olumlu olduğunu ve bu dersi önemsedikleri ve oldukça ilgili olduklarını tespit etmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarından birinin de öğrencilerin müzik dersinde eğlenmeyi ve dinlenmeyi beledikleri yönünde olup bu durumun ilginin artırılmasında araç olarak kullanılabileceği öne ancak her adımda öğrencilerin konu hakkında bilinçlendirilmesi gerektiğini işaret etmektedir.

Güven (2017), 12-14 yaş grubu 424 kız, 379 erkek toplam 803 çocukla müziğe ilişkin tutum ile sosyal beceriler arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemek üzere yaptığı çalışmada şu sonuçlara varmıştır. Çocukların müziğe ilişkin tutumları ile sosyal becerileri arasında pozitif yönde bir ilişkiyi belirlemiştir. Müziğe yönelik olumlu tutum arttıkça çocukların sosyal beceri düzeyleri de yükselmektedir. Kızların müziğe ilişkin tutumları erkek çocuklarından daha olumludur. Çocukların yaşları ile müziğe ilişkin tutumları arasında negatif bir ilişki vardır. Çocuklar büyüdükçe, müziğe

ilişkin olumlu tutum düzeyleri azalmaktadır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan çocukları müziğe ilişkin tutumları daha yüksektir. Bir müzik enstrümanı çalan çocukların müziğe ilişkin tutumları daha olumludur. Ve son olarak, bir müzik kursuna katılan çocukların müziğe ilişkin tutumları daha olumludur.

Umuzdaş ve Umuzdaş'ın (2015) 497 ortaokul öğrencisi ile yaptığı ve 8. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının bazı demografik değişkenler açısından incelendiği araştırmanın sonucunda, öğrencilerin genelinde müzik dersine ilişkin tutumlarının olumlu olduğunu bulmuşlardır. Demografik değişkenlere göre yaptıkları karşılaştırma analizlerinde ise cinsiyet, babanın eğitim durumu, ailenin geliri ve özel müzik dersi almalarına göre tutumlarında farklılaşma olmadığını, ancak annenin eğitim durumunun anlamlı bir farka neden olduğu bulunmuştur.

Levent ve Umuzdaş'ın (2013) Antalya'nın bir ilçesinde 94 öğrenci ile yarı deneysel yöntemle yaptıkları, öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarının öğretmen tarafından kullanılan çalgıya göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik çalışmada, çalgının öğrencilerin tutumu üzerinde etkisi olduğu bulunmuştur. Üç çalgı grubunun öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarında fark incelenmiş ve flüt grubu ile elektronik org grubunun öğrencilerin tutumlarını keman grubuna göre daha olumlu etkilediği bulunmuştur.

Özmenteş'in (2012) Evdeki müziksel ortamı ile müzik dersine yönelik tutumları incelemek üzere 10-15 yaşlarında 109'u kız ve 151'i erkek toplam 246 ilköğretim çocuğu ile yapılan çalışmanın sonucunda kızların müzik dersine yönelik tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğu, öğrencilerin yaşları büyüdükçe (4. Sınıftan 8. Sınıfa doğru) bu derse ilişkin tutum puanlarının düştüğü, ebeveynlerin eğitim durumunun anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı ancak evdeki müziksel ortam (müzik üretiminin; birlikte şarkı söyleme, müzik dinleme vb.) ile müzik dersine yönelik olumlu tutum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Saruhan ve Deniz'in (2011) 168 kız ve 222 erkek ortaokul öğrencisinin müzik dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından inceledikleri araştırmanın sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerinden, devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin özel okullarda öğrenim gören öğrencilerden ve özel müzik dersi alan öğrencilerin özel ders almayan öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Kocaarslan (2009), ilköğretim öğrencilerinden genel müzik eğitimi alanların müzik dersine yönelik tutumlarını inceleyen araştırmasında, müzikal motivasyonu yüksek öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu, aile gelirleri daha iyi olan öğrencilerin, fiziki ve sosyal şartları daha iyi olan (müzik odası olan, eşlik eden çalgılar olması vb.) okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip olduğunu bulmuştur.

6, 7 ve 8. sınıf özel ve devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Öztöpalan (2007), devlet okullarında okuyan kız öğrencilerinin, ailesinde müzikle ilgilenen birey(ler) olan öğrencilerin, müzikal etkinliklere katılan öğrencilerin, bir enstrüman çalan öğrencilerin, akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğunu bulmuştur.

Ses eğitimi destekli müzik dersi alan öğrencilerle, bir çalgı destekli (mandolin) destekli müzik dersi alan öğrencileri karşılaştıran Altıntaş (2007), çalgı destekli müzik dersi gören öğrencilerin başarılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Problem Çözme Becerisine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Arlı ve diğerleri (2011) tarafından ortaöğretim alanında tezsiz yüksek lisans yapan 331 lisansüstü öğrencinin katıldığı bir çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile problem çözme becerileri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Güner-Berkant ve Eren (2013) problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler yönünden incelenmesi ve öğrencilerin problem çözme becerileri ile not ortalamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptıkları bir çalışmada ilköğretim matematik öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin problem çözme becerilerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği, buna karşılık problem çözme becerisi ile öğrencilerin not ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Yıldız ve diğerleri (2011) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin problem çözme ve yaratıcılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, elde edilen bulgularda öğrencilerde yaratıcılık yükseldikçe problem çözme düzeylerinde de gelişme görülmektedir.

Olgun ve diğerleri (2010) tarafından hemşirelik bölümü öğrencilerinin not ortalamaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada hemşirelik bölümünde birinci sınıfta okuyanların problem çözme becerilerinin orta düzeyde, not ortalaması düşük olan öğrenciler ile kıyaslandığında not ortalaması yüksek öğrencilerin problem çözme becerisi alt boyutlarından kişisel kontrol ve yaklaşma/kaçınma daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Derin (2006) tarafından ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bir çalışmada, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon bulunduğu, bu kapsamda öğrencilerde akademik başarı arttıkça problem çözme becerilerinde de istatistiksel yönden anlamlı düzeyde artış olduğu belirlenmiştir.

Özsoy (2005) yaptığı 5'inci sınıf öğrencilerinde problem çözme becerisinin matematik ders başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği ve matematik ders başarılarının tespit edilmesinde matematik başarı testi, problem çözme becerilerinin tespit edilmesinde ise problem çözme beceri testinin kullanıldığı bir çalışma sonunda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri ile matematik ders başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş, bu kapsamda öğrencilerin problem çözme becerileri arttıkça matematik ders başarılarının da istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alver (2005) yaptığı bir araştırmada üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ile akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonunda öğrencilerin akademik başarıları ile problem çözme becerileri ortalamaları arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki bulunmadığı, bu kapsamda üniversite öğrencilerinde problem çözme becerisinin akademik başarı düzeyi üzerinde önemli bir belirleyiciliği olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Saracaloğlu ve diğerleri (2001) tarafından lisansüstü eğitim alan üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerinin akademik başarı düzeyi ile olan ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bir araştırmada, öğrencilerin problem çözme becerilerinin genel akademik başarı düzeyi üzerinde istatistiksel yönden anlamlı bir etki yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Cinsiyetlerine göre müzik dersi tutum ölçeğinden alınan toplam puanlar anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. $T(309) = 5.144, p < .01$. Kız öğrencilerin müzik dersi tutum puanları ($\bar{X} = 93,6697$), erkek öğrencilerin müzik dersi tutum puanlarından ($\bar{X} = 85,0675$) daha yüksek çıkmıştır.

Elde edilen sonuçlar, Özmenteş (2012), Seven (2019), Özen (2019)'nin değişik zamanlarda yaptıkları çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmaların sonuçlarına da bakıldığında kız öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği toplam puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır, $F(3, 307) = ,833, P > .05$.

Seven (2019) yaptığı müzik dersine yönelik tutumlar ile yaşları arasında toplam puanlar açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucu araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Seven (2019) yaptığı bir başka araştırmasında, öğrencilerin müzik dersine ilişkin toplam puanlarda anlamlı bir farklılığın olmadığını, bu sonucuyla da araştırma sonuçlarımız arasında paralellik olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin problem çözme becerileri ölçeği puanlarının cinsiyete göre sonuçları toplam puanlar açısından farklılaşmamaktadır. Ancak, problem çözme alt boyutlarından öz denetim boyutu cinsiyete göre farklılaşmaktadır, $T(309) = 3.949, p < .05$. Kız öğrencilerin öz denetim puanları ($\bar{X} = 29,2905$), erkek öğrencilerin öz denetim puanlarından ($\bar{X} = 27,0906$) daha yüksek çıkmıştır.

Ferah (2000) yaptığı benzer bir araştırmada, kız öğrencilerin problem çözmeye ilişkin değerlendirmelerinin erkeklerden daha olumlu olduğu ve problemlerine yaklaşırken daha sistemli yaklaştıkları görülürken problem çözme yeteneğine güven ve kaçınan yaklaşımları kullanmaları bakımından cinsiyet durumları arasında anlamlı bir fark olmaması sonucu araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin problem çözme becerileri ölçeği toplam puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmamaktadır, $F(3, 307) = ,181, P > .05$. Sadece problem çözme alt boyutlarından öz denetim boyutu puanları sınıf düzeylerine göre farklılaşmaktadır, $F(3, 307) = 3,131, P < .05$.

Araştırma sonuçları, Demir (2019) BİLSEM’de müzik eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin, devam ettikleri sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği, ancak problem çözme alt boyutlarından öz denetim boyutu puanları, sınıf düzeylerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutu sıralamasında en yüksek puanı 8. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 29,5237$), ikinci sırada 5. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 29,4231$), üçüncü sırada 7. sınıf öğrencileri ($\bar{X} = 28,0606$), dördüncü sırada 6. sınıf öğrencileri almaktadır. ($\bar{X} = 27,5595$). Öğrenciler 5. sınıfta yüksek bir öz denetime sahipken 6. sınıfta anlamlı bir düşüşe geçtikleri daha sonra tekrar anlamlı bir şekilde 8. sınıfa doğru artış gösterdiği görülmektedir.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre öz denetim düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. 6. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin öz denetim düzeyleri artış göstermiştir. Ancak, 5. sınıf öğrencilerinin öz denetim düzeyleri 6. sınıftan daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuçlar özellikle ergenlik dönemi ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Allemand vd., 2019; Tao vd., 2014)527 adults aged 35 years (48.3% female).

12 yaş, ön ergenliğin başlangıç yaşı olarak birçok gelişim kuramcısı tarafından ortaya koyulmuştur (Siyez, 2015). Her ne kadar bireysel farklılıklar olsa da öğrencilerin 6. sınıfta yaş itibariyle ön ergenlik başlangıcında olmaları ve bu dönemde fiziksel, zihinsel ve duygusal değişimleri hızlı bir şekilde yaşamaları, onların kendilerini kontrol etme becerilerine de yansımaktadır. Ergenlik öncesinde somut işlemler ve son çocukluk döneminde olan bir çocuk (6-12 yaş) henüz büyük ve hızlı bir değişime uğramamaktadır. Buna benzer başka bir sonuçta Tao ve arkadaşlarının (2014) yaptığı araştırmalarla belirlenmiştir. Tao ve arkadaşları 3 ile 9 yaş arasındaki çocukların öz denetim düzeylerini incelemiş, çocukları 3 ile 6 yaş arasında öz denetiminde belirli bir yükseliş olmakla birlikte 6 ile 9 yaş arasında bu yükselişin durduğu ve daha oturmuş bir öz denetim düzeyine sahip olduklarını bulmuşlardır.

Ön ergenliğin yarattığı zihinsel, duygusal ve özellikle fiziksel karmaşa öz denetimi biraz azaltmakta ancak daha sonra ergenlikle birlikte yükselişe geçtiğini araştırmalar göstermektedir (Allemand et al., 2019)527 adults aged 35 years (48.3% female). Bu durum ergenlerin zamanla ani değişime uyum sağladıklarını da göstermektedir (Allemand vd., 2019)527 adults aged 35 years (48.3% female). King ve arkadaşları (2011) yaptıkları çalışmada 6. sınıfta daha az öz kontrol ve daha fazla dikkat problemi gösteren çocukların 8. sınıfa kadar öz kontrollerinde artış ve dikkat problemlerinde azalma olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar da araştırma sonuçları ile uyumluluk göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu $r = .374$, $p < .01$. ayrıca öğrencilerin müziğe ilişkin olumlu tutumları ile problem çözme alt boyutlarından güven ile orta düzeyde ($r = .406$, $p < .01$), öz denetim ile ($r = .926$, $p < .01$) yüksek düzeyde, kaçınma ile ($r = .291$, $p < .01$) düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları, Derin (2006) da öğrencilerin problem çözme becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmayla benzerlik gösterdiği, akademik başarı ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir korelasyon bulunduğu, bu kapsamda öğrencilerin akademik başarıları yükseldikçe problem çözme yeteneklerinin de istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde artış gösterdiği sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yine farklı zamanda yapılan başka bir çalışmada Güven (2017), öğrencilerin müziğe ilişkin tutum ile sosyal becerileri arasındaki ilişkilerinin incelendiği bir çalışmada, müziğe yönelik tutumlar ile sosyal beceriler arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu, müziğe ilişkin olumlu tutum yükseldikçe çocukların sosyal beceri düzeyleri de yükseldiği, kızların müziğe ilişkin tutumlarının erkek çocuklarından daha olumlu olduğu sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği ancak, çocukların yaşları ile müziğe ilişkin tutumları arasında negatif bir ilişki olduğu, çocuklar büyüdükçe, müziğe ilişkin olumlu tutum düzeyleri azaldığı yönünün sonuçlarımızla örtüşmediği, **öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutunun sınıf seviyelerine göre ortalamaları** sonuçları, (Güven 2017)' de yaptığı çalışmadan farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarımızda öğrencilerin problem çözme envanteri öz denetim alt boyutunda en yüksek puanı 8. sınıf öğrencileri, ikinci sırada 5. sınıf öğrencileri, üçüncü sırada 7. sınıf öğrencileri, dördüncü sırada 6. sınıf öğrencilerinin aldığı, öğrenciler 5. sınıfta yüksek bir öz denetime sahipken 6. sınıfta anlamlı bir düşüş yaşadıkları daha sonra tekrar anlamlı bir şekilde 8. sınıfa doğru yükselişe geçtikleri görülmüştür. Bu yönüyle de Güven (2017) "Çocukların yaşları ile müziğe ilişkin tutumları arasında negatif bir ilişki olduğu, çocuklar büyüdükçe, müziğe ilişkin olumlu tutum düzeylerinin azaldığı yönündeki sonucuyla da örtüşmediği sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş olup elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin müzik dersine yönelik olumlu tutumları arttıkça problem çözme becerilerinde de pozitif yönde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir.

Öneriler

Araştırmada, ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenerek elde edilen bilgiler ışığında geliştirilen öneriler aşağıda açıklanmıştır.

- Müzik öğretmenlerinin Güzel Sanatlar Fakültelerinin müzik eğitimi bölümünden seçilerek atanması, (Farklı branşlardaki yan alanı müzik olanlardan atama yapılmaması)
- Ortaokullarda müzik dersi haftalık ders sayısının artırılması,
- Okullarda enstrüman bakımından zenginleştirilmiş müzik sınıflarının oluşturulması,
- Müzik yeteneği olan öğrencilerin erken yaşlarda fark edilerek güzel sanatlar liselerine veya konservatuvarlara yönlendirilmesi,

- Sosyal etkinlikler kapsamında okullarda kurulan öğrenci kulüpleri arasında müzik kulübüne yer verilmesi, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda bu kulüplere yönlendirilmesi,
- Her öğrencinin en az bir enstrüman çalmaya yönlendirilmesi,
- Okullarda, sanatsal ve kültürel faaliyetlerin artırılması,
- Teneffüslerde, ders aralarında dinlendirici müziklerin çalınması,
- Her okulda en az bir müzik korosunun kurulması,
- Okullarda müzik dersine ayrılan ders saatlerinde başka derslerin işlenmemesi,
- Okullarda seçmeli dersler belirlenirken seçmeli müzik dersinin de öğrencilere alternatif olarak sunulması ve bu dersi seçmek isteyen öğrencilere fırsat verilmesi,
- Ebeveynlerin akademik başarı kaygılarının öğrencilerin erken yaşlarda alması gereken sanatsal ve kültürel faaliyetlerin önüne geçilmemesi için tedbirler alınması.

Kaynakça

ADA, Şükrü, DİLEKMEN, Mücahit, ALVER, Birol, SEÇER, İsmail (2010), “*İlk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, XVI, 2:153-166.

AKSAN, Nilgün, SÖZER, Akif (2007), “*Üniversite öğrencilerinin epistemiyolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler*”, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, VII, 1:31-50.

ALTINTAŞ, Başak (2007), “*İlköğretim okullarında 6. sınıf müzik derslerinde verilen mandolin eğitiminin müzik dersi başarısı üzerine etkileri*” Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ALTUNÇEKİÇ, Alper, YAMAN, Süleyman, KORAY, Özlem (2005), “*Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği)*”, Kastamonu Eğitim Dergisi, XIII, 1:93-102.

ALLEMAND, Mathias, JOB, Veronika, MROCZEK, Daniel (2019). “*Self-control development in adolescence predicts love and work in adulthood*” Journal of Personality and Social Psychology, CXVII, 3:621-634.

ALLPORT, Gordon (1967), “*Attitudes*”, Readings In Attitude Theory and Measurement, (ed. Martin Readings), In Attitude Theory and Measurement, 1-14.

ALVER, Birol (2005), “*Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*” M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21:75-88.

ARENOSKY, J. (2001), “*Developing your problem-solving skills*”, Career World, XXIX, 4:18-19.

ARKONAÇ, Sibel Ayşen (2001). *Sosyal psikoloji (Değiştirilmiş ve Genişletilmiş 2. Baskı)*, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

ARLI, Didem, ALTUNAY, Esen, YALÇINKAYA, Münevver (2011). “*Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi*” Akademik Bakış Dergisi, 25:1-23.

BAYRAKTAR, Gökhan, GÜNGÖRMÜŞ, Hamdi Alper, GÜLBAHÇE, Öner, ŞAHİN, Süleyman, BASTIK, Canan (2011). “*Beden eğitimi ve Türkçe öğretmeni adaylarının problem çözme becerisi algı düzeyleri açısından karşılaştırılması*”, e-Journal of New World Sciences Academy, VI, 2:159-168.

COŞKUN, Gülce (2012). “*Müzik Bilimi ve Yaratıcılık*” Pivolka 21:14-16.

ÇAĞLAYAN, Hakan Salim, TAŞĞIN, Özden, YILDIZ, Özer (2008), “*Spor yapan lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*” Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, II, 1:62-77.

DEMİR, Ahmet (2019) “*Bilim ve sanat merkezinde müzik eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*” Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

DEMİREL, Özcan, KAYA, Zeki (2005), *Eğitimle İlgili Temel Kavramlar*. (ed DEMİREL, Özcan, KAYA, Zeki) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Pegem Yayınları. 6.Basım.

DERİN, Rukiye (2006), *“İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ve denetim odağı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki”* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

DEWEY, John (2010). *Okul ve Toplum*. (Çeviri): BAŞMAN, H.Avni, Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 2.Baskı.

D’ZURİLLA, T. J., GOLDFRIED, M. R. (1971). *“Problem solving and behavior modification”*, Journal of Abnormal Psychology, 78:107-126.

EDMAN, I. (1977). *Sanat ve insan*. İstanbul: İnkılap ve Ata Basımevi.

FERAH, Defne (2000), *“Kara Harp Okulu öğrencilerinin problem çözme becerilerini algulamalarının ve problem çözme yaklaşım biçimlerinin cinsiyet, sınıf, akademik başarı ve liderlik yapma açısından incelenmesi”*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GORDON, Thomas (2005), *Etkili Ana Baba Eğitimi: Aile İletişim Dili*, (Çeviri): AKSAY, Emel, Editör: ÖZKAN, Birsen, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GÜÇLÜ, Nezahat (2003), *“Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri”* Milli Eğitim Dergisi, CLX, 272-300.

BERKANT, Hasan Güner, EREN, İsmail (2013), *“İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi”* International Journal of Social Science, VI, 3:1021-1041.

GÜVEN, Esra (2017). *“12-14 yaş grubu çocukların müziğe ilişkin tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”* Yüksek Lisans Tezi , Başkent Üniversitesi , Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HARDALAC, Naciye. (2006). *“Melodi tekrarına yönelik müziksel algılamada sayısal ve sözel eğitilmiş öğrencilerin performanslarının yapay zekâ ortamında karşılaştırılması”* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HERTZOG, Christopher, et al (2009). *“Why do people show minimal knowledge updating with task experience: Inferential deficit or experimental artifact?”*, The Quarterly Journal of Experimental Psychology, LXII, 1:155-173.

KARABULUT, Ebru Olcay, ve KURU, Emin (2009). *“Ahi Evran Üniversitesi beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişilik özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi”* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, X, 3:119-127.

KARABULUT, Ebru Olcay, ULUCAN, Hakkı (2011). *“Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi (Kırşehir ili örneği)”* Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, XII, 1:227238.

KINCAL, Remzi Yavaş (2006). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

KING, K. M., FLEMING, C. B., MONAHAN, K. C., CATALANO, R. F. (2011). “*Changes in Self-Control Problems and Attention Problems During Middle School Predict Alcohol, Tobacco, and Marijuana Use During High School*”, *Psychology of Addictive Behaviors*, XXV, 1:69-79.

KOCAARSLAN, Bilge (2009). “*Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*” Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

KOCABAŞ, Ayfer (1997). “*Temel eğitim II. kademe öğrencileri için müziğe ilişkin tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIII, 141-145.

KOCABAŞ, Ayfer (2007). *Müzik öğretiminin temelleri*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası. 3.Baskı

KULOĞLU, Ayşenur, ARI, Üzeyir (2014). “*Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*” Sosyal Bilimler Dergisi, IV, 8:94-109.

LEVENT, Aytül, UMUZDAŞ, Serpil (2013). “*İlköğretimde müzik öğretmenin kullandığı çalgının öğrencinin derse ilişkin tutumuna etkisi*” Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, II, 2:84-88.

NACAĞCI, Zeki (2006). “*İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları*” Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

TOLAN, Barlas, İSEN Galip, BATMAZ, Veysel (1985). *Ben ve toplum*, Ankara: Teori Yayınları.

TAO, Ting, WANG, Ligang, FAN, Chunlei, GAO, Wenbin. (2014). “*Development of self-control in children aged 3 to 9 years: Perspective from a dual-systems model*” In Scientific Reports. Nature Publishing Group, IV, 1:1-5.

TAVSANCIL, Ezel (2002), *Tutumları ölçülmesi ve SPSS ile veri toplama analizi*, Ankara: Nobel Yayın.

OLGUN, Nermin, KAN ÖNTÜRK, Zehra, KARABACAK, Ükke, ETİ ASLAN, Fatma, SERBEST, Şehriban (2010), “*Hemşirelik öğrencilerinin problem çözme becerileri: bir yıllık izlem sonuçları*” Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, I, 4:188-194.

OLKUN, Sinan, ŞAHİN, Özge, AKKURT, Zeynep, DİKKARTIN, Filiz Tuba, GÜLBAĞCI, Hande (2009), “*Modelleme yoluyla problem çözme ve genelleme: ilköğretim öğrencileriyle bir çalışma*” Eğitim ve Bilim, XXXIV, 151:65-73.

ÖZDEN, Yüksel (2011), *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Akademi. 11. Baskı

ÖZEN, N. G. M., (2019) *Müzik beğenileri, müzik dersine olan ilgi ve tutumlarına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖZMENTEŞ, Sabahat. (2012), *“İlköğretim öğrencilerinin evdeki müziksel ortamları, müzik dersine yönelik tutumları ve kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler”* Eğitim ve Bilim , XXXVII,163: 53-66.

ÖZSOY, Gökhan (2005), *“Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki”* , Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXV , 3:179-190.

ÖZTOPALAN, E. (2007). *“İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki”* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

SAN, İnci (1985), *“Gençliğin Sanat Eğitimi”* 5. İstanbul Sanat Bayramı M.S.Ü. Sanat ve Gençlik Sempozyumu Bildirisi, İstanbul.

SARACALOĞLU, Asuman Seda, SERİN, Oğuz, BOZKURT, Nergüz (2001), *“Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki”* M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, XIV, 121-134

SARUHAN, Şahin, DENİZ, Jale (2011), *“Temel eğitim II. kademe öğrencilerinin müzik dersine karşı tutumları”* İlköğretim Online, X, 2:695-702.

SENA, Cemil (1972), *Estetik*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

SEVEN, M.İ. (2019), *“Ortaokul öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi”* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

STERNBERG, Robert J (1992) *“Successful intelligence as a basis for entrepreneurship”* Journal of Bussiness Venturing. XIX, 189-201.

SİYEZ, Didem Müge (2015), *Eğitim Psikolojisi Editör: Alim Kaya* . Ankara: Pegem Akademi, 11.Baskı.

TOLAN, Boris, İSEN, Galip, BATMAZ, Veysel (1985). *Ben ve toplum*. Ankara: Teori Yayınları.

TÜMKAYA, Songül, İFLAZOĞLU, Uzman Ayten (2000), *“Ç Ü sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenlere göre incelenmesi”*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, VI, 6:143-158.

UÇAN, Ali (1997), *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

UMUZDAŞ, Serkan, UMUZDAŞ, Serpil (2015), *“8. Sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi”*, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5:273-281.

UMUZDAŞ, Serpil ve KIZIKLI, Hamza Oruç (2018), *“İlköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları”*, Journal of Human Sciences, XV, 3:1561-1567.

USLU, M. (2009). *Cumhuriyet'in ilanından günümüze Türkiye'de müzik eğitimi üzerine bir çalışma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

ÜSTÜN, Ahmet, BOZKURT, Erdoğan (2003), *“İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler”*, Kastamonu Eğitim Dergisi, XI, 1:13-20.

YAZGAN, Yeliz, BİNTAŞ, Jale (2005), *“İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: bir öğretim deneyi”*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXVIII, 28:210-218.

YAZICI, Tarkan (2013), *“Problem çözme becerisinin müzik eğitimine etkisi”*, VI. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 3-5 Ekim 2013, Trabzon.

YILDIRIM, Belgin ve ÖZKAHRAMAN, Şükran (2011). *“Hemşirelikte problem çözme”*, S.D.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi, II, 3:155-159.

YILDIZ, Lale, ZIRHLIOĞLU, Gürol, YALÇINKAYA, Münevver, GÜVEN, Şenol (2011), *“Beden eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerileri”*, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, VIII, Özel:18-36.

EXPANDED ABSTRACT

The functions of music in human life are versatile. The functions of music affect our attitudes in life. Its individual functions reveal someone's attitude as a self-knowledge. Social functions, cultural functions, economic functions and educational functions are the main functions of music in human life.

There are many factors that affect human attitudes. Behaviors such as making and listening to music have positive effects on human attitudes. Secondary school students are important in terms of development as an age group. It is thought that students with developed problem-solving behaviors are also developed in terms of listening to music and making music. All functions of music have an effect that develops and prepares people for life.

Human attitudes and behaviors develop in the learning environment. It is foreseen that these attitudes and behaviors develop positively with music. By nature, human perceives the auditory and visual world and develops positive emotions. Auditory perceptions are effective through brain-based learning. It is possible to develop all kinds of attitudes and behaviors in a positive way as a result of musical experiences of students in the learning age. It is thought that there is a close relationship between problem solving skills and musical perception skills.

In a study examined the relationship between students' attitudes towards music and their social skills (Güven 2017), It is observed that there is a positive relationship between attitudes towards music and social skills. In addition, it is seen that the social skill levels of the children increase as the students' interest in music increases. In this study inspired by this, the relationship between secondary school students' attitudes towards music and problem solving skills has been examined. Correlational method, one of the descriptive statistical methods, has been applied in the research. Investigated group consists of secondary school students. The sample group consists of 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in secondary schools in Ergani district of Diyarbakır province in the 2020-2021 academic year. A total of 311 students, 199 female students (64%) and 112 male students (36%) have participated in the study. Of the students participating in the research, 52 (16.7%) have been in the 5th grade, 84 have been in the 6th grade (27%), 102 have been in the 7th grade (32.8%), 73 have been in the 8th grade (23.5%) have been studied. In the study, two different scales have been applied: "Music Lesson attitude scale" and "problem solving inventory for children". In findings chapter, It contains information such as Findings regarding students' gender and grade levels, T-test results according to the gender of the scores obtained from the music lesson attitude scale, One-way analysis of variance (ANOVA) results of students' music lesson attitude scale scores according to grade level, T-test results of students' problem solving skills scale scores according to gender status, One-way analysis of variance (ANOVA) results of students' scores from the problem solving skills scale according to grade level, Averages of students' problem solving inventory self-control sub-dimension according to grade levels. Informations collected from the participants through some questionnaires have been interpreted by the SPSS Data Analysis Method, and the statistical analyzes have been analyzed by the pearson product moment coefficient of correlation. In addition, in our research results, in the problem solving inventory

self-control sub-dimension of the students, the 8th grade students has got the highest score, the second grade 5th grade students, the third grade 7th graders, and the fourth grade 6th grade students scored, while the 5th grade students have had high self-control. It has observed that they have experienced a significant decrease in the 6th grade, and then again has increased respectively towards the 8th grade.

When the data obtained are examined, it is seen that there is a positive and significant relationship between the positive attitudes of secondary school students towards the music lesson and their problem solving skills ($r = 0.374$, $p < 0.01$). In addition, students' positive attitudes towards music and the issue of problem solving reveal a significant relationship (Confidence is moderate ($r = .406$, $p < .01$), self-control ($r = .926$, $p < .01$) is high, avoidance ($r = .291$, $p < .01$) is low).

As a result of the analysis of the obtained data, as Secondary school students' positive attitudes towards music lessons increase, their problem solving skills also increase. This research provides a basis for other studies that will be examined in the light of the information obtained by examining the relationship between the attitudes of secondary school students towards the music lesson and their problem-solving skills.

Keywords: Problem solving, attitude, music lesson.

Birey Veya Meslek Grupları İçin Toplumsal Statü Bağlamında Amaç Yönelimli Mesleki Farkındalık Eğitiminin Önemi

The Importance Of Goal-Oriented Professional Awareness Education In The Context Of Social Status For Individuals Or Occupational Groups

Samed ARI*

Öz:

Mesleki farkındalık, sadece yapılan iş ile işin öznesi insan olarak duyguların farkında olmak; duygu ve düşünceleri yapılan işten ayrı tutmak demek değildir. Yani sadece yapılan işten işi yapanı soyutlamak mesleki farkındalık değildir. Aksine bu çalışma, mesleki farkındalığı mesleğin farkında olarak davranma haliyle algılamakta ve iş ile işi yapan hususundan ziyade, işi yapanın toplumsal ilişkileri üzerinde mesleki farkındalığın rolüne odaklanmaktadır. Mesleki farkındalık kavramıyla kişinin meslekten kaynaklı sosyal statüsüne uygun davranabilmesini sağlamak ve mesleğin çıkarlarına yönelik bir farkındalık biçimlendirilmektedir. Diğer her hususta olduğu gibi kişinin sosyal davranışları tutum ve inançlardan etkilenmektedir. Her davranış, kişinin tutumlarından pay almaktadır. Mesleğe ilişkin davranışlar da böyledir. Kişinin mesleğine yönelik, kendi meslek grubu ve diğer meslek gruplarıyla ilişkilerinde taşıdığı tutum ve inançların farkında olması mesleki farkındalık zemininde mümkündür. Mesleki farkındalık kişinin başta mesleki ve kişisel olmak üzere sosyal amaçlarına ulaşması için de gerekli olan bir farkındalıktır. Mesleki farkındalığın oluşturulması; kişinin mesleki beceri, ilgi ve yeteneklerinin farkına varmasını sağlarken yine kişinin ifa ettiği mesleğin sosyal ve kültürel boyutlarında daha profesyonel olmasını sağlar. Bu çalışmayla birlikte meslek eğitimi sırasında, ayrı ayrı her meslek için geçerli olmak üzere, mesleki farkındalık eğitiminin gerekliliği ve nasıl olması gerektiği hakkında

* Sosyolog, T.C. Adalet Bakanlığı, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir/ Türkiye, samedari88@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9354-3092

ipuçları sunulacak olup tüm meslekleri kapsayan genel bir mesleki farkındalık eğitiminin seçilen bir mesleğe uyarlanması da mümkün olacaktır.

Anahtar sözcükler: Farkındalık, mesleki farkındalık, meslek kültürü, toplumsal statü, anahtar rol, sosyal kimlik, grup aidiyeti.

Abstract:

Professional awareness does not mean only being aware of the emotions as the human being the subject of the work with the work done; keeping feelings and thoughts separate from the work done. In other words, it is not professional awareness to isolate the person who does the work only from the work done. On the contrary, this study perceives the professional awareness as being aware of the work and focuses on the role of professional awareness on the social relations of the doer rather than the issue of the work and the person doing the work. With the concept of professional awareness, to enable the person to act in accordance with his/her professional social status and awareness for the interests of the profession is formed. As in every other issue, a person's social behaviour is affected by attitudes and beliefs. Every behaviour takes its share from one's attitudes. Professional behaviour is the same. It is possible on the basis of professional awareness to be aware of the attitudes and beliefs that a person has towards his profession, in his relations with his own professional group and other occupational groups. Professional awareness is an awareness that is necessary for the person to reach his social goals, especially professional and personal. While creating professional awareness enables the person to realize his professional skills, interests and abilities; it also enables the person to be more professional in the social and cultural dimensions of the profession he/she performs. With this study, clues will be presented on the necessity of professional awareness education and how it should be, to be valid for each profession separately during professional training, and it will also be possible to adapt a general professional awareness education covering all professions to a chosen profession.

Keywords: Awareness, vocational awareness, profession culture, social status, key role, social identity, group belonging.

Giriş:

Günümüz modern zamanda sosyal hayatta kimlikler, toplumsal roller üzerinden belirlenmekte veya belirlenmesinde bu roller büyük pay sahibi olmaktadır. Bu roller arasında en belirgin olanına ise anahtar rol denilmektedir. Tanışma ritüellerine bakıldığında, sıralama genellikle isimleri ve yaş bilgisini paylaşma ve ardından ise ne iş yapıldığını bildirme yani meslek bilgisini paylaşma şeklinde ilerler. Eğer kısa bir tanışma gerçekleşiyorsa genelde bu iki üç bilgi taraflar için yeterli olmaktadır.

Tanışma sırasında eğer ki meslek bilgisi taraflardan birisince paylaşılmamışsa karşı taraf bunu mutlaka tanışma esnasında sormaktadır. Meslek bilgisi paylaşmadan gerçekleşen bir tanışma hep yarım kalmış bir tanışma hissi bırakmaktadır. Burada meslek detayının verilmesi toplumsal rolü ve statüyü göstermekten ileri gelmektedir. Toplumsal ilişkilerde statüleri belirleyen bu rol, anahtar roldür ve çoğunlukla meslekler üzerinden şekillenmektedir.

Tanışmanın gerçekleşmemesi hâlinde ise insanlar, yabancı hakkında kendi zihinsel şemalarıyla çıkarımlarda bulunurlar. Yabancıнын sosyo-ekonomik konumu, ilişkilerinde kendisini nasıl sunduğu ve nasıl algıladığı bilgisi ile mesleğinde mahir olup olmadığı bilgilerini öğrenmek önceliklidir (Goffman 2014). Mesleki farkındalığı az veya çok olan kişiler çevresindeki insanlara özellikle mesleği ve toplumsal statüsü hakkında sosyal bilgiler göndererek onların merakını giderir ve mesleğinden kaynaklı takındığı tavır ile toplumsal ilişkilerini şekillendirmiş olur.

İnsanlar tarafından kişileri tanımada, tanıtmada, ilişkilerde ve kişilere değer vermede kullanılan en önemli olgulardan birisi mesleklerdir (Karayalçın 2019). Bu nedenle mesleki farkındalık sosyal kıyasa imkân vermesi açısından önemlidir.

Goffman'ın Robert Ezra Park'tan aktardığı gibi (2014) "Biz birbirimizi roller içerisinde tanırız; bu rollerde kendimizi tanırız" ifadesi mesleki farkındalığın önemine işaret etmektedir. Bu nedenle kişilerin kendisini tanıma ve tanıtmada konusunda mesleki farkındalık kavramının merkezî konumda rol aldığını iddia etmek çok da yanlış olmayacaktır. Çünkü mesleki farkındalık kişilerin kendileri hakkında oluşturduğu imajı temsil ettiği sürece bu, kişinin olmak istediği halidir. Bir toplumda doğulur ve kişi olunur. Toplumda silik olmamak ve bir yerden sonra kişi olabilmek için mesleki farkındalığın desteğine ihtiyaç vardır.

İnsanlar; kendilerine karşı, gösterdikleri "olani" doğrultusunda yaklaşılmasını ve gösterilen o "olana" göre davranılmasını beklerler. Bu gösterilen "olan" ise bir duruma göre seçilmektedir. Bu da genellikle anahtar rol olan mesleklerdir. Etkileşimde olunan insanlara anahtar rol hakkında bilgi verildiğinde diğer kimlikler geri planda bırakılarak sunulan benliğe göre davranılması gerektiği mesajı karşı tarafa ulaştırılır. Mesleki farkındalık burada kişinin ne olduğunu karşı tarafa sunan bir araçtır (Goffman 2014).

Kişinin veya meslek mensuplarının mesleki farkındalık durumu, onların toplumsal ilişkileri üzerinde aktif rol oynamaktadır. Toplumsal ilişkileri aslında derinden etkileyen bu faktör genellikle kullanıcıları tarafından fark edilmeden çalışmaktadır. Bu çalışmayla genellikle kişilerin bilincinde olmadığı ve toplumsal rol ve statülerin sergilenişinde etkileri olan mesleki farkındalık kavramına odaklanılarak sosyal rollerin davranışa dönüşündeki gizli kalmış güdü üzerinde durulmaktadır.

Çalışmamızda amacımız birlik olup birlikte hareket edemeyen, ortak amaçlar üremeyen, grup olarak kendi çıkarları noktasında birleşmekte güçlük çeken, toplumsal çıkarlarını savunup koruyamayan meslek mensuplarına; meslekleri üzerinden bir farkındalık kazandırarak meslek kültürünü iyileştirmelerine yardımcı olmak ve meslek mensuplarının grup olduklarının farkına varmalarını sağlamak suretiyle kolektif çıkarları, amaçları, eylemleri ve hisleri doğrultusunda hareket etmelerini sağlamaya yönelik temel oluşturmaktır.

Çalışmamızın bu noktasında; herhangi bir meslek kültürünün, o meslek mensuplarıncaya sergilenen belirli davranış kalıpları ürettiği, mesleki farkındalığı olan kişilerin ait oldukları meslek grubunun çıkarları için daha çok ortak hareket edebildiği, mesleki farkındalığı yüksek üyelerden oluşan meslek gruplarının toplumsal tabaka içerisinde daha iyi statüye ve sosyal güce sahip oldukları varsayılmaktadır.

Çalışmada araştırma yöntemi, literatür taraması ile ulaşılan kaynaklarda nitel içerik analizi, yorumlayıcı biçimde uygulamaya yönelik kurgulanmaktadır. Kavram araştırması sonucu ulaşılan varsayımların uygulanmasına yönelik zemin hazırlanmaktadır.

Bu çalışmada farkındalık, meslek grubu ve aidiyet, sosyal kimlik, toplumsal rol ve statü, meslek kültürü ve meslek değerleri kavramları üzerinde durularak mesleki farkındalığın önemi aktarılıp bu kavramlarla mesleki farkındalık arasındaki ilişkiye değinilecek olup son olarak mesleki açıdan birlikte hareket etmekte güçlük çeken meslek gruplarına, mesleki farkındalık eğitiminin içeriği ve önemi hakkında önerilerde bulunulacaktır.

Araştırma sırasında mesleki farkındalık kavramının bazı kavramlarla daha fazla ilişkili olduğu keşfedildiğinden, bazı başlık altında toplanan metinlerin diğerlerine göre haliyle biraz daha uzun olduğunu hatırlattıktan sonra, bu girişi ileride gerekli olabilecek bazı tanımlamalara geçerek sonlandırmak yararlı olacaktır.

Farkındalık Nedir?

Türk Dil Kurumu güncel Türkçe Sözlüğünde fark etmek; görmek, seçmek; anlamak, sezme, ayırt etmek anlamına gelmektedir.

Farkındalık, “Olgu ve olayları doğru okuyabilme, derinlemesine görebilme, tanıma ve anlama konusunda bilinçli yaklaşabilme, ön yargısız ve tarafsız bakabilme kabiliyetidir” (Şimşek 2016). Farkındalık bir konuyu tam manasıyla idrak etmeyi ve devamlı bir şekilde görmeyi, sezmeyi ve ayırt etmeyi gerektiren farkında olma halidir.

Farkındalık seviye seviye ortaya konulabilen bir kavramdır. Farkındalığa dair seviyenin artması kişinin yaşamına ve sosyal ilişkilerine yön verebilmesini ve içinde bulunulan durumlara verebileceği tepkileri çeşitlendirmektedir (Kunduracılar, Akbaş, Büyükuysal, Biçki ve Erdem 2012).

Çalışmada farkındalık kavramına, mesleki gerekliliklere ve mesleki davranışlar altında yatan düşüncelere odaklanma açısından yaklaşmaktadır ve kavram, bu hâlin toplumsal ilişkilerde sürekli olması şeklinde çerçevelenmiştir.

Mesleki Farkındalık

Mesleki farkındalığı tanımlamadan önce mesleğin ne olduğunu aktarmakta fayda bulunmaktadır. Çünkü meslek tanımı içerisinde farkındalığı gerektiren ifadeleri bulmaktayız. Meslek, “Bir insanın hayatını kazanmak amacıyla icra ettiği eğitim, çalışma, bilgi birikimi ve yetenek geliştirmeyi gerektiren iş” (Kunduracılar ve diğerleri 2012) olarak tanımlanmaktadır. Tanımın kendisinde bir takım kategorilerde gelişim olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kategorilerde gelişim için farkındalık olmalıdır. Hayatların kazanılması amacıyla bilinçlenmeye, bu amaçla eğitim almaya, bilgi birikimine ve kendini geliştirmeye mesleki farkındalık yardımcı olmaktadır.

Yine meslek, “Bireyi geniş topluma bağlayan temel bağdır. Kişinin topluma eklenişi ve onunla bütünleşmesi mesleği üzerinden gerçekleşir. Kamusal alandaki görünürlüğü de yine en çok mesleği aracılığıyla mümkün olur” (İlhan 2008). Mesleğin topluma karışma ve toplumsal alanda var olma açısından rolü büyük olduğuna göre sahip olunan mesleğin farkında olmak da o kadar önemlidir. Çünkü toplum kişiyi mesleği ile algılamakta ve ona mesleği üzerinden statü verip tanımlamaktadır. Günümüzde toplumsal statü sensörleri meslekleri algılamaya daha yatkındır. Eğer mesleğe uygun davranışlar sergilenmez ise bu sensörler kişiyi doğru okuyup algılayamaz ve ona göre de verilen statüsel değer düşmeye başlar.

Her meslek mensubu az çok kendini diğer mesleklerden ayıran veya farklılaştıran davranış, zihniyet ve ahlaka sahiptir. Mesleki farkındalık demek sahip olunan mesleğin davranış biçimleri, fikir yapısı ve etiği hakkında bilinçli farkındalığın olması demektir. Böylece icra edilen mesleğin kişide davranış ve düşüncesini biçimlerini şekillendirdiğini söyleyebilmek mümkündür (Kaplan 2016).

Mesleğinde farkında olmak demek; mesleğin etiğinden, üyelere rehberlik edecek ilkelerden, mesleğin duygularından, meslekten beklentilerden, mesleğin özelliklerinden, üyelerin çoğunluğunca boş vakitlerin nasıl değerlendirildiğinden ve mesleğin norm ve değerlerinden haberdar olmak demektir.

Mesleki farkındalık, meslekle ilgili “uyanıklık” hâlinde olmaktır. Kişinin mesleki açıdan kendisini tanıması ve bulunduğu çevrede mesleki anlamda olup bitenler hakkında ayırdımında bulunmasıdır. İnsanlar farkında olmadığı konularda, farkında olmadığı şeyin ne olduğunu bilemezler. Ancak farkındalık oluşmaya başladığı anda, şeylerin ne olduğunu bilebilirler. Mesleki farkındalık, kişide mensup olduğu meslek grubuna yönelik bir duyarlılık uyandırmaktadır. Kişinin kendi meslek grubuna daha çok katkı sağlamasını mümkün hâle getirmektedir.

Mesleki farkındalık, herhangi bir mesleki eğitimde kişinin duygusal, sosyal ve entelektüel tatminini sağlaması açısından da önemlidir. Mesleki eğitim içerisinde, mesleki farkındalık eğitimi de verildiğinde meslek eğitimi tam anlamıyla amaçlarına ulaşacaktır. Çünkü mesleki eğitimin amacı, talip olan kişiye mesleğe dair bilgi ve beceri kazandırmak olup bu suretle kişide fiziksel, duygusal, sosyal, entelektüel ve ekonomik gelişim sağlamaktır (Şahsuvaroğlu 2003). Verilen meslek eğitimi, amaçlarından fiziksel ve ekonomik amaçlara ulaşmayı mümkün kılarken duygusal, entelektüel ve sosyal gelişim amaçlarına ulaşabilmek ve bunları sürdürüp koruyabilmek için mesleğinde farkındalık eğitimi gerekmektedir. Çünkü mesleki farkındalık, meslek bilgisinden

ziyade meslek kültürüne yönelik bir farkındalıktır (Köktürk 2006). Mesleki farkındalık, mesleğin uzmanlığından çok mesleğin kültüründe, sosyal, duygusal ve entelektüel yönünde profesyonelleşmeyi mümkün kılmaktadır.

Kişinin kendi mesleki durumunu tanıyıp anlaması, bununla birlikte meslek grubuna ait olmanın gerektirdiklerini doğru bir şekilde okuyup derinlemesine görebilmesi mesleki farkındalıktan geçmektedir. Mesleki farkındalığı olan üye, meslek grubunun sorunlarına yönelik çözümler üretme çabasında olan kişidir. Mesleki farkındalık ile kişi, böylece meslek için kendisine düşen sorumluluğun farkına varır ve bunun için çabalar.

Bir mesleğin her bir mensubu sosyal, akademik, duygusal, mesleki gelişimi, geçmiş deneyimleri, koşulları, istekleri, öğrenme tarzları, dünya görüşü gibi unsurlarla birbirlerinden farklıdır. Ancak bu farklılığın içinde farklılığa rağmen birlik nasıl sağlanır? Mesleki farkındalık, bu soruya yeterli düzeyde cevap vermektedir. Kişisel alanlarında farklı olan meslek üyelerinin, bir üst çatı altında toplanmasını mümkün kılan ve farklılıkları uyum içinde bir araya getiren unsur mesleki farkındalıktır.

Mesleki farkındalığın artmasını sağlayacak hususlardan biri ise dil ve kültür arasındaki ilişkide yatmaktadır. Meslek içerisinde oluşturulan ortak dil, mesleğin ortak söylemini oluşturmaktadır. Bu ortak söylemler meslek kültürünü beslemekte ve üyeleri için daha belirgin hale getirmektedir. Meslekle ilgili yapılacak olan okumalar, zamanla günlük konuşmalara karışır ve meslekle ilgili ortak söylemlerin gelişmesine ve kullanılmasına yardımcı olur (Kaplan 2016). Böylece burada mesleki farkındalık ile dil ve kültür kavramlarının kesiştiği ortak noktaya da kısaca değinmiş olmaktadır.

Mesleki farkındalık, meslekle ilgili ön bilgi sahibi olmayı gerektirmektedir. Mesleğin etkileşimde bulunduğu gruplara, mesleki hassasiyete, mesleğin kanuni metinlerine, görev ve sorumluluklarına gibi meslekle ilgili konulara da ilgili olmayı gerektirir (Kunduracılar ve diğerleri 2012).

Mesleki Farkındalık ve Meslek Grupları

Mesleki farkındalık aslında mesleki gruba bağlı olan üyelerin, genelde birbirine yakın davranışlar sergilemesinin bir nedeni ve sonucudur.

Mesleki farkındalık, meslek grubunun üyeleri arasında “düşünce birliği” sağlayan bir unsurdur. Düşüncelerde birlik ilkesi oluşturur ve böylece ilkesi olan gruplar da ortak çıkar ve mesleki hedefler için daha kolay örgütlenerek amaçlarına daha güçlü ulaşabilirler (Goffman 2014).

Mesleki farkındalığın olmadığı meslek gruplarını, Bauman'ın değişikle “vestiyer cemaatler” (2017) olarak niteleyebiliriz. Bu birliktelikler, üyelerinin dert ve sıkıntılarını grup içinde astıkları bir vestiyer gibidir. Herkes grup içerisinde sorununu, derdini, sıkıntısını yanar ve paylaşır ancak o dert, sıkıntı, sorun hiçbir zaman gruba ait olmaz. İşte mesleki farkındalık, meslekle ilgili olsun veya olmasın ama özellikle meslekle ilgili olmak üzere üyelerin dert ve tasalarının grubun derdi ve tasası olduğu bir birlikteliği mümkün kılar.

Durkheim, “İnsan kişiliği kutsaldır; çiğnenemez ya da sınırları içerisine girilemez, oysa aynı zamanda en yüce yarar başkalarıyla iletişimden gelir” (aktaran Goffman 2014) demektedir. Kişiler hem kendileri hem de temsil ettikleri meslek gruplarının yüksek yararı için başka mesleki gruplarla iletişim kurmalıdır. Bu yüksek yararı elde edebilmek için kişi, mesleğinin farkında olmalı ki; mensup olduğu meslek grubunun ortak çıkarlarını, amaçlarını ve eylemlerini savunabilip iletişimle elde ettiği verileri kıyas edebilsin.

Bir meslek grubunun mesleki açıdan toplum yararına üst düzeyde kaliteli hizmet verebilmesi ve disipliner anlamda daha güçlü ve etkili olması mesleki farkındalığının hangi seviyede olduğuna bağlıdır. Mesleki farkındalığı yüksek meslek grupları daha fazla oranda sosyal güce sahiptirler.

Mesleki farkındalık, kişinin dâhil olmaya çalıştığı veya zaten dâhil olduğu gruba uyumunu ve grubun ilkelerine uygun kültür içerisinde davranışları sergilemeyi kolaylaştırmaktadır. Çünkü toplum içerisinde çeşitli sosyal gruplara veya cemaatlere bağlı olan kimseler, genelde birbirlerine yakın davranışlar sergilerler. Buna “kitlesel karakter” de denilebilir. Aynı meslek grubunda yer alan fertler, kılık kıyafetleriyle birbirlerine benzedikleri gibi davranışlarıyla da benzemektedirler. Mesleki farkındalık, bir mesleki sosyal örgüte uyumu ve bu süreçten sonra gruba uygun davranışı sergilemeyi kolaylaştırmaktadır.

Kişi ne kadar gruba üye ise aslında o kadar da farklı toplumsal alanda sergilediği benliği vardır. Her bir grup içerisinde o gruba uygun farklı benlikler sergilenmektedir (Goffman 2014). Mesleki farkındalığı olan kişi, meslek grubuna ve mesleği için kazanım istediği otorite veya gruplara karşı; diğer gruplara gösterdiği toplumsal benliğini sergilemez. Mesleğinin farkında olarak oynadığı rolün gereklerine uygun davranır ve kazanımları için karşı gruplarda güçlü bir etki bırakmaya çalışır. Bununla birlikte mesleki grubuyla çok fazla kazan-kaybet ilişkisi bulunmayan gruplara karşı, mesleki rolün dışında davranmak o gruplar ile ilişkileri açısından çok fazla kaybettirmez. Ancak yine de mesleğin gerektirdiği davranışların sergilenmediğini izleyen rakip gruplar, ölçülen sosyal değeri düşürmeye çabalayabilir. Sözün gelişi bir doktorun kırsal alanda dolmuş şoförü gibi davranması onunla şoför arasındaki ilişkiyi daha çok kuvvetlendirebilir. Ancak hem kendi grubu hem de diğer gruplar tarafından dışlanma ihtimali vardır. Burada yanlış anlaşılmadan belirtmeli ki bir meslek olarak davranışları, tutumları, toplumsal rol ve değerleri açısından şoförlük ve doktorluk mesleği örnek olarak verilmiştir. Öyle ki örnek verilen iki meslek mensubu arasında farklı rollerin sergilendiği, sizler bu satırları okurken bile zihinlerde şekillenmektedir. Bunun sebebi ise verilen örnek iki meslek grubunun aynı statü takımı içerisinde yer almamasından kaynaklanmaktadır. Yine sosyal çevrede etkileşimde bulunulan meslek olarak çiftçi, avukat, hâkim, polis, esnaf, taksii şoförü, memur, tesisatçı, iş adamı, bankacı, geri dönüşüm işçisi, mimar, pazarıcı, diş hekimi, müteahhit, öğretmen gibi mesleğe sahip olan kişilerin de rol takımlarının farklı olduğunu görebilmekteyiz.

Mesleki farkındalık, kişinin mesleki rolünü yansıtırken sürekli özenli olmasını sağlamaktadır. Dışarıya karşı mesleki tutumu, özenli bir şekilde devam ettirmek, kişinin mensup olduğu meslek grubunun imajını zedeleyebilir. Ancak kişilerin mesleki rolüne uygun davranması için sadece özenli olması yeterli olmayabilir. Bu

durumda kişiyi mesleki rol içerisinde tutacak meslek etiği ve meslek içi zımnî talimatlar olmalı veya oluşturulmalıdır. Aynı mesleğe mensup kişiler için o meslek kültürüne uygun olmayan eylemler hususunda kişiyi uyaracak ve mesleğe uygunsuz davranışları yapmaktan men edecek normlar geliştirilmelidir. Bu aslında mesleğin deontolojisidir.¹ Mesleki farkındalık, mesleğin deontolojisinin uygulanmasına katkıda bulunurken aynı zamanda ondan da beslenmektedir. Meslek deontolojisinin üyelerce sergilenmesi için mesleki farkındalık gereklidir. Mesleki farkındalık, deontoloji ile toplumsal ilişkiler arasında kurulan bir bağıdır. Deontolojik sonuçların toplumsal ilişkilere ulaşmasını sağlayan bir köprüdür.

Bazı meslek gruplarında nadiren üyelerin birbirinin davranışından sorumlu tutulduğu, bazılarında ise çoğunlukla sorumlu tutulduğu görülmektedir. “Annelik” mesleği değerlendirilecek olursa; annelik rolüne uygun davranmayan “kötü” anneler, bir bütün olarak anneliğin imajını zedelemeyebilir. Öte yandan bazı meslek gruplarının üyeleri diğerlerinin gözünde öyle özdeşleşmişlerdir ki mesleği icra eden bir üyenin “uygunsuz davranışı” bütün meslektaşlarının itibarını zedelemektedir. Bu halin tam tersini görmek de mümkündür. Meslektaşların iyi tutuma sahip olması mesleği icra eden diğer üyelerin de itibarına olumlu yansımaktadır. Mesleğin imajının zedelenmemesi için meslek üyelerinin mesleki farkındalık eğitimi ile disipline edilmesi gerekmektedir.

“İki takım, etkileşim amacıyla birbirlerini taktim ettiklerinde, her bir takımın üyeleri iddia ettikleri kişiler oldukları izlenimini devam ettirirler: oynadıkları karakterin içerisinde kalırlar” diyen Goffman (2014), benliğin sunumunu tiyatro sahnesi metaforuyla betimlerken; takımı, mesleki gruplar olarak algılamaktayız. Mesleki farkındalık ile grubun üyelerinin takım haline gelmesi kolaylaşır ve takım ruhu içerisinde meslek grubu için yasal düzlemde ne yapılması gerekiyorsa o yapılabilir. Mesleki farkındalığı olan gruplar, diğer mesleki gruplarla etkileşim hâlindeyken grup rollerinin içerisinde kalarak davranışlarını ona göre sergilerler ve öyle ki kendisine ait özel görüşleri de bastırarak diğer gruplara kendilerini kabul edilebilir olarak sunmak isterler.

Bir mesleki grup içerisinde birlikte hareket etmeyi sağlayacak işaretler varsa o grup, daha çok ortak hareket edebilir. Mesleki grup üyelerinin kendi aralarında bilmesi gereken “zımnî” işaretleri algılayabilmesi ve o işaretçilerin talimatlarına göre hareket edebilmesi mesleki farkındalık ile sağlanabilir. Bu işaretler mesleğin gerektirdiği bir davranış olabilir, mesleki bir tutum olabilir, meslek üyelerinin genelinin yaptığı bir aktivite olabilir ya da mesleki bir duygu olabilirler. Bir mesleki grup üyesi bu işaretleri ne kadar okuyabilirse o denli grubun bir parçası olur ve meslek grubunun amacına ve çıkarlarına ulaşmasına, sorunlarını çözmesine yardımcı olabilir. Kişide mesleki farkındalık ne denli yüksekse o denli de bu grup içi zımnî işaretler okunabilir.

¹ Deontoloji, bir mesleği uygularken mutlaka uyulması gereken ahlaki değer ve etik kuralları inceleyen bilim dalıdır” (Wikipedi, Erişim Tarihi: 09 Mayıs 2021) Bir meslek icra edilirken uyulması gereken etik kurallar bütünüdür.

Mesleki Farkındalık ve Sosyal Kimliğimiz

Bilindiği üzere sosyal kimlik kuramı Henri Tajfel ve John Turner tarafından oluşturulmuştur. Bu kuram içerisinde, genel olarak grup üyeliği, grup içi süreçler ve diğer gruplarla ilişkiler ele alınır. Elbette burada bu kurama ve daha öncesi grup araştırmalarına hem konu hem de çalışma amacı açısından çok fazla değinilmeyecek ancak; bu kuram üzerinden sosyal kimlik kavramı kısaca açıklanıp mesleki farkındalık kavramı ile ilişkisi kurulduktan sonra sonuç ve öneriler bölümünde çıkarımlarda bulunulacaktır.

Sosyal kimlik kuramı; kişiye uygun olan bir grup üyeliği, kişinin kendi kimliğinden vazgeçmesine ve yerini sosyal kimliğe bırakmasına sebep olur demektir (Demirtaş Andaç 2003). Mesleki farkındalık bir grup üyeliğinin anlamlı olmasına katkı sunarken aynı zamanda grup kimliğine bürünmeyi sağlar ve kişilerin sosyal kimliğini biçimlendirir. Bu noktada mesleki farkındalık, sosyal kimlik kuramının temel varsayımlarından biri olan “bireyler üyesi oldukları sosyal grubu dikkate alarak kendilerini tanımlar ve grupla özdeşleşerek sosyal kimliklerini oluştururlar” varsayımına katkıda bulunmaktadır.

İnsanın var oluşundan getirmiş olduğu bir kimliğe sahip olma hissi, kişiye zihinsel bir rahatlık verir. (Tarhan 2017). Sosyal kimlikte “toplumsal alanda ben kimim?” sorusu önemlidir. Bu sorunun cevabını bulamayan huzurlu olamaz ve sağlıklı ilişkiler kuramaz. İşte mesleki farkındalık bu sorunun cevabını verebilmeyi kolaylaştırmaktadır. Mesleki farkındalık ile sosyal kimliğini bulan kişi, kimlik karmaşasından kurtulabilir.

Her bir kişi, topluluk içerisinde bireysel kimliğini saklayarak ortak kimliğe kaymaktadır. Kendi kimliğini koruyup saklamak suretiyle sosyal kimlik değişimi geçirmektedir. İnsan davranışını esasen; onların benlik algısı ya da kimlikleri belirlemektedir. Kimliği belirleyen esaslardan birisi ise insanların mensup oldukları birlikteliklerdir (Canter 2011). İnsanların benliğini belirleyen bu grupların kimlik oluşturma konusunda işlevsel olabilmesi için gerekli koşul, mesleğinin farkında olmaktır. Çünkü insanlar iş dünyasına girerek benlik duygusunu bu yasal gruplarda biçimlendirirler. Benliği biçimlendiren bu grupların gereklilikleri konusunda farkında olmak her kişi için önemli olmaktadır.

Kişilerin davranışlarının anlaşılmasında hangi toplumsal gruba ait oldukları önemlidir. Çünkü bir grubun değeri, kişinin nasıl davranacağı hakkında güçlü bir ipucu vermektedir. Bu, kişinin nasıl düşünebileceği, nasıl hissedebileceği ve nasıl davranabileceği hakkında ön fikir vermektedir (Zastrow ve Krist-Ashman 2016). Mesleki farkındalık kişinin, grup eylemlerinden, duygu ve düşüncelerinden oluşan zeminde bulunan kimliğe bürünmesini sağlar. Böylece kişi sosyal hayatta dâhil olduğu gruplar içerisinde, diğer gruplara karşı daha sağlam konum alabilir.

Tajfel'e göre sosyal kimlik, bir gruba ait olmaktan kaynaklanan değerden oluşturulan bir kimliktir. Kişi kendisini bir sosyolog, bir doktor, bir anne vb. şekillerde algılayarak farkına vardığında artık söz konusu olan sosyal kimliklerdir. Bireysel olan kimlikler meslekle birlikte yerini sosyal kimliğe bırakmaktadır (Demirtaş Andaç 2003). Mesleki farkındalık kişiye sosyal kimlikle ilgili cevaplarının verilmesinde rol almaktadır. Böylece kişi, sosyal kimliğini tanımakta ve ona göre hareket etmektedir.

Bir sosyal gruba üyeliğe ilişkin bilgiyi kazandıracak olan araçlardan bir tanesi mesleki farkındalık kavramıdır. Kişi gruptan sayılabilmek için asgari nitelikleri karşıladığı takdirde çoğu zaman kendiliğinden grubun bir parçası olabilir. Söz gelişi motosiklet ehliyetine sahip olduğunda “motorcu” grubunun bir üyesi olunabilir. Ancak tam kabul görebilmek için ise motorcu etiğinin, değerlerinin ve imajının sahiplenilmesi gerekmektedir. Bu şekilde sosyal kimliğe geçiş yapılabilir. Bir gruba üyeliğe ilişkin kendiliğinden gelişebilecek bu sosyal ritüeller gerçekleşmediğinde veyahut zayıf kaldığında mesleki farkındalık kavramı araya girerek kişinin herhangi bir gruba kabulünü kolaylaştırır ve gruba ait sosyal kimlik kişiye kazandırılır.

Toplumsal yapıda sosyal kimlikler önemlidir çünkü diğerleriyle olan etkileşimler gruplar üzerinden sürdürülmektedir. Son sosyal kimlikler, meslekler üzerinden belirlenir ve bunlar bazen kalıcı hale gelirler (Karayalçın 2019). Mesleğin sosyal kimlikte oynadığı rol göz önüne alındığında meslekle ilgili farkındalığın önemi de ortaya çıkmaktadır. Meslek temelli sosyal kimlikte nelerin nasıl olması gerektiği mesleki farkındalık ile bulunabilir.

Kişi grubun bir üyesi olduğunda kendi kimliği arka planda kalır ve grubun sunduğu sosyal kimlik ön plana çıkar. Bu sayede insan yalnız kalmaktan kurtulur ve kendisini olumlu algılayarak diğer gruplardan üstün görme ihtiyacı giderilir. Kişinin kendisine yönelik olumlu algının oluşumunda dâhil olduğu grup rol oynamaktadır. Toplumsal konumu iyi olan gruplar sosyal kimliğin de olumlu algılanmasını destekler. Diğer gruplara nazaran toplumsal konumu düşük seviyede olan gruplar da üyelerinde olumsuz kimlik algısı oluştururlar. Bu algıdan kurtulmak için de çeşitli araçlara ihtiyaç vardır (Demirtaş Andaç 2003). Olumlu bir sosyal kimlik kazanımı için geliştirilen stratejilerden birisi mesleki farkındalık eğitimi olmalıdır. Mesleki farkındalık eğitimi düşük seviyede olan grup prestijini yükseltmek için grubun sosyal konumu hakkında bilgi verir ve bunun geliştirilebilmesi için imkân sunar.

Toplulukların iki tür olabileceğini ve bunlardan birisinin kader cemaatleri olduğunu diğerinin ise konumuz açısından önemli olan fikir, düşünce ve ilkelerle oluşturulan cemaatler olduğunu söyleyen Bauman (2017), ikinci tür topluluk ile mesleki farkındalıkla oluşturulan kimliğe ve devam ettirilen birlikteliğe işaret etmektedir. Bir meslek fikri ve mesleğin sahip olduğu ilkeler mensuplarını etrafında toplayarak kimlik kazandırmaktadır.

Mesleki farkındalık grup içi yaklaşımlarda rol oynayabilir. Grubun varlığını sürdürmesi için gerekli sayılan; grubunu güçlü görme, grup üyeleriyle işbirliği yapabilme, grubun başarısına ortak olma, grup üyeliğini sürdürme istekliliği gibi önemli özellikler mesleki farkındalık kavramı tarafından desteklemektedir (Demirtaş Andaç 2003).

Mesleki farkındalık; kişiye meslekten kaynaklı bir kimliğinin olduğunu ve bu kimliğin mesleğin değerleri ve ilkeleriyle ilgili olduğunu söyler. Yine toplumsal arenada meslek grubunun bir konumu olduğunu, mesleğin farkında olarak davranışlar sergilenmesi halinde toplumsal konumun korunabileceğini veya düşük seviye sosyal kimlik verilmiş bir meslek grubunun yeni değerler, ilke ve amaçlarla yeniden konum alabileceğini söylemektedir. Aynı zamanda istenilen formata getirilebilen meslek kültürü içerisinde rollerin şekillenerek üyelerin kimliklerinin oluşturulabileceğini de söyler.

Mesleki Farkındalık ve Toplumsal Statü ile Anahtar Rol

Tek başına ekonomik durum toplumsal statüyü belirlemez ancak ekonomi veya mesleki durum bu belirleyiciliğin en başındadır. Bu nedenle mesleki farkındalık kavramı ile statü kavramı arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu varsayılmış olup diğer statü kaynaklarına çokça değinilmeden konuya giriş yapılacaktır. Yoksa statünün belirleyicileri arasında aile, soy, servet, cinsiyet, yaş, köken vb. gibi referansların olduğu da bilinmektedir.

Sosyal yapı ve kişilik ekolündeki etkileşimci yaklaşımlar “Bir kimsenin toplumdaki yerinin davranışın başlıca belirleyicisi” (Bock 2001) olduğu şeklindeki sosyal konumu temel alan varsayımdan hareket ederler. Davranışın temel belirleyicisi kişinin toplumdaki statüsüdür. Sahip olunan meslek de çoğunlukla toplumsal statüyü belirlemektedir. O hâlde meslekten kaynaklanan statüye göre davranmak mesleğin farkında olmayı gerektirir.

Statü, kelime anlamı olarak makam, mevkii, konum, pozisyon anlamına gelmektedir. Toplumsal statü ise kişinin sosyal yapıda aldığı konumdur. Toplum statüyle kendisini oluşturan bireylere bir sosyal konum atar. Bu sayede üyelerin sosyal bir anlamı ve değeri oluşur. Statü, birey veya gruplara toplumun diğer üyeleri tarafından yüklenen toplumsal onur, itibar veya saygınlıktır (Ceylan 2011). Toplumsal yapıda meslekler üyelerine sosyal saygınlık kazandırmaktadırlar. İcra edilen mesleğin ilkeleri, etiği, davranış biçimleri, toplum tarafından meslekten neler beklediği gibi durumlara göre bu toplumsal statünün seviyesi değişmektedir. Toplum tarafından verilen bu statü değerini korumak için mesleki farkındalık gerekmektedir. Çünkü tek başına meslek sahibi olmak statüyü korumaya yetmemektedir. Meslekler statü kazandırır ancak o statüye verilen değeri koruyabilmek için mesleğin farkında olmalıdır.

Kişi, karşısındakilerde bırakmak istediği izlenime inanmalıdır (Goffman 2014). Eğer buna inanırsa karşısındakileri ikna ederek verdiği izlenime uygun tepkiler alır. Mesleki farkındalık kişinin bırakmak istediği izlenime kendisinin de inanmasını sağlamaktadır.

Linton'dan aktaran Ceylan (2001), bir birey ile statüsü arasındaki ilişkiyi otomobil ile sürücüsü arasındaki ilişkiye benzetmektedir. Sürücünün otomobil kullanımı, iyi veya iyi olmayan sonuçlara yol açabilir. Kişi statüsünün gerektirdiklerine uymadığı takdirde statünün faydasını göremez. Kişi ile statüsünün birebir örtüşmesi zorunluluk değildir ancak meslekten kaynaklı doktorluk bir statüdür ve toplumda bir saygınlığı vardır. Bu statünün rol ve performansının sergilenmemesi hâlinde kişi, bu statünün getirdiklerinden faydalanamayacaktır. Kişinin lüks bir otomobili olabilir. Bu, o kişiye toplum tarafından atfedilen statüsüdür. Ancak kişi bu statüyü gereği gibi kullanmazsa toplumdan istifade etmek istediği veya umduğu saygınlığı alamaz. Son model spor bir otomobil ile seyyar manavlık veya hurdacılık yapmak gibi istenilmeyen sonuçlar ortaya çıkar. Bu durumda toplum kişiye nasıl bir değer vereceği konusunda kararsızlık yaşar ve kişi önemsenmemeye başlanır. Hatta kişi kendi meslek mensupları tarafından da statüsel bir destek göremeyebilir. Grup içi üyeliğin sürdürülebilmesi için mesleğin gerekliliklerine mesleki farkındalık ile dikkat edilmesi gerekmektedir. İşte mesleki farkındalık kişiye otomobili yani verilen itibarı nasıl kullanılacağı hususunda yön göstermektedir. Mesleki farkındalık varsa statünün olumlu sonuçlarını toplamak daha mümkün olmaktadır.

Her statü birbiriyle aynı değerde değildir. Kimilerinin değeri diğerlerine göre daha düşüktür. İşte bu nedenle mesleki farkındalık önemli bir araçtır. Geliştirilmiş ve uygulanan bir mesleki farkındalık, mesleğin kültür dinamiği ile oynayarak toplum tarafından daha kabul edilebilir meslek etiğini, meslek ilkelerini ve toplumun mesleğe ihtiyaç algısını şekillendirebilir. Böylece toplum tarafından mesleğe yöneltilen daha saygın bir algı oluşturulabilir. Peki, daha saygın algılanmak neden önemlidir? Şöyle ki; birey veya gruplar gücünü toplumsal statülerinden almaktadırlar. Toplumda söz sahibi ve etkili olmak grupların var oluşunda yatmaktadır. Bu nedenle mesleki farkındalık ile geliştirilen ve beslenen bir statüyü korumak ve sürdürmek sosyal güç açısından önemlidir.

Bock, bir çalışmasında (2001) “Bir sosyal ortamda her oyuncu belli bir kişi tipi olduğunu zımnen iddia eder ve bu sıfatla (bir doktor, bir taksi şoförü, sadık bir eş, yetenekli bir makinist ya da masum bir seyirci) davranılmasını bekler” diyerek kişide oluşan beklentiden ve toplumun mesleğe göre nasıl davranacağı beklentisinden bahseder. Yine aynı çalışmada (2001) orta sınıf Amerikalıların kendilerini tanıtırken uzmanlaşmış oldukları beceriler veya meslekleri üzerinden bir girişimde bulduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla kişiler diğerlerine meslekleri üzerinden ne olduklarını ve kendilerine nasıl davranılması gerektiğini bildirmektedirler.

Toplumsal rol, kişinin diğerlerine karşı oynadığı statünün gereklerinin yerine getirilmesi olarak tanımlanabilir (Goffman 2014). Rol belirli bir statüye sahip olan kişiden beklenen davranıştır. Mesleki farkındalık, kişinin mesleğinden kaynaklı statüsü gereğince yerine getirilmesi arzu edilen davranışlar hakkında sürekli dikkatli olmasını sağlamaktadır.

Ekonomik değerlerin ön planda tutulduğu toplumlarda bir kişinin mesleği onun anahtar statüsünü ve nasıl davranması gerektiği noktasında anahtar rolünü belirlemektedir. Bu yapıya sahip toplumlarda genellikle anahtar statü meslekler üzerinden belirlenmektedir. Kişinin toplumdaki duruşu toplumsal statüsünün etkisindedir fakat onunla da özdeş değildir (Ceylan 2011). Ancak yine de anahtar roller kişilerin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Kişinin toplumsal rolünün olması kişisel rolünü ortadan kaldırmamakla birlikte büyük ölçüde davranışlarını toplumsal role göre şekillendirmektedir. Son meslek üzerinden oluşturulan sosyal rolün kalıcı olmasının sonuçlarından biri de; kişinin artık o mesleği icra etmemesi durumunda yaşayacağı boşluktur. Kendisini emekli olmasına rağmen toplumsal statüsü üzerinden tanımlayan bir müdür, emekli olduğunda sorun yaşamaktadır. Çünkü aktif çalışma hayatında kazandığı toplumsal statüsünün gereklerine göre anahtar rolünü canlandırmaya devam etmektedir ancak toplumsal statüsü emekliliği ile birlikte değişmiştir. Bu değişimi dikkate almayan kişi sosyal ilişkilerinde ve ortamlarda bocalamaktadır. Aslında anahtar statüsünü kaybetmesine rağmen anahtar rol içerisinde kalan kişileri kurtaracak olan yine mesleki farkındalıktır. Mesleğin farkında olmak kadar meslekten emekli olmanın farkında olmak da sosyal ilişkiler açısından önemlidir. Bu durumda yine hangi statüye sahip olunursa ona göre farkında olmak emekli olmuş bir kişinin sosyal ilişkilerinde uyumunu kolaylaştıracaktır.

İnsanlar, her gün topluma karışırken toplumsal statü ve anahtar rolleri görebilen, bu toplumsal konumu ve konuma uygun davranışlar sergilenip sergilenmediğini ölçen

gözlükler kullanmaktadırlar. Ve yine etkileşimde bulunacakları toplum unsurları tarafından (kişi, grup, topluluk veya yığınların) kendisine nasıl davranılması gerektiğini belirten gömlekler giymektedirler. Bu gözlük ve gömlekler sürekli olarak kullanılmaktadır. Eğer gömleğe uygun davranılmıyorsa gömleğe verilen değer de düşmektedir. Bu tekrar ettikçe o gözlük artık o gömleği düşük toplumsal statüde görmeye alışacaktır.

Kişilerin sahip olduğu anahtar rol ile tutum, davranış ve değerleri arasında bir tutarlılığın olması beklenilir. Etkileşimde tarafların sosyal statüleri açıktan veya gizli devreye girmekte olup karşı taraftan ne tür davranışlar sergilemesi gerektiği beklentisi oluşmaktadır. Anahtar rol ile sergilenen tutum, davranış ve değerler farklı olduğunda karşı tarafın gösterdiği değer azalmakta ve toplumsal ilişkileri olumsuz etkilemektedir. Mesleki farkındalık eğitimi alan kişiler vitrindeki anahtar rolün gereklerinin farkında olmakta ve toplumdan beklediği değer ve yaklaşımı görebilmektedir.

Mesleki Farkındalık ve Meslek Kültürü ile Meslek Değerleri

Meslek kültürü, mesleğin içinde ve dışında mevcut olan normlar, değerler, davranış biçimleri, ritüeller ve geleneklerdir. Meslek kültürü, mesleğin uygulanması sırasında ve mesleki çalışma dışında, mesleki inançlardan kaynaklı, mesleğe anlam veren yapıp etmelerden oluşan bir yapıdır. Her mesleğin kendi kültürü vardır. Bu kültürü, mesleğe çoğunlukla has olan değerleri, inançları, normları, hikâyeleri, törenleri, sembolleri, marşları, alışkanlıkları ve tutumları oluşturur. Mesleğin farkında olmak o meslek kültürüne uygun olan veya olmayan davranışların neler olduğuna dair mesleki kültürel haritayı okumaktır. Bu haritaya göre davranışlara yön bulmaktır (Boyak Özcan ve Demir 2011).

Örgüt, bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik demektir (Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük 2020). Meslek grupları da birer örgüttür ve örgüte özgün özellikleri bünyesinde barındırır.

Literatürde örgüt kültürü ise yaygın olarak Gordon tarafından “Tipik davranış kalıplarını ortaya çıkaran ve paylaşılan varsayımlar ve değerlerden oluşan örgüt sistemleri” şeklinde tanımlanırken; Brown da örgüt kültürünü “Bir örgüt üyelerinin davranışlarına yansıyan inanç ve değerler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Meslek kültürü, mesleğe yeni katılan üyelerin meslek grubunu temsil edebilmesi için öğrenmesi gerekenleri ortaya koymaktadır. Böylece mesleğin yeni üyeleri, örgüt içi ve dışı ilişkilerde örgütün kuralları, giyim tarzları, davranış biçimleri gibi konularda yapılması gerekenler hakkında bilgi sahibi olurlar (Erkmen 2010).

Mesleki farkındalık, üyelerce mesleki kültüre ait paylaşılan değerlerin hayata geçirilmesini sağlamaktadır. Bir meslek kültürü içerisinde değerlerin temelleri inançlardan geçmektedir. İnanç temelli değerler normları oluşturmaktadır. Normların sonucunda da davranışlar ortaya çıkmaktadır (Erkmen 2010). İşte meslek kültürü içerisinde oldukça önemli boyutlar olan inançlar, değerler ve davranışlarla oynamak, bu boyutlara istenilen amaçlar doğrultusunda biçimlendirmek mesleki farkındalık eğitimi ile mümkündür. Söz gelişi bir firmada, ürün iadesinde tüketici lehine hareket etmeye meyilli bir inanç yaygınsa, bunun temel olduğu değer müşteri odaklılıktır. Bu değer neticesinde ise her türlü sorunu yasalarca belirlenen süreden daha kısa bir

zamanda çözmek meslek üyelerinin normu olur ve kalite politikasına uygun bir şekilde davranışlara yansır. Bir mesleğin kültürünün şekillenişine yönelik verilen bu örnekler mesleki farkındalığın, meslek için faydalı bir inanç ve buna bağlı faydalı bir değer ile mesleğe uygun faydalı davranışlar oluşturabildiğini görmekteyiz. Mesleki farkındalık, meslek kültürünün içerisinde mevcut olan değerlerin, normların ve davranışların fark edilmesini; grup inancı ne ise ona göre davranılmasını sağlar. Meslek kültürünün temelleri olan bu hususlarda üyelerine bilinç kazandırır ve onları uyanık hâlde tutar.

Bu noktada düşünmeye devam edilirse eğer öncelikle bir meslek olarak “sanayi esnafı, polis, taksi şoförü” vb. denilince beynin biyo-psikolojik oyunları zihinde canlananlara bir bakılmalıdır. Eğer ki bu mesleklerin kültüründe değiştirilmesi istenilen ve genellikle standart olarak sergilenen bir davranış varsa bu amaç yönelimli mesleki farkındalık eğitimi ile gerçekleştirilebilir. Eğitimle birlikte bir süre sonra bir meslek grubu üzerindeki olumlu veya olumsuz psikolojik şemalar ve etiketler, mesleki farkındalık eğitimi verilen o grubun biçimlenmesine paralel olarak değişir. Meslek birliği tarafından özel halk otobüsü şoförlerine görev sırasında mecburen beyaz gömlek, siyah pantolon, siyah kravat ve siyah kundura giydirilmesi kararı alındığında ve bu yaptırım denetime tabii tutularak sürdürüldüğünde; aynı zamanda müşterilerle ilişkileri açısından eğitim verildiğinde üyelerin davranış kalıplarında değişimin meydana gelmesi beklenilecek bir durumdur.

Mesleki farkındalık eğitimi, inançlar üzerine inşa edilen değerlere ve bu değerlerin çıktısı olan davranışlara istenilen şekilde müdahale etmeyi kolaylaştırır. Biçimlendirilmiş bir meslek kültürüyle diğer toplumsal grupların bakış açısı değişebilir ve mesleğe yeni bir imaj kazandırılabilir. Meslek imajının yetersiz olduğu meslek birliklerine, revize edilmiş bir imaj kazandırmak, mesleki farkındalık eğitiminin nihai hedefleri arasındadır. Mesleki farkındalık eğitimi ile meslek çıkarları doğrultusunda şekillendirilmiş yeni mesleki değerler üyelerince eyleme geçirildiğinde toplumsal arenada mesleğin saygınlığı olumlu değişir ve etkili bir meslek birlikteliği sağlanır.

Dichter’e göre örgütsel imaj, “Örgütün bireylerin zihinlerinde bıraktığı izlenimler toplamıdır” (aktaran Erkmen 2010). Bu nedenle mesleki farkındalığı düşük üyeleri olan meslek grupları, diğerlerinin zihninde sürekli itibar kaybı yaşar ve meslek imajına müdahale edilmediği sürece grup çıkarları korunamaz. Düşük mesleki farkındalığı olan üyeler birlikte hareket edemezler. Meslekle ilgili bir sorun üyenin bizzat kendisini ilgilendirse bile bu soruna uzak kalır, çözüm üretmez. Binaenaleyh diğerlerinin zihninde güçlü bir örgüt imajı bırakmak için mesleki farkındalık gerekmektedir.

Mesleğin kültürü, üyelerde mesleğin değerleriyle bezenmiş standart davranışlar, standart değerler ve standart düşünme biçimleri ortaya çıkarmaktadır (Erkmen 2010). Eğer bir meslek birlikteliği kendi meslek kültürünü kontrollü ve istedik doğrultuda oluşturamamışsa bu noktada meslek kültürünün geliştirilebilmesi için mesleki farkındalık elzemdir. İyi bir mesleki farkındalık kazanımı için öncelikle meslek kültürünün incelenmesi gerekir. Mesleğin kültüründe eksik olanın tespiti yapılması ardından amaca yönelik eksik olan veya olması istenilen değerlerin mesleki farkındalık eğitimiyle oluşturulması gerekir.

Mesleki farkındalık, görevini yerine getiremeyen meslek kültürünü canlandırmak veya yenisini inşa etmek için önemli bir araçtır. Verilecek olan mesleki farkındalık

eğitiminde meslek kültürünün değerlerini telkin eden bir yaklaşım izlenmeli ki o takdirde işlevi azalan mesleki normların ve değerlerin yenileriyle değişimi sağlanabilsin. Böylece mesleki örgüte yararı olmayan veya üyelerine yaptırımlarda bulunamayan normların yerine daha işlevsel olan, üyeleri üzerinde hissedilebilir yeni meslek kültürü oluşturulabilir (Erkmen 2010).

Mesleki farkındalık ile grup kültürüne kazandırılacak öğelerle, mesleğin çekiciliği de arttırılabilir. Rağbet edilen amaçları oluşturulan ve üyeler arası ilişkilerde tutkunlukları güçlü grupların üye sayısı da artarak sosyal açıdan daha güçlü olması sağlanabilir.

Yine mesleki farkındalık, gruba dâhil edilecek üyelerde bulunması veya oluşturulması gerekli olan bağlılık gibi nitelikleri kazandırır (Goffman 2014). Mesleki farkındalık, meslek grubunun amacına hizmet etmeleri için grup üyelerine sadakat, meslek için disiplin ve mesleki çıkarlar için önlem alabilirlik kazandırır. Bu niteliklere sahip grup üyelerinden oluşan bir mesleki grup toplumsal sahada daha güçlü ve etkili olabilir.

Mesleki Farkındalık ve Mesleki Grup Aidiyeti

Grup kavramının sosyal psikoloji çoklu disiplininde çeşitli açılardan ele alındığı ve kavrama, yapılan tanımlamalarla çeşitli özellikler yüklendiği malumdur.

Grup, “Belirli bir amacın gerçekleşmesi bakımından aralarında karşılıklı bağımlılık ilişkileri bulunan bireyler topluluğudur” (Bilgin 2007). Dereli ve Cengiz’in (2011) Fichter’den aktardığına göre grup, “Ortak hedeflerin peşinde olan normları ve değerlerine göre roller alan bireylerden oluşan sosyal birliktir.”

Pek tabii sosyal psikolojide grupların çeşitleri vardır. Konumuz açısından meslek grupları “ikincil ya da örgüt” grubu içerisinde yer almaktadır. Bu gruplarda çok sayıda üye bulunur ve aralarındaki ilişki dolaylı ve fonksiyondur. İlişkiler; meslek, örgüt veya kurum vasıtasıyla yürümektedir. Mesleki farkındalık, bu noktada meslek mensuplarını geçici durumsal grup olmaktan çıkararak onlara örgüt grubu biçimi kazandırır ve ayrıca üyelerine aidiyet hissi vererek “aidiyet grubu” olunmasına da katkı sunar (Bilgin 2011).

Kişilerin üyesi olduğu meslek grubunun hedeflerini kendi hedefleri gibi sahiplenmesi ve grubun normlarına göre davranabilmesi için gerekli olan his aidiyet hissidir ve bunu mesleki farkındalık kazandırır.

Mesleki farkındalık, meslek grubu amacının üyeleri için anlamlı ve önemli olmasını sağlar. Meslek grubunun çıkarlarını üyesi için sürekli önemli hale getirir, önemli hale gelen grup edimi sonucunda bireyde çaba artar. Eğer kişiler mesleğinin farkında değillerse bu halde bir gruptan söz etmek yerine kalabalıktan bahsedilebilir.

Bir gruptan bahsedilebilmesi için üyeleri arasında sosyal bağların olması, amaçların aynı zeminde bulunması, bir grup olunduğunun “farkında” olunması, grup amacı doğrultusunda birlikte hareket edilebilmesi gerekmektedir (Aksu 1996). Mesleki farkındalık bir kalabalığın grup olabilmesi için gerekli yukarıdaki şartların içinde bulunmakta ve bu şartları sürdürmektedir. Birlikteliğin grup olmasını sağlayan bu

şartlar, mesleki farkındalık bilincini ortaya çıkarırken aynı zamanda mesleki farkındalık da bu şartları beslemeye devam etmektedir.

Meslek üyeleri arasındaki bağların sıkı olması grup üyeleri arasındaki tutkunluğ u belirler. Eğer ki üyeler arasında mesleki farkındalık düşük seviyelerdeyse o zaman üyeler arasındaki bağ gevşektir. Öyle ki grup içerisinde boşa zaman geçirildiği hissi uyanmaktadır. Bu da grup için çabalamayı ortadan kaldırmaktadır (Taylor, Peplau ve Sears 2007).

Meslek grupları üzerinde yapılan çalışmalarda gevşek, kararsız, stratejik ve tutucu grup türleri ortaya konulmaktadır. Üyelerinin çok fazla becerikli olmadığı, düşük ücretli çalışanlardan oluşan gruplar, gevşek gruplar olarak tanımlanmaktadır (Aksu 1996). Diğer mesleki grup tespitleriyle birlikte bir grubun işlevsel olacak şekilde var olması üyelerinin niteliklerine göre değişmektedir diyebiliriz. Üyelere bu fonksiyonel niteliği kazandırmak mesleki farkındalık eğitimden geçmektedir.

Toplum içerisinde kişilerin kendisini bir yere ait hissettiği ve yalnızlığını giderebildiği meslek, aile, arkadaşlık gibi sosyal çevreleri vardır ve bu çevreler kişide aidiyet hissi ni oluşturamazlarsa işlevini kaybederler (Bauman 2017). Mesleki farkındalık güçlü birlikteliği sağlamayan, işlevi zayıflamış meslek gruplarında aidiyet hissi oluşturarak tekrar kullanışlılık ve güvenilirlik kazandırır.

Mesleki farkındalık ile her hangi bir meslek grubunda “biz” kavramı daha ön plana çıkmaktadır. Böylece diğer gruplar tarafından da grup kimliği tanınır. Mesleki farkındalığın diğer gruplara karşı var olma mücadelesinde rol aldığını ve önemli olduğunu söylemek mümkündür (Dereli ve Cengiz 2011).

Mesleki farkındalık bilinci kazandırılmış olan gruplarda istendik davranış değişimi daha mümkündür. Grup bilinci, değişim için harekete geçirilmek istenen üyede yalnız olmadığı hissiyatını uyandırır ve davranış değişikliği noktasında üye, daha çabuk ve uyumlu davranış sergiler (Aksu 1996).

Grup çalışmalarında öncü olan sosyal bilimci Kurt Lewin, grupların etkileme gücüne sahip varlıklar olduğunu belirtmektedir (Dereli ve Cengiz 2011). Toplumu etkileyebilmek için grubun güçlü olması gerekir. Herhangi bir meslek grubunu güçlendirecek tekniklerden biri mesleki farkındalık eğitimidir. Mesleki farkındalığı yüksek üyelere haiz olan gruplar, toplumsal alanda ve yasa oluşumunda sözünü daha dinlenir kılmaktadır.

Değerlendirme, Sonuç ve Öneriler:

Bir avukat barosunun avukatların ekonomik sıkıntıları hakkında basın açıklaması yapması (memurlar.net 2020), iş adamlarının boş vakitlerinde golf sporuyla ilgilenmesi, dolmuş şoförlerinin davranış tarzları, emekli olan bir müdürün sosyal çevresiyle ilişkilerinde bocalaması, bir yazarın editörüne kaprisi, av bayisi olan bir esnafın giyim tarzı, işçilerin dünya görüşü, bir ressamın fuları, öğrencilerin özerkliği, sanayi çalışanının çay tiryakiliği, çiftçilerin siyasal algıları, memurun yaşam biçimi, sanatçıların saç stili, hâkim ve savcılarının tutumları, mimarların vakit geçirdiği ortamlar, erkek akademisyenlerin top sakalı, bürokratların otoriter tavırları, askerlerin emrivaki

tutumları, pilotların güven verici anonsları, öğretmenlerin sevecen tavırları, apartman bakıcısının sıcak davranışları, beden işçilerinin hayatı “tı” ye alan eğlenceleri, doktorların anlaşılması zor konuşmaları, hemşirelerin titizliği, pazarcıların gür sesi, balıkçıların hikâyeleri, evde çalışan temizlik işçisinin samimi hâlleri, ayakkabı boyacısının sohbeti, seyyar satıcının sokak şovu... Bütün bunlar aslında mesleki farkındalıkla ilişkilidir. Kişi istese de istemese de mesleki farkındalık, az veya çok bu görüngülerin –zıddı da olabilirdi- temelinde bulunmaktadır.

Mesleki farkındalığın olmayışı meslek seçiminde bulunan bireylerin de nasıl bir meslek camiasına girdiğini bilinmez kılmaktadır. Meslek eğitimi sırasında mesleki farkındalık eğitimine yer verilmemesi, kişinin mesleğin gerektirdiklerinden bihaber mezun olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle kişinin mesleğe aidiyet hissi zayıf kalmaktadır.

Mesleki farkındalık eğitimi sırasında mesleğin ve üyelerinin ne kadar değerli ve biricik olduğu bilgisi zihinlere işlenmelidir. İfa edilen işin toplum döngüsünün işleyebilmesi için ne kadar önemli bir görev olduğu bilinci üyelere verilmelidir. Aksi halde üyeler kendilerini diğer mesleki gruplardan daha değersiz görürler. Eğer ki bir mesleki grupta kendi grubunu değersiz görme hissi yaygınsa bu da o grup üyelerinde mesleki farkındalık bilincinin olmadığını gösterir.

“Ortak bir kültür, ortak dile dayanmak suretiyle meydana gelir” (Kaplan 2016). Dilde, günlük konuşma dili yerine terim diline ağırlık verilmesi mesleğin saygınlığını korur. Mesleki ortak söylemler oluşturulması mesleki farkındalığın geliştirilmesinde gereklidir. Ortak söylemler üyelerde “mesleki benliğin” sıcak ve ön planda tutulmasını sağlar. Mesleki farkındalığı artırmada mesleğe uyumlu slogan oluşturmak da uygun bir tekniktir. Yine ortak kültür için meslek mensuplarının kullanacağı ortak semboller olmalı ve her bir meslek üyesi bu sembolleri kullanmalıdır ki mesleki farkındalık oluşturulabilsin.

Mesleğinde farkında olmak kişinin bulunduğu toplumda hayata ve sosyal tabakaya bir mana vermesini ve işine daha gayretle sarılmasını sağlar. Meslek eğitimi verilirken mesleğinde farkındalık eğitimin verilmesi mesleğin kültürüne göre şekillenmiş bir sosyal kimlik oluşturur.

Mesleki farkındalık, meslek içi sosyalleşmeyi kolaylaştırmaktadır. Üyelerin birbiriyle olan iletişimini ve birbirine olan desteğini artırmaktadır. Grup içerisinde uyumu artırır ve birlikte hareket edebilme kabiliyetini geliştirir. Meslek üleriyle uyumlu hale gelen bireyler de meslek çıkarlarını korumaya ve bu konuda katkı sunmaya daha yatkın olurlar.

En itibarlı meslekler listesine bakıldığında mesleki farkındalığı yüksek olan üyelerden oluşan meslek gruplarının listenin başlarında olduğu görülür. Kazancı itibarıyla üst sıralarda yer alan meslek gruplarına göre düşük ücretler alınsa bile itibar sıralamasında üst sırada bulunan meslekleri görebiliriz. Bu, mesleki farkındalığı yüksek olan meslek gruplarının toplumsal tabakalaşma içerisinde statüsünün artması, toplumdaki saygınlığının artmasıyla ilgilidir.

Mesleki farkındalığı yüksek gruplar, meslek açısından özlük haklarını kazanımlarında daha güçlü organize ve daha etkili olabilirler; çünkü mesleki farkındalık mesleki

birliği güçlendirir. Mesleki birlik de meslek çıkarlarını savunabilmek için gerekli şartlardandır.

Mesleki farkındalığın olmadığı bir meslek grubunda sorun karşısında meslek üyeleri sessizdir. Diğer grupların birbirini kollayıp birbirine sahip çıktığı bilinir ve onların yasa çıkarabilme kabiliyetine, kendilerinin ise yok sayılmalarına şahit olunur. Üyelerinde tükenmişlik hissi yaygındır, kendi meslektaşlarının ilgisizliğinden yakınılır, hatta meslektaşlarının kendi mesleki imajını alaya alarak zedelediği görülür. Mesleğin görev tanımı net olmaz ve bunun sonucunda “angarya” işlerde öncelikli meslek grubu olarak görülür. Üyeler kendilerini değerli görmezler. Mesleki farkındalık ile mesleki birliğini sağlamış, toplumsal saygınlığını oluşturmuş ve koruyan meslekler, meslek çıkarları için mücadeleye devam edebilirken mesleki farkındalığı düşük meslek grupları yerinde saymaya ve yakınmaya devam edeceklerdir.

Meslek olarak “x” olmak neyi gerektirir sorusunun yanıtı mesleki farkındalık eğitiminin konusu olmalıdır. Bu çalışmadan sonra tüm meslekler için geçerli bir “amaç yönelimli mesleki farkındalık eğitimi” nasıl olmalı ve mesleki farkındalığın boyutları nelerdir sorularının yanıtlandığı özel bir çalışma yapılmasının da yolu açılmaktadır. Böylece mesleki cemaat problemleri, diğer meslek gruplarıyla çıkar mücadeleleri, mesleğin etiği ve ilkeleri, mesleğin imajı, meslekte bilinmesi gerekenler, mesleğin duyguları, meslekten beklentiler, mesleğin davranış biçimleri, meslek için gereken yeterlilikler gibi konular ele alınabilecektir.

Mesleğin sürekli farkında olmak evet, kişileri yorabilir. Belki bir insanı bu kadar biçimlendiği için etik de olmayabilir ancak; mesleki birlik sağlanamıyor, mesleğin sorunları üyelerinin sorunları olarak algılanmıyor, mesleki grup çıkarları elde edilemiyor, atfedilen toplumsal değer yeterli gelmiyor ve kötü mesleki imaj düzeltilemiyorsa biraz da olsa mesleğin farkında olmak gerekmektedir. Mesleki farkındalık ile kişinin sürekli biçimlendirilmesi doğru olarak algılanmasa da sosyal zeminde var olabilmek ve değer görebilmek için gerekli gibi de görünmektedir.

Kaynakça:

AKSU, Mualla Bilgin, (1996), “*İnsan İlişkilerinde Bir Boyut Grup Davranışı*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, II, 3: 315-328.

BAUMAN, Zygmunt, (2017), *Kimlik*, (Çeviren: M. Hazır), Ankara: Heretik Yayınları.

BİLGİN, Nuri, (2007), *Sosyal Psikoloji Sözlüğü*, İstanbul: Bağlam Yayınları.

BOCK, K. Philip, (2001), *İnsan Davranışının Kültürel Temelleri*. (Çeviren: S. Altuntek), Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

BOYAK ÖZAN, Mukadder. ve Canan. DEMİR, (2011), “*Farklı Lise Türlerine Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları*”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, XXI, 2: 106-126.

CANTER, David, (2011), *Suç Psikolojisi*, Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

CEYLAN, Tuncay, (2011), “*Toplumsal Sistem Analizinde Toplumsal Statü ve Rol*”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, XV, 1: 89-104.

DEMİRTAŞ ANDAÇ, Hanife, (2003), “*Sosyal Kimlik Kuramı Temel Kavram ve Varsayımlar*”, İletişim Araştırmaları, I, 1: 123-144.

DERELİ, Beliz. ve Dicle. CENGİZ, (2011), “*İnsan Kaynakları Yönetiminde Grup, Grup Dinamiği Kavramları ve Grup Dinamiğinin Ölçülmesi Üzerine Uygulama Örneği*”, Öneri Dergisi, IX, 0: 35-43.

ERKMEN, Turhan, (2010), *Örgüt Kültürü*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

GOFFMAN, Erving, (2014), *Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu*, (Çeviren: B. Cezar), İstanbul: Metis Yayınları.

İLHAN, Süleyman, (2008), “*Yeni Kapitalizm ve Meslek Olgusunun Değişen Anlamları Üzerine*”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, XXI, 0: 313-328.

KAPLAN, Mehmet, (2016), *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.

KARAYALÇIN, Cem, (2019), “*Bir Sosyal Kimlik Olarak Meslek Kimliği Üzerine Bankacılık Sektöründe Pazarlama Açısından Nitel Bir Araştırma*”, International Journal of Labour Life and Social Policy, II, 1: 43-57.

KÖKTÜRK, Erol, (2006), “*Tarih Bilinci Meslek Kültürü ve Haritacılık Üzerine*”, TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası İstanbul Şubesi Yayını, 37-51.

KUNDURACILAR, Zuhâl, AKBAŞ, Eda, BÜYÜKUYSAL, Çağatay, BİÇKİ, Demet. ve Emin Ulaş. ERDEM, (2012), “*Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü Öğrencilerinde Mesleki Farkındalığın Değerlendirilmesi*”, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, II, 3: 186-192.

MEMURLAR.NET, (2021), “*Pandemi sürecinde avukatların ekonomik sıkıntıları*” <https://video.memurlar.net/video/66357/pandemi-surecince-avukatlarin-ekonomik-sikintilari.html> (Erişim Tarihi: 15.04.2021).

ŞAHSUVAROĞLU, Necdet Tuna, (2003), “*Eğitilebilir Zihinsel Engeli Olan İlköğretim 2. Kademe Öğrencileri İçin Geliştirilen Mesleki Farkındalık Eğitiminin Değerlendirilmesi*” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

ŞİMŞEK, Nazmi, (2016), “*Farkındalık Bilinci*”, Türk Yurdu Dergisi, 105: 346.

TARHAN, Nevzat, (2017), *Toplum Psikolojisi ve Empati*, İstanbul: Timaş Yayınları.

TAYLOR, Shelly Elizabeth, PEPLAU, Lettia Anne. ve David O’keefe. SEARS, (2007), *Sosyal Psikoloji*, (Çeviren: A. Dönmez), Ankara: İmge Kitapevi Yayınları.

ZASTROW, Charles. ve Karan Kay. KRİST-ASHMAN, (2016), *İnsan Davranışı ve Sosyal Çevre 1*, Ankara: Nika Yayınevi.

Extended Abstract:

Awareness is “the ability to read facts and events correctly, to see deeply, to approach consciously on recognizing and understanding them, to look without prejudice and impartially” (Şimşek 2016). Awareness is the state of being aware that requires fully comprehending a subject and constantly seeing, sensing and discerning.

In the study, the concept of awareness is approached in terms of focusing on professional requirements and the thoughts underlying professional behaviours, and the concept is framed as the continuity of this state in social relations.

Before defining professional awareness, it is useful to convey what the profession is. Occupation is “the basic link that binds the individual to the wider society. The individual’s articulation and integration into society takes place through his profession. His visibility in the public sphere is also possible mostly through his profession” (İlhan 2008). Since the profession has a great role in terms of being involved in the society and existing in the social arena, being aware of the profession owned is just as important. Because society perceives the person with his profession and gives him a status and defines him through his profession. Today, social status sensors are more prone to perceiving occupations. If behaviours suitable for the profession are not exhibited, these sensors cannot read and perceive the person correctly and the status value given to him begins to decrease.

Being aware in the profession means; to be aware of the ethics of the profession, the principles that will guide the members, the feelings of the profession, the expectations from the profession, the characteristics of the profession, how the leisure time is used by the majority of the members, and the norms and values of the profession.

The professional awareness of the person or the members of the profession plays an active role on their social relations. This factor, which deeply affects social relations, generally works without being noticed by its users. With this study, it is dwelled on the hidden motive in the transformation of social roles to behaviour by focusing on the concept of professional awareness that the people is generally unaware and has effects on the display of social roles and statuses.

In this study, the importance of professional awareness will be conveyed by emphasizing the concepts of awareness, profession group and belonging, social identity, social role and status, professional culture and professional values, and the relationship between these concepts and professional awareness will be discussed; and finally suggestions will be made about the content and importance of professional awareness training to occupational groups that have difficulties in acting together professionally.

In today’s modern time, identities in social life are determined through social roles or these roles have a large share in determining them. The most prominent of these roles is called as the key role. When looking at the meeting rituals, the sequence usually proceeds by sharing the names and age information, and then reporting what is done, that is, sharing the profession information. If a short acquaintance is taking place, these two or three pieces of information are usually sufficient for the parties. An acquaintance that realize without sharing professional knowledge always creates a feeling of incomplete acquaintance. Giving the details of the profession here comes from showing

the social role and status. This role, which determines the status in social relations, is a key role and is mostly shaped by professions.

Professions are one of the most important phenomena used by people in recognizing, introducing the people, in relationships and valuing people (Karayalçın 2019). Therefore, professional awareness is important in terms of enabling social comparison.

As Goffman quotes from Robert Ezra Park (2014) “We get to know each other in roles; we recognize ourselves in these roles” indicates the importance of professional awareness. For this reason, it would not be wrong to claim that the concept of professional awareness plays a central role in getting to know and promote oneself.

Every member of profession has behaviour, mentality and morality that more or less distinguish him from other professions. Professional awareness means having a conscious awareness of the behaviour patterns, mentality and ethics of the profession. Thus, it is possible to say that the profession that is performed shapes the behaviours and thinking styles of the person (Kaplan 2016).

Each member of a profession is different from each other in terms of social, academic, emotional, professional development, past experiences, conditions, wishes, learning styles, and worldview. But how can unity be achieved in spite of the difference in this difference? Professional awareness provides an adequate answer to this question. Professional awareness is the element that makes it possible for the members of the profession who are different in their personal fields to gather under one roof and brings the differences together in harmony.

It is important to understand the behaviours of people to which social group they belong. Because the value of a group gives a strong clue about how a person will behave. This gives a preliminary idea of how a person might think, feel and act (Zastrow and Krist-Ashman 2016). Professional awareness enables the person to impersonate on the ground consisting of group actions, feelings and thoughts. Thus, the person can take a more solid position against other groups within the groups in which he is involved in social life.

Professional awareness training facilitates the desired intervention in values built on beliefs and behaviours that are the output of these values. With a shaped professional culture, the perspective of other social groups can change and a new image can be given to the profession. To bring a revised image to the professional associations where the image of the profession is insufficient is among the ultimate goals of professional awareness training. When new professional values shaped in line with professional interests are put into action by its members through professional awareness training, the prestige of the profession changes positively in the social arena and an effective professional association is ensured.

The answer to the question of what it takes to be “x” as a profession should be the subject of professional awareness education. After this study, the way to conduct a special study is also opened to answer the questions of what should be a “goal-oriented professional awareness education” valid for all professions and what are the dimensions of professional awareness. Thus, issues such as professional community

problems, conflicts of interest with other professional groups, ethics and principles of the profession, the image of the profession, what should be known in the profession, the feelings of the profession, expectations from the profession, the behaviour patterns of the profession, the qualifications required for the profession will be discussed.

At this point of our study; It is assumed that any professional culture produces certain behavioural patterns shown by the members of that profession, people with professional awareness can act more jointly for the interests of the professional group they belong to, and professional groups consisting of members with high professional awareness have a better status and social power in the social stratum.

Kazak Yer Adlarının Oluşumunda Efsanelerin Rolü

The Role of Legends in the Formation of Kazakh Place Names

Yılmaz YEŞİL*
Hidayet ERGÜN**

Öz:

Milletler hayatlarında karşılaştıkları her varlığı tanımak ve anlamlandırmak için farklı isimlendirme yollarına başvurmuşlardır. Yer adı verilirken o yerle ilgili efsaneler de üretilmiştir. Tüm bunlar yapılırken genel olarak kavuşamayan âşıklar, yurdu için savaşan kahramanlar, topluma mal olmuş kişiler ve evliyalara adlarını yerlere aktarmışlardır. Toplum nezdinde önemli olan bu şahsiyetler ya da olaylar yerlere aktarılmıştır. Toplum hafızasında yer alan bu efsaneler sözel hafızadan mekâna aktarılarak mekânın kutsallığı ve önemi gözler serilmiştir. Toponimi ve toponomastik, yer adları bilimi demektir. Yer isimlerinin, kökenlerinin, anlamlarının, kullanımlarının bilimsel araştırması olarak ifade edilebilir. Toponimi, ad bilimi olan onomastik biliminin bir alt dalıdır. Ad biliminin bir alt kolu olarak gelişmeye başlayan yer adları bilimi, tarih, sosyoloji, antropoloji, biyoloji gibi değişik bilim dallarının da ilgilendikleri bir alan olarak dikkati çekmiştir. Verilişinde pek çok etkenin bulunduğu yer adları, bir coğrafyanın, toprak parçasının oraya yerleşen boylar tarafından vatanlaştırılmasının ilk ve en önemli aşamasını teşkil etmektedir. Kadim zamanlardan itibaren dünya üzerine yayılan Türkler, Suriye, Anadolu, Azerbaycan ve Balkanlar bölgelerine yerleşmeye

* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü.yyiesel@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6605-3541.

** Doktora Öğrencisi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı. hidayetergunkz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3808-0846.

başladıklarında buralardaki isimleri Türk fonetiğine uygun adlara dönüştürürken ilk defa kendileri tarafından keşfedilen yerlere de Türkçe adlar vermişlerdir. Bu adlandırma geleneğinde, fizikî özellikler, etnik adlar, şahıs adları ve renk adları ön plana çıkmaktadır. Bunun bir başka deyişle dile getirilmesi ise Türkler ruh dünyalarında kurmuş oldukları yapıyı dış dünyaya da taşımakta cömertçe davranmışlardır. Kültür iklimlerini gerçek dünyadaki adlandırmalarla yeryüzüne nakşederek, Türk kültüründen beslenen dilin kalıcı olması, yerleştikleri yeri kendilerine göre düzenleyerek kendilerine has tam tekâmül etmiş bir dünya arzu ettiklerinin bir tezahürü olarak yorumlanması olabilir diyebiliriz. Biz yapmış olduğumuz bu çalışmada adlara kaynaklık eden efsanelerin zenginliğini ortaya koymaya çalışarak mekânın insanlar için nedenli önemli olduğunu Kazak efsaneleri aracılığıyla göstermeye çalışacağız.

Anahtar sözcükler: Kazak, efsane, toponim.

Abstract:

Nations have resorted to different ways of naming in order to recognize and make sense of every being they have encountered in their lives. When naming a place, legends about that place were also produced. While all this was being done, the lovers who could not be reunited in general, the heroes who fought for their homeland, the people who cost the society and the evliyas transferred their names to the places. These personalities or events that are important to society have been transferred to places. These legends contained in the memory of society were transferred from verbal memory to space, revealing the sanctity and importance of space. Toponymy and toponomastics means the science of place names. It can be expressed as a scientific study of place names, their origin, meaning, use. Toponymy is a sub-branch of the science of onomastics, which is the science of names. The science of place names, which has started to develop as a sub-branch of name science, has attracted attention as an area of interest of various sciences such as history, sociology, anthropology, biology. Place names, which have many factors in their issuance, constitute the first and most important stage of the nationalization of a geography, a piece of land by the tribes that settled there. The Turks, who have spread over the world since ancient times, when they began to settle in Syria, Anatolia, Azerbaijan and the Balkans, gave them names appropriate to Turkish phonetics, and also gave Turkish names to the places discovered by them for the first time. In this naming tradition, physical characteristics, ethnic names, personal names and color names come to the fore. In other words, the Turks have been generous in carrying the structure they have established in their spirit world to the outside world. Turkish culture cultural climate the earth with the language of Fed naksedere designations in the real world to be settled, and the place of their own by editing a fully-evolved by themselves can be interpreted as a manifestation of the desire world, we can say that. In this study, we will try to reveal the richness of the legends that are the source of the names and show why space is important for people through Kazakh legends.

Keywords: Kazakh, legend, toponym.

Giriş

Modern toplumlar öncesi insanların hayatı sorgulama ve çevresinde gördüğü her şeyin oluşumu, kökeni ile ilgili bir bilgileri yoktu. Düşünce dünyalarında açıklayamadıkları bazı durumlarda nesnelere kökeni ile ilgili anlatı türleri oluşturma yoluna gitmişlerdir. Bu anlatı türleri sözlü kültürün oluşmasını devamında da yazılı kültüre aktarımı gerçekleştirmiştir. Bu anlatı türlerinden biri de efsanedir.

Efsanenin tanımı dilimize Farsçadan geçmiştir. Batı dillerindeki karşılığı ise legendus olarak aktarılmaktadır (Sakaoğlu, 1980: 4). Efsanelerle ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır.

Şükrü Elçin efsaneyi: “İnsanoğlunun tarih sahnesine çıktığı andan itibaren, aynı coğrafya, aynı toplum, arasında doğup gelişen; zamanla inanç, adet ve merasimlerin oluşmasında rolü olan masal” olarak tanımlamaktadır (1986: 314). Ali Berat Alptekin efsaneyi, “Dini, inandırıcı, kısa, nesir şeklindeki halk anlatımlarıdır.” şeklinde açıklamaktadır (2014: 15).

Efsanenin tanımı ile ilgili en kapsamlı ve en çok kabul gören tanımlama ise Grim kardeşler tarafından yapılmıştır: “Efsane, gerçek veya hayali muayyen şahıs, hadise veya yer hakkında anlatılan bir hikâyedir.” (Sakaoğlu, 1992: 9).

Boratav, efsane ve masal arasındaki farkı açıklarken iki türün biçim, dil, nitelik özellikleri üzerinde durmaktadır; Masal ve efsane türünün karıştırıldığını belirterek iki türün arasındaki farkın sonunda olduğuna dikkat çekmiştir. Efsanelerin sonunun olumsuz bittiğini masalların ise mutlu sona ulaştığını belirtmektedir (Boratav; 2015: 85-86).

Saim Sakaoğlu'nun “Anadolu-Türk Efsanelerinde Taş kesilme Motifi ve Bu Efsanelerin Tip Kataloğu” adlı çalışmasında efsaneler oluşum şekillerine göre dört gruba ayrılmaktadır:

1. Dünyanın yaratılışı ve sonu ile ilgili efsaneler
2. Tarihi efsaneler ve medeniyet tarihi ile ilgili efsaneler
3. Tabiatüstü varlıklar ve kuvvetler/mitik efsaneler
4. Dini efsaneler/ Tanrı ve kahramanlar ilgili efsaneler (Sakaoğlu, 1992: 15-16).

Efsaneler üzerinde önemli çalışmalar yapan bir diğer araştırmacı olan Boratav da efsaneleri oluşum şekillerine göre farklı başlıklar altında incelemiştir.

1. Yaratılış efsaneleri,
2. Tarihlik efsaneler,
3. Olağanüstü kişiler, varlıklar ve güçler üzerine efsaneler,
4. Dinlik efsaneler (Boratav; 2015: 113).

Kazak Türklerinde ise efsane terimi anız olarak adlandırılmaktadır. Bu anlatı türü ile ilgili olarak Kazak efsaneleri hakkındaki ilk çalışmalar 19. yy da yapılmıştır. Bu dönemde Rus Çarlığı bünyesinde bazı asker, bilim adamı, misyoner vb. kişiler aracılığıyla Kazak Türklerinin efsaneleri de araştırılmaya ve yazıya geçmeye başlanmıştır (Ergun, 1997, C.1: 94).

Kazak efsaneleri ile ilgili yapılan araştırmalarda ilk başlarda masal-efsane birlikte değerlendirilmiş ve yapılan çalışmalarda bu iki tür birbirinden ayrı olarak değerlendirilmemiştir. Masal ve efsane arasındaki ayrımı ortaya koyan ilk kişi ise Şoqan Wälihanov olmuştur. Wälihanov efsaneleri tarihi şahsiyetler ve olaylar ile ilgili olarak düşünerek onların destan ve masaldan ayrı olduğuna dikkat çekmiştir. G. N. Potanin de Wälihanov gibi efsaneyi masaldan ayrı bir tür kabul ederek çalışmalarında derlemiş olduğu malzemeleri bu ayrıma göre vermiştir (Yıldırım 2012: 2103). Kazak Türklerinde efsanelerin derlenmesi yayımlanması ve tasnifiyle ilgili olarak çok sayıda çalışma yapılmıştır.¹ Bu tasnif çalışmalarında özellikle bu çalışmayla da ilgili olanlardan biri S. Qasqabasov tarafından yapılmıştır. Qasqabasov Kazak efsanelerini temelde tarihi ve toponomik olmak üzere iki ana başlık altında incelemiştir. O, bir yerde olan olayları olağanüstülük ve sihirle ilişkilendirilmeden anlatılmasından oluşan efsaneleri, toponomik efsane kategorisinde incelemiştir. Bu tarz efsanelerin başlıca özelliği o yer adının nasıl ortaya çıktığını anlatmak olmayıp orada meydana gelmiş olan olayı haber vermektir (Qasqabasov, 2002: 131-151; Yıldırım 2012: 2013-2104).

Yerler adlarıyla birlikte varlığını devam ettirmişlerdir. Milletlerin sessiz mühürleri, kimlikleri, kültürleri, hayatı, doğayı yorumlayış şekilleridir. Çalışmamızda bu coğrafya da yaşayan kadim Türk topluluğunun yer verdikleri adlar ve bu adların menşei ile ilgili efsanelerden oluşmaktadır. Çalışma da kullanılan metinler Babalar Sözi 80. Ciltte yer alan “Toponimciq Anızdar/ Toponomik Efsaneler” dan seçilmiştir.

2. Yer adı ve Efsane

Nesneleri, varlıkları birbirinden ayıran en önemli şey adlarıdır. Ad, bir kimseyi anlatmaya, tanımlamaya, açıklamaya, bildirmeye yarayan söz, isim anlamındadır (Türkçe Sözlük, 2011: 23). İnsan çevresinde gördüğü nesnelere anlamlandırma yeni karşılaştığı kavram ile eskileri ayırtmak amacıyla bir adlandırma sitemine gitmektedir. Bu işlemi yaparken farklı sistemler geliştirmiştir. Bu ad verme ile ilgilenen bilim dalına ise Ad Bilim adı verilmektedir. Ad bilim de kendi içerisinde farklı varlıkların adlarının incelenmesine göre farklı gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplardan birisi de yer adlarını inceleyen bilim dalıdır. Bu bilim dalı ise yer ad bilim olarak bilinmektedir (Sakaoğlu, 2001: 9-11). Adlar sayesinde insanlar bilinmeyi bilinir hale getirmiş ve adsızlıktan kaynaklanan tedirginlik ve güvensizliği de ortadan kaldırış olur (Yeşildal 2018: 49).

Yer adları insanlık tarihi kadar eski bir olgudur. İnsanla birlikte yaşar ve yine insanla birlikte başka coğrafyalara taşınırlar. Toplumlar yaşadıkları bölgeye kendilerinden izler bırakmak için kendi kültürlerinden izler vererek yer adını oluştururlar. Adlandırma yapmanın gizemsel/ büyüsel bir etkisinin olduğu da düşünülmektedir. Sedat Veyis Örnek bu konuya Budunbilim Terimleri Sözlüğü'nde değinerek adların büyüsel etkisi ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur (1973: 11). Yer adı verilirken uygulanan en yaygın sistem ise o yer adı ile ilgili bir efsane üretmektir. Bu efsaneler genel olarak insanlar etrafında şekillenmektedir. Önemli şahsiyetlerin adları verilirken kullanılan bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Yer adları milletlerin kültürlerinin aktarılmasında kullanılan sessiz birer mihurdür.

1 Bu konuyla ilgili olarak bk. Yıldırım 2012: 2102-2104.

Yaşanılan dönem içerisinde önemli hizmetleri olmuş kişiler, kahramanlık gösterenler, evliya adlarının yaşatılması, unutulmaması ve gelecek nesillere aktarılması amacıyla yer adının verilmesi yaygın bir kullanımdır. Toplumların sözel hafızasında yer eden olay ya da kişiler belirli bir süre sonra unutulmak zorunda kalmaktadır. Toplum hafızasında yer eden birtakım olayların/kişilerin gelecek nesillere aktarılıp kalıcı hale getirilmesindeki en önemli unsur, bunların sabit bir mekâna aktarılması/kaydedilmesidir. Böylece toplum hafızasında yer eden bu durum kişi ya da olay gelecek nesillere aktarılmaktadır. Bu aktarım bir yerin, bölgenin, coğrafyanın adı olarak yaşatılması ya da bahsi geçen bölgede türbe, anıt veya mezarın inşası ile gerçekleşmektedir. Yapı, aynı zamanda bu bölgenin kutsal mekân olarak kalmasında da önemli bir etki yaratmaktadır.

Kazak Türklerine ait anlatı metinleri çevresinde oluşmuş çok sayıda yer adları bulunmaktadır. Bu anlatıların büyük bir kısmı efsane şeklinde olup bu efsane metninin yekûnu oldukça fazladır. Bu metinler içerisinde halkına hizmet etmiş kahramanlar, evliyalar ya da düşman iki ailenin birbirini seven fakat kavuşamayan genç âşıkları etrafında şekillenen yer adları ile ilgili anlatılar mevcuttur. Bu metinlerin bazıları örnek teşkil etmesi açısından çevirisi yapılarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Göl/Pınar Adları:

Türk kültürü açısından yer-su kültürün önemli olgularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yurt/ vatan yer ve sudan meydana gelmektedir. Bu bakımdan su ve suya yakın olan yerler Türk kültüründe önemlidir.

Çin kaynaklarından edinilen bilgilere göre, Türkler evrenin üç bölümden meydana geldiğini düşünmektedirler. Bu düşünce ile ilgili olarak ilk bulgulara da Göktürk Kitabelerinde rastlanılmaktadır. Kültigin’de: “Üze kök teñgri asra yağız yir ılındu da ikin ara kişi oğlu kılınmış” (Ergin, 2004) şeklinde bu algı Göktürk Kitabelerinde yer almıştır. Evrenin üst kısmı “gök”, alt kısmı “yer”, orta kısmı ise insanoğlunun yaşadığı “Yer-Sub” olarak zikredilmiştir. Kitabeye göre Yer-Su, “Iduk Yiri-Sub”u olarak verilmektedir çünkü “Iduk Yir-Sub”u Kök Tanrı tarafından yaratılmıştır (Ergin: 2004: 12-13).

“Türk Dünyası Masallarında Su Kültü” adlı makalesinde su kültürüne değinen Kadriye Türkan su maddesi ile ilgili olarak: “Türk yaratılış mitinde kozmos, sudan türetilmiştir. Başka bir deyişle yaratılışın başlangıç nüvesi sudur. Bütün canlılar da sudan yaratılmıştır” (2012: 136). Mehmet Yardımcı da “Yer- Su Kültürünün Geleneksel Kültürümüzdeki Yeri ve Şiirimize Yansıması” adlı makalesinde Türk kültüründe suyun önemini şu şekilde ifade etmiştir: “İnsanoğlu ilk çağlarda, yeryüzündeki temel maddeleri aramış ve suyu buldukları dört temel maddenin anası kabul etmiştir. Bütün kültürlerde olduğu gibi geleneksel kültürümüzde de başlangıçta yalnızca su olduğu ve ilk canlıların su aracılığıyla yaratıldığı kabul edilir”. Dede Korkut “suya ecel gelmez” sözünü bu gerçekten hareketle söylemiştir. Çünkü Türk mitolojisi suyu ölümsüz kabul etmekle kalmaz, Tanrı’nın önce suyu yarattığını kabul eder. Bu nedenle Türk efsanelerinde geçen Dirilik Suyu önem arz etmektedir.” (Yardımcı: 2013: 6).

Yer- Su maddesi genelinde suların da canlı birer varlık ve suyun ruhunun olduğu inancı ile sulara adakların adandığı çeşitli kaynaklar aracılığı ile belgelenmiş durumdadır. Bahsi geçen konu ile ilgili olarak Mirali A. Seyidov, tarihin çok eski çağlarında Türklerin Yer-Su olarak adlandırdıkları bu inanaşa bağlı olarak, dört Hun kabile reisinin, yılın beşinci ayında Lunk-Çenk ırmağında bir araya gelerek, Kök-Tanrı'nın yanı sıra Yer-Sulara da kurban adadıklarını ifade etmiştir (1996: 259). “Türk Kültüründeki Su Kültünün Çukurova Halk İnançlarındaki İzleri” adlı çalışmasında Erman Artun; “Su kültü, eski Türk inanç sisteminde önemli bir yere sahiptir ve tüm pınarların, dere, ırmak, göl ve denizlerin kendi iyi ruhlarının olduğuna inanılmaktadır. Suyun şifa verici, arındırıcı gücüne inanç, Türk mit, efsane ve destanlarına da yansımıştır” şeklinde açıklamaktadır (Artun, 2013: 3). Bahaddin Ögel, Köktürklerin yer-su inancınının kültür içerisinde önemli bir yeri olduğunu belirterek yer-su 'yun kutsallaştırıldığını, onlara birer kişilik verildiğini belirtmektedir. Ögel ırmağın akarsuyun en büyüğü olduğunu ifade etmekte ve akarsuyun büyüklüğüne göre, bir boyun veya kavmin, kendi suyudur şeklinde ifadeye yer vermektedir (2014: 409-411). Yaylak-kışlak hayatı yaşayan bir toplumun en kutsalı elbette yer ve sudan oluşacaktır. Toplumlar yerleşim yerlerini genel olarak su ve suya yakın yerlere kurmuşlar ve suyun olduğu yer kutsal olarak görülmüştür. Nasıl oluştuğunu bilmediği bu yerler onlara hayat verirken aynı zamanda toplum da onu canlı bir varlık olarak görmüş ve ruhu olduğu düşüncesiyle kutsallaştırmıştır.

Efsanelere göre nehirlerin, ırmakların ve göllerin oluşumu genel olarak, gözyaşı ya da birbirine kavuşamayan âşıkların gözyaşları ile meydana gelmektedir. İncelenen metinlerden Ayagöz, Sulu Göl, Balkaş, Döngelik Göl adlı yerler kavuşamayan âşıkların gözyaşları ile oluşmuştur. Burabay metninde ise bölgede yaşayan boyu, posu, görüntüsü ile halkın yakalamak istediği erkek devenin bir kişi tarafından yaralanması ve devenin akıttığı gözyaşı sonucu o bölgede bir gölün oluştuğu anlatılmaktadır.

Dağ/Taş/Yer Adları

Türk mitolojisinde tabiat kültleri önemli bir yer tutmaktadır. Kültler içerisinde dağlar önemli bir yerde bulunmaktadır. Yerleşim yerleri genel olarak su kenarları ya da dağ eteklerinde kurulmuştur. Kazak kahramanlık anlatılarında dağlar genel olarak kahramanın yurdu, sığınağı olarak geçmektedir. Türk mitolojisinde dağlar ile ilgili oldukça fazla inanış bulunmaktadır. Ormanlık bir alan olmasından hareketle dağlar kahramanın zora düştüğünde sığındığı, kendisini güvende hissettiği yerler olarak bilinmektedir. Köroğlu anlatmalarında Jembilbel de dağ zirvesinde ulaşılması güç bir yer olarak tasvir edilmektedir. Yine Ötüken Türk kültüründe, mitolojisinde önemli yere sahip kutsal dağ olarak geçmektedir. Dağların kutsallığından hareketle aynı zamanda da kurban sunulan, hac yolculuğu yapılan yerler olduğu belgelerde zikredilmiştir (Roux, 2011: 62). Abdulkadir İnan yer-su ile ilgili olarak: “Dağların, göllerin, ırmakların bazılarının kutsal kabul edilmeleri nedeniyle yer-su olarak adlandırıldığını ifade etmektedir. Yer-suların canlı varlıklar olduğu ve yine buraların ruhlarının olduğu inancının yaygın olduğunu belirtmektedir. Yüksek yüce dağlara, ırmaklara kutsal törenler, adaklar adandığı belirtilmektedir (2006: 31-32).

P.N. Boratav dağlar ile ilgili olarak dünya'nın bittiği yerde Kaf Dağı'nın duvar oluşturduğunun düşünüldüğünü belirtmektedir. Dağlar aynı zamanda gerçek üstü

varlıkların cinlerin, perilerin yaşadığı mekân olarak belirtilmektedir (2016: 55). Yaylak-kışlak hayatı yaşayan toplum uğraş alanı, geçim kaynağı olduğu için düz alanlarla, ovalarla çok fazla ilgilenmemiş genel olarak yüksek dağları, dağ tepelerindeki yaylakları mekân tutmuşlardır. Doğa şartları ve yaşam şekli toplumların yaşam alanlarını belirlemiş ve şekillendirmiştir (Ögel, 2014: 542). Hem kendileri hem de hayvanları için önem arz eden yer-suların farklı da olan Türk toplumu bu mekânları kutsal olarak görmüş onları sıradan bir nesne olmaktan çıkararak birer ruh taşıdığı inancından hareketle adlarına adaklar adamış törenler düzenlemiştir.

Dağlar, tepeler, mezarlar ya da türbeler yurt için canını feda etmiş kahramanların, evliyaların ya da kavuşamayan âşıkların adlarını ya da başlarından geçen olayları yansıtmaktadır. Toplum oluşumunu açıklayamadığı yerleri bir efsane ile açıklamaya çalışmaktadır.

Efsaneler olduğu bölgede aynı zamanda o bölgenin koruyuculuğunu da üstlenmektedir. Halk efsaneden hareketle yaşadığı çevreye zarar vermez ve onu korumaya çalışır. Torangılı Evliya metninde bunu görebilmekteyiz. İncelenen metinde evliya olduğu düşünülen birinin mezarının başında biten ağaca zarar verildiği takdirde zarar veren kişilerin başına kötü şeylerin geldiği aktarılmaktadır. Yine bu metinlerden Tastöbe metninde taş kesilme motifi dikkat çekmektedir. Babasının kendisini başkasıyla evlendirmesine razı gelmeyen kızın evden kaçarken babasının bedduasıyla taşa dönüşmesi de dikkate değer metinlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Oluşumu ya da nereden geldiği belli olmayan yerler ve mezarlar etrafında efsaneler yoğun olarak işlenmektedir.

Çalışmada yer alan metinlerin bazıları daha önce Yıldırım (2012) tarafından Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Bazı metinlerin ise daha önce yayımlanmış olan metinlerden farklı varyantları da yer almaktadır. Biz burada her iki tarzda olan metinleri de Türkiye Türkçesine aktarmış bulunuyoruz. Daha önce aktarılan ya da farklı varyantları verilen metinlere burada yer verilmiş ilgili kaynağa metnin sonunda gönderme de yapılmıştır. Efsaneler verilirken bazı kavramların Türkiye Türkçesine doğrudan aktarılmadığı için olduğu şekilde bırakılmıştır.

Metinler

Ağıbay Kesken Kumbel

Kenesarı, Naurızbayve komutan Ağıbay, Kırgızlarla yapılan bir savaş sırasında Aladağ'ı aşıp Issık Göl'e akan Kumbel nehrinde buluştular. Nehrin şiddetli akmasından dolayı karşıya geçmek zormuş. Ağıbay Batır nehrin önüne taşları yığıp önünü kapatmalarını söyledi böylece karşıya geçmelerini sağladı. O günden sonra bu nehre Ağıbay Kesken Nehir denilmeye başlandı (Babalar Sözi 80, 2011: 27-28).

Aydaharlı- Qudayberli

Eski zamanlarda Kudayberli diye bilinen bir kahraman varmış. Kahramanlığı bilinirmiş. Bir vuruşta taşı un ufak eder ufalarmış. Kudayberlinin Aydarlı(ejderha) diye bir de can yoldaşı varmış. Ejderha Kudayberlinin sürüsüne göz kulak olurmuş.

Kudayberli de ejderhaya senede bir tane at verirmiş böyle mutlu mesut yaşayıp gidermiş. Günlerden bir gün Kudayberli'nin tek evladı sürünün yanına gelmiş, gelen çocuğu ejderha yutup almış. Bunu duyan Kudayberli sinirlenerek ejderhanın yanına gelmiş. İki bir kavgaya tutuşmuş Kudayberli ejderhanın kuyruğunu koparmış gücü yetmeyince çareyi kaçmakta bulan ejderha dağın eteğinde yeri yararak mağaranın içine kaçmış o günden sonra bu yere Kudayberli-Aydaharlı denilmektedir (Babalar Sözi 80, 2011: 31).

Aqbiykeş

Eski zamanda bir hükümdar varmış bu hükümdarın Akbiykeş adında bir kızı varmış. Bir gün obaya saldırı olmuş obadaki bütün malları düşman alıp gitmiş. Bu durumu gören Akbiykeş çalınan malların peşinden mallarını aramaya çıkar. Akbiykeş düşmana yetişemeyince kâhinlere danışıp fikir sorar. Akbiykeşin yetişemediğini görünce düşmanlar dinlenelim diye bir yerde dururlar. Düşmanlar dinlenirken Akbiykeş bunları yakalar ve malları sağlam bir şekilde geri alırlar ancak bu kavgada Akbiykeş ağır yaralanır. Kızın burada ölmesinden, yapmış olduğu kahramanlıktan dolayı ona hürmeten bu yere bundan sonra Akbiykeş denilmeye başlanır (Babalar Sözi 80, 2011: 34).

Aqmola (I. Nüşa)

Eski zamanda okumanın, yazmanın olmadığı zamanlarda Arka civarında bir molla okuma yazma öğretmeye gelir. Çocuklara ders verir. Molla köy köy gezerek çocuklara ders verir. Halk mollaya hürmet eder saygı duymuş, hürmetten dolayı adı ile değil Akmolla diye hitap edermiş. Mollanın ders verdiği yere bir cami inşa ettirilmiş. İlerleyen zamanda halk buraya ilk önce Akmolla Camisi daha sonra da Akmolla demeye başlamış (Babalar Sözi 80, 2011: 36; Yıldırım 2012: 2116.).

Aqmola (II. Nüşa)

Zamanın birinde Arka civarında herkes onu tanır, bilirmiş, sadece okumuşluğu ile değil kâhinliği ile de tanınmış. Sadece okuma-yazma öğretmez kimin ne derdi olursa ona yardıma gidermiş. Kimin müşkülü olursa ondan yardım istemiş. Zamanı gelip de molla ölmeye yaklaşınca halktan kendisini uzağa götürüp gömmelerini istememiş. Başına bir mezar taşı dikin yeter demiş. Mola ölünce halk tarafından gömülmüş başına dikilen mezar taşı da dikildiği an beyaz renge dönüşmeye başlayınca halk bu yere Akmolla demeye başlamış (Babalar Sözi 80, 2011: 36-37; Yıldırım 2012: 2116.).

Aqşora Men Baltoranın Eskertkişi/ Akşora ile Baltoranın Anıtı

Aktaw şehrinin çıkışında bir anıt var bu Türkmen kızı Akşora ile Baltoranın anıtı. Halk arasında eski zamandan bir efsane olarak anlatılmaktadır.

Türkmen yiğidi Baltora zengin Türkmen kızı Akşoraya âşık olur. İki genç birbirini sever ve kaçarlar. Kızın babası bunların arkasından adam gönderir. Arkalarından

giden adamlar bunları yakalar ve öldürürler. Bunun sonucunda kızın ana-babası bunların aşkı unutulmasın diye anıt yaptırıp buraya dikerler (Babalar Sözi 80, 2011: 41).

Ayagöz

Geçmiş zamanın birinde güzelliği tarifsiz, dillere destan Ayagöz adında bir kız yaşamış. Ayagöz büyüüp serpildiğinde aynı köyde yaşayan Jaysanla birbirine âşık olmuşlar ve birbirlerine söz vermişler kavuşmak için. Günlerden bir gün Noyıs adında niyeti kötü bir yiğit Ayagöz'e talip olmuş. Bunu duyan Jaysan dayanamadı. Noyıs bir fırsatını bulup Jaysanı sakat bıraktı. Bunun acısına dayanamayan Ayagöz kahroldu, yemeden içmeden kesildi kimseyle konuşmadı, kimsenin sözünü dinlemedi, günlerce uyumadı, ağladı, gözyaşları sel oldu aktı, şelaleye dönüştü. Bu olayın üzerine orada yaşan halk bu nehre Ayagözün gözünden akan yaş, Ayagözün gözü dedi. O günden bu güne Ayagöz olarak adlandırılmaya başladı (Babalar Sözi 80, 2011: 55).

Buwrabay

Arkanın civarında evliya oluşunu düşünülen bir erkek deve bölgede dolanırımı bu devenin güzelliği boyu posu halkı mest edermiş. Devenin bu güzelliğini bilen bir yiğit onu takip edip yakalamaya niyetliymiş. Bir gün yiğit devenin peşinden onu yakalamaya gitmiş sivri bir odunla deveyi yaralamış. Ağır yaralanan deve dağın diğer tarafına kaçarak bir yere çökmüş. Devenin sesi öyle çok çıkmış ki kimse cesaret edip bakmaya gidememiş. Devenin sesi kesilince yiğit cesaretini toplayıp bakmaya gitmiş. Devenin yanınca varınca görmüş ki deve bir taşın yamacına çökmüş gözünden akan yaşlarda orada göle dönüşmüş işte bu olaydan sonra herkes bu göle Burabay demeye başlamış (Babalar Sözi 80, 2011: 94).

Torañgılı Äwliye/ Torañgılı Evliya

Eski zamanın birinde gökten mi yoksa gaupten mi bilinmez bir çocuk peyda olmuş. Bazıları dermiş ki bu çocuk kız bazıları da dermiş ki bu çocuk erkektir. Çocuk erkek gibi görünürmüş. Bu nereden geldiği belli olmayan çocuk gel zaman git zaman erken yaşında vefat etmiş. Halk çocuğu öldüğü yere gömmüşler. Bir zaman sonra çocuğun mezarının başında bir ağaç peyda olmuş. Mezarın başında olmaz işler meydana gelmekteymiş. Halk da bu durumu çocuğun evliya olduğuna yormuş. Halk bu mezarın olduğu yere Torañgılı Evliya demeye başlamış. Her kim ki bu mezarın başındaki ağaçtan bir parça alsın ağırmayan yeri kalmazmış. Başına olmaz işler gelir rahatsızlanır, hasta olurmuş. Bu sebepten dolayı kimse o mezara ve mezarın başındaki ağaca dokunmaz, zarar vermezmiş (Babalar Sözi 80, 2011: 251).

Tas Töbe/ Taş Tepe

Eski zamanın birinde zengin bir bey varmış. Bu beyin güzeller güzeli bir de kız varmış. Bey, bu güzeller güzeli kızını kendisi gibi zengin biriyle evlendirmeyi düşünmekteymiş ancak kızın gönlü fakir bir delikanlıdaymış. Kızın babası kızının fakir

biriyle evlenmesine razı gelmezmiş. Kız babasının sözünü dinlememiş ona karşı gelecek sevdiğiyle birlikte olmaya karar vererek evden ayrılmış. Kızının yaptığına içeren bey kızın arkasından taş olup kalasın diye beddua etmiş ve kız taş kesilip kalmış. Bu olaydan sonra halk kızın taşa dönüşüp kaldığı bu yere “Taş Töbe” demeye başlamış (Babalar Sözi 80, 2011: 241).

Otawtas/ Otağtaş (I. Nüsha)

Eski zamanın birinde Boranbay diye nam salmış bir zengin adam yaşarmış bu adamın aydan güzel Cemile diye bir de kızı varmış. Boranbayın kızı ile beyin emrinde çalışan genç birbirlerine âşık olmuşlar. Beyin kızı ile bu yiğit anlaşıp bir gün beraber kaçmışlar. Haberi alan Boranbay kaçan gençlerin arkasından adamlarını göndermiş. Boranbayın adamları bu iki aşığı bir tepede yakalamış ve gençleri bu tepeden atmış. O günden beri bu tepe Otavtas yani âşıkların otağı olarak anılmaya başlamış (Babalar Sözi 80, 2011: 230; Yıldırım 2012: 2118).

Otawtas/ Otağtaş (II. Nüsha)

Eski devirlerden birinde zengin bir bey hüküm sürermiş. Bu beyin ay parçası gibi güzel yüzlü, güneş gibi parlak gözlü bir kızı varmış. Bir gün beyin kızına bir ihtiyar evlenmek için talip olmuş ancak kızın sevdiği bir yiğit varmış. Düğün hazırlıkları yapılırken kız sevdiği yiğit ile birlikte kaçmış bunu duyuna baba arkalarından adamlarını gönderip onların yakalanarak öldürülmesini emretmiş. Kız ve yiğidin peşinden gelen adamlar bir yerde bunlara yaklaştıkları sırada kız Allah'ım bizi bunlardan kurtar diye dua etmiş. Bu duanın üzerine büyükçe bir taş yerinden kalkmış ve kız ile yiğit bu taşın içine girmiş daha sonra taş yerine geri oturmuş. Bu taşın Otavtaş diye adlanmasının sebebi buymuş (Babalar Sözi 80, 2011: 230; Yıldırım 2012: 2118).

Sarjal Men Qosşoqı/ Sarjal ile Kostepe

Sarjal ile Kosşoqı abla kardeş iki kişiymiş. Annesiz büyüyen bu kızları babaları büyütmüş. Vakti gelip evlenip evden gidecekleri vakit babaları buna izin vermezmiş. Kimseye vermeye de razı gelmezmiş. Abla ile kardeş anlaşıp evden kaçmaya karar vermiş. Evden kaçtıklarını gören babaları arkalarından büyükçe bir taş atarak taş olun demiş. Ondandır bu taş büyükçe bir dağa dönüşmüş (Babalar Sözi 80, 2011: 232).

Äwliye Ata/ Evliya Ata

Eski zamanda Karahan adlı bir yiğit yaşarmış. Bu yiğit Ayşa Bibiye âşık olmuş. Fakat Ayşe bibinin atası ile Karahan adlı yiğit birbirine düşmanmış. Günlerden bir gün Karahan adlı yiğit Ayşa bibinin köyünü basarak onu kaçırmış. Ayşa bibinin atası Karahan'ın arkasından adamlarını göndererek onları öldürmek istemiş. Karahanla birlikte kaçan Ayşa bibi Asa Nehrinden geçerken suya düşmüş. O zaman Ayşa bibinin peşinden gelen adamlar Ayşa bibinin başlığına yılan sokarak onu öylece göndermişler. Ayşa bibi başlığı giydiği zaman yılan, başından soktu. Karahan Ayşa bibiyi alarak şifa versin diye bir mollaya getirdi.

Ayşa bibinin öldüğü yere bir mezar yaptırdı. Kendisi içinde bir mezar kazdırarak ölesiye kadar mezarının başında gezdi durdu. Mezarın yakınından ayrılmadı. Karahanın bu hareketinden dolayı halk onu evliya olarak adlandırdı. Mezarın bulunduğu yere de Evliya Ata demeye başladı (Babalar Sözi 80, 2011: 56).

Äwliye Qız/ Evliya Kız

Eski zamanın birinde yaşlı bir karı koca ömür sürermiş. Bu yaşlı çiftin bir de kızları varmış. Günlerden bir gün mekân tuttıkları bu yerde bir hastalık yayılmaya başladı. Bazı beyler yurtlarını başka yere taşımak için göç etmeye başladı. Göç eden kabile arasında bu yaşlı çift ve kızları da varmış. Onlarda göç eden kafilenin içindeymiş. Göç ederlerken kızları onlara şöyle dedi:

Ben gittiğimiz yerde öleceğim. Öldüğüm yere beni gömün. Gömüldüğümün ertesi günü mezarımın yanından üç tane bulak çıkacak. Bir ağaç çıkacak. Hastalık yayılan yurdum bu sudan içerse hastalıkları iyi olacak dedi. Kızın dediği yere geldiklerinde kız öldü. Gömüldüğü günün ertesinde üç bulaktan su akmaya başladı. O bulaktan akan suyu içen hastalar iyileşmeye başladı. Bu yerden akan suya da halk Evliya Kız demeye başladı (Babalar Sözi 80, 2011: 57).

Äşekey Qız/ Eşekey Kız

Eşekey şimdiki Akmola eyaletinin Korğancın civarındaki Kulanötpez nehri boyunca hüküm süren zengin bir adamın kızı imiş. Jongarların çapulculuk yaptığı bir dönemde Jongar askerleri Eşekeyin yurduna kadar gelmiş. Jongar komutanı Eşekeyin atasına kızını istiyorum eğer kızını bana vermez buyruğuma karşı gelersen bütün yurdunu kırıp geçiririm diye söz söylemiş. Bunun üzerine Eşekeyin ve atası ve halkı kızını vermeye razı gelmişler elçi gelen kişiye kabul ettiklerini belirtmişler. Eşekey bir şart koştü: otuz gün oyun kırk gün toy isterim öyle varırım dedi. Ev düzülü yiğit içeriye girdi eşyalarını çıkarıp uzandığında Eşekey beline bağladığı hançeri Jongar Yiğit'inin kalbine sapladı bunu gören Jongar askerleri de Eşekeyin başını kılıçla aldılar. Jiğidi öldükten sonra Jongar askerleri geldikleri yere kaçarak gittiler. Eşekeyin halkına yaptığı bu kahramanlık unutulmadı. Eşekeyin öldüğü yere onun adını verdiler (Babalar Sözi 80, 2011: 59).

Balqaş/ Balkaş (I. Nüşa)

Eski zamanın birinde gölün kenarını mekân tutan zengin adamın güzel bir kızı varmış. Kız gönlünü fakir bir yiğide kaptırmış. Bu iki genç birbirlerini çok severmiş. Bu durumu kızın yengesinden başka kimse de bilmezmiş. Yengesi bir gün kıza babasının kızı bu fakir yiğide vermeyeceğini eğer niyeti varsa da bu yiğitle kaçmasını tembihlemiş. Yengesinin sözlerini haklı bulan kız kaçmaya karar vermiş. Yengesi günlerden bir gün kızın ağabeyine kız ile oğlanın durumunu ağzından kaçırmış. Bu durumu öğrenen kızın ağabeyi yiğidi araştırıp sorarak onu takip etmiş ve yiğidin canını almış. Sevdiğinin öldüğü haberini alan kız sevdiğim gitti artık benim yaşamam neye yarar. Ben de öleyim kendimi sulara atayım aç balıklara yem olayım diyerek göle kendini

atar. Kızın kendini attığı gölün adı “ Balık Aç” geçmişten bu güne kadar söylene söylene Balkaş olup gelmiş² (Babalar Sözi 80, 2011: 65).

Balkaş/ Balkaş (II. Nüşa)

Eski zamanda Balkaş adlı zengin bir bey yaşarmış bu beyin İle adında güzeller güzeli bir de kızı varmış. İle'nin zekası ve güzelliği her tarafta bir efsane gibi yayılmış. İle'ye dünürçüler gelmeye başladı ancak İle kız gelenlerden hiçbirine dönüp de bakmadı. O yerde Karatal adlı fakir bir yiğit vardı. Fakir fukaraya yardım ederdi. Bir gün Balkaş Bey yemek veriyordu. Bu yemekte ozanlar şiirler söyledi, sırtı yere değmeyen pehlivanlar güreş tuttu. Usta at binenler yarıştı. Bu aşu verirken Balkaş Bey'in aklında kızının gelecekte evleneceği yiğidi bulur düşüncesi de yok değildi. Bu aşta Karatal ile İle buluştu bir görüşte birbirlerinin gönlüne düştüler. Karatal'ın kızına iltifat etmesinden Balkaş Bey çok rahatsız olmuş kızını bu fakir yiğide layık görmüyordu. Mutluluğun sadece zenginlikle olabileceğini düşünüyordu.

İle Karatal'ı sevdiğini babasına söyledi ve ondan izin istedi. Balkaş Bey izin vermedi ve onun adının anılmasını yasakladı. En sonunda İle ile Karatal birlikte köyden kaçtılar. Kızının Karatal ile kaçtığını öğrenen baba adamlarıyla bunların arkasından peşlerine düştü onları yakaladı. Babasına bir çift söz söyledi. İle: “Baba ben sadece Karatal'ı seviyorum. Hayatında zenginlikten başka bir şeyin güçlü olduğunu fark edemedin. O güç aşk” Senden don dileğim: hayattayken birlikte olmadık bizi Karatal ile birlikte göm” dedi ve kendisini kayalıktan aşağıya bıraktı. Kızının Paramparça olmuş bedenini gören Balkaş aklını yitirdi. Aradan biraz vakit geçtikten sonra kendine gelen Balkaş Bey yanındakilere “Ben bu dünyada çok büyük bir kötülük ettim. İnsan için en büyük zenginlik de mutluluk da evladiymış. Bunu şimdi anladım. Yaşarken yaptığım fenalığı o dünyada temizleyeyim İle ile Karatal iki nehrim olsun.” Diyerek iki gencin ortasına yatarak kendisini hançerledi. Kısacası Balkaş Gölü, Balkaş Bey'in gözyaşından meydana gelmiştir (Babalar Sözi 80, 2011: 65-66; Yıldırım 2012: 2116-2117).

Baykonır

Bir yıl nehir boyunda büyük bir yurt kurulmuş. Bu yurttaki bütün mallar kırılıp kalmış. Bundan sonra bir bey Konır (kahverengi) adlı kızını gelin etmiş. Aradan biraz zaman geçtikten sonra ağabeyi çocuklar ne yapıyor diye merak etmiş ve kardeşine bakmaya gelmiş. Bir görmüş ki kardeşinin rahatı yerinde. Ağabeyini çok güzel ağırlayıp misafir etmiş. Sonrasında kardeşi ağabeyine sormuş: Ağabey eğer yurdumda hala mal yoksa malımdan mal al, yılki yoksa yılkımdan yılki al git demiş. Ağabeyi kardeşinin verdiklerini alıp yurduna geri dönmüş. Halkı bunu nerden alıp geldin diye sormuş. Ağabeyi kardeşinin durumunu anlatmış. Onun olduğu yere biz de gidelim onun gittiği yer güzelleşiyor, zenginleşiyor, malları semiriyor demiş. Konır'ın gittiği yerin güzelleşmesinden, zenginleşmesinden dolayı Baykonır denilmeye başlanmış (Babalar Sözi 80,2011: 62-63).

2 Balkaş Gölü ile ilgili farklı anlatılar da bulunmaktadır. Konumu itibari ile farklı efsanelere ya da farklı anlatılara kaynaklık etmektedir. Bu konu ile ilgili olarak Bk: (Yıldırım, 2012: 2116-2117).

Batıq

Sarmantay boyunda Batık diye bir yiğit varmış kendi zamanında halkının kadısı imiş. Alşağır yiğit ile ikisi kardeş gibi yakın dostmuş. İhtiyarlık zamanında yayladan göç edecekleri zaman iyiden iyiye hasta olmuş. Daha fazla gidemeyip Ağoy Irmağının kıyısına konmuşlar. Daha fazla ileriye gidemeyeceğini anlayınca yoldaşlarına vasiyet etmiş. Benim gideceğim yer buraya kadar beni daha fazla taşımayın uzağa götürmeyin. Bu yerin adı Karakesek olup kalsın diyerek gözlerini yummuş. Yoldaşı Alşağır haberi duyunca yanına gelmiş. Sonraları Ağoy Irmağı Batık diye anılmaya başlanmış. Yurt oldu şehir oldu. Nehrin kıyısında da Batık'ın mezarı vardır (Babalar Sözi 80, 2011: 79).

Bayanawıl

Eski zamanın birinde zenginliği ile dört civara nam salmış bir adam varmış. Onun ay parçası gibi Bayan adında bir kızı varmış. Güzelliği dillere destan imiş. Bayanın güzelliği günden güne her tarafa yayılmaya başlamış. Bayanı almak isteyenlerde günden güne artmaktaymış ama Atası Bayanı istemeye gelenleri kabul etmezmiş. Gelen baskılardan iyice sıkılan Karabay kızına layık bir damat bulmak için başka yollar aramaya başladı. Ayagözden tümene kadar her yeri güzelleştirdi cennet gibi yaptı. Oyunlar koydu. Bayanı görmeye gelen yiğitler Bayanın köyü nerede diye sora sora gelmeye başladılar. Sonrasında bu güzel ülke Bayanavıl olarak adlanıp gitti (Babalar Sözi 80, 2011: 80-81; Yıldırım 2012: 2117).

Beğazı/ Begaz

Bu dağın Beğazı diye adlandırılması Kazak-Kalmak savaşında Kazak kahramanı Begayım adlı kızın adı ile ilgili olduğu söylenilmektedir. Kazak halkı kızın kahramanlığına hürmet etmektedir. Kazaklar kahraman kızların azlığından azalmaması için dilekte bulunup Begayım'ı Beg-az şeklinde dönüştürerek söylemeye başlamışlar. Kız uzaktan gelip savaştan sonra dağın bir yamacına uzanmış. Kahraman dinlenmeye, uyumaya başlayınca öyle hemen uyanmazmış günler geceler geçermiş. Bunu bilen düşman, kız uyuyunca onu öldürüp bir çukur kazıp içine atmış çukurun üzerini de büyük bir taşla kapatmış. Kazak halkı kız gelmeyince savaşta öldü diye düşünmüş. Kızın hürmetine Arkanın o uzun dağına Beğazı adını vermiş (Babalar Sözi 80, 2011: 87).

Sulu Köl/ Sulu Göl

Eski zamanların birinde Yedi boyundan zenginliği ile ünlü bir beyin Sulu isminde akıllı, güzel bir kızı varmış. Sulu boy içinden hiçbir yiğidi beğenmiyor boyun dışından fakir bir yiğidi beğeniyormuş. Atasının bu güzel kızını fakir birine vermeye gönlü razı değilmiş. Babasının bu düşüncesine karşı olan kız bir gün gölde kayık ile giderken suya düşüp ölmüş. Kızın atası gölün ortasından kızın düştüğü yere kadar taş döşeterek kızının kaybolduğu yeri taşlarla çevirmiş. Daha önceleri bu göl başka adla anılsa gerek ancak bu olaydan sonra oradaki bütün halk bu göle Sulu Göl demeye başlamış (Babalar Sözi 80, 2011: 235).

Döngelik Köl/ Döngelik Göl

Genç bir yiğit komşu köylerden birindeki kızın birine âşık olmuş. Âşıkların niyeti kavuşmakmış ama kızın ana babası bu duruma karşı gelmekteymiş. Kızın sevdiği çocuk fakirmiş ve kızın babası kızını zengin bir yere vermek niyetindeymiş. Kız ile yiğit kaçmaya anlaşır kaçmışlar. Peşlerinden de adamlar bunları aramaya çıkmış. Tam yakalamak üzereyken ata atlatıp kaçmaya başlamışlar kız ata atlarken kolundaki bilezik yere düşmüş ve düştüğü yerde de böl göl meydana gelmiş. Bunları takip edenler gölün karşısında kalmış ve kız ile yiğit gözden kaybolmuş o günden sonra buraya Döngelik Göl denilmeye başlamış (Babalar Sözi 80, 2011: 100; Yıldırım 2012; 2114).

Sonuç

Sözlü anlatıların oluşum ve dönüşüm süreci kapsamında ilk olarak mitlerin oluştuğu kabul edilir. Mitleri sırasıyla efsaneler, masallar, destanlar, menkıbeler, halk hikâyeleri ve memoratların takip ettiği belirtilmektedir. Bu sıralama meydana gelirken biri bittikten hemen sonra diğerinin başlaması gibi bir durum söz konusu olmadığı, anlatıyı oluşturan şartlar ve anlatının tüketiminin de anlatının devam süreci üzerinde etkili rol oynadığını ifade edilir. Ayrıca mitlerden sonra mitolojik kökenli efsanelerin ortaya çıktığı, bazı sözlü anlatım türlerindeki motif ve anlatım türü gibi unsurların kendilerinden sonra çıkan anlatılara geçtiğini dile getirilir. Efsanelerin kendi motifleriyle süslü olan dünyası, içinde yaşanan dünyadan birçok yönleriyle farklılık gösterir. Bizim için imkânsız gibi görülen şeyler efsane dünyası için son derece tabiidir. Bu dünyanın zaman ve mesafe kavramları saat ve metre ile ölçülemez; onun, adları olmayan husûsi ölçüleri vardır. Hatta bu ölçüler efsaneden efsaneye de farklılık gösterir. Burada bir varlığın ya da maddenin şekil değiştirmesi başka bir varlığın oluşumuna yol açmıştır, yani çamurun dönüşümünün sonucu insanın oluşumunun başlangıcıdır. Efsane, olayları kültürel değerlerden, halkın geçmişinden getirdiği aneler bütününden kaynaklanan; çoğunlukla hadiseler veya yerler hakkında anlatılan, olağanüstü özellikler barındıran; olaylarının tarihi bir temelini olduğu ve inanç içerdiği düşünülen, olmuş veya olması muhtemel olarak kabul edilen, oluşum, dönüşüm ve yok oluş gibi durumları açıklayan ve inandırıcı olan sözlü anlatılara efsane (Yeşil 2015: 27-28) denilmektedir. Burada da açıkça ifade edildiği gibi efsaneler bir nesnenin ya da bir yerin oluşumu veya dönüşümü ile ilgilidir.

İnsanlar bilmedikleri ya da merak ettikleriyle ilgili fikir sahibi değilse bile onu sözlü anlatı türü ile bilindir kılmaya çalışırlar. Kazak efsanelerinde incelenen yer adları ile ilgili metinlerde o yerlerin adının nereden geldiğini anlatan metinler değerlendirilmiştir. Yer adlarının oluşumu ile ilgili incelenen ve aktarımı yapılan efsanelerde genellikle kahramanlık ve aşkın ön plana çıktığı görülmektedir. Böylece insanlar yaşamış oldukları duyguları mekânlar ya da olaylar dâhilinde somutlaştırarak bugünlere taşımak istemişlerdir. Bunu da bir yerin oluşumunda kişileri ön plana çıkararak ya bir kahramanlığa bağlı olarak ya da büyük bir aşk sonucunda kişilerin kavuşamamalarının onların adının yaşamasında o yerle bütünleşmesinde etkili olduğu görülmüştür. Evliyalar, gelecekte haber verenler ve toplum içerisinde önemli işler yapan kişilerin isimleri yer adı ile bütünleştirilerek gelecek nesillere aktarımı sağlanmıştır. Bu da özellikle sözlü kültür döneminde kültürel hafızanın günümüze dek ulaşmasında oldukça büyük bir rol oynamıştır.

Kaynakça

ALPTEKİN, Ali Berat, (2014), *Efsane ve Motifleri Üzerine*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Babalar Sözi. C. 80, (2011), Astana: Foliant Baspası.

BORATAV, Pertev Naili. (2015). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. Bilge Su Yayınevi, Ankara.

BORATAV, Pertev Naili, (2016), *Türk Mitolojisi*. Ankara: Bilgesu Yayınları.

ELÇİN, Şükrü, (1986), *Halk Edebiyatına Giriş*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

ERGİN, Muharrem, (2004), *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

ERGUN, Metin, (1997), *Türk Dünyası Efsanelerinde Değişme Motifi I*. Ankara: TDK Yayınları.

İNAN, Abdulkadir, (2006), *Tarihte ve Bugün Şamanizm*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

ÖGEL, Bahaeddin, (2014), *Türk Mitolojisi II*. Ankara: Türk Tarih kurumu Yayınları.

ÖRNEK, Sedat Veyis, (1973), *Budunbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

ROUX, Jean Paul, (2011), *Eski Türk Mitolojisi*. çev. Musa Yaşar Sağlam. Ankara: Bilge Su Yayınları.

SAKAOĞLU, Saim, (1980), *Anadolu-Türk Efsanelerinde Taş Kesilme Motifi ve Bu Efsanelerin Tip Kataloğu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi.

SAKAOĞLU, Saim, (1992), *Efsane Araştırmaları*. Konya: Selçuk Üniversitesi Basım Evi.

SAKAOĞLU, Saim, (2001), *Türk Adbilimi I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

SEYİDOV, M.A., (1996), “Eski Türk Kitabelerindeki Yer-Sub Meselesi”, çev. Sadettin Gömeç. *Tarih Araştırmaları Dergisi*. 18, 28, 259 - 265.

Türk Dil Kurumu. (2011). “Ad”, *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TÜRKAN, Kadriye, (2012), “Türk Dünyası Masallarında Su Kültü”, *Milli Folklor*, 93, 93-135.

YILDIRIM, Seyfullah, (2012), “Kazak Türklerin Toponomik Efsaneleri”, *Turkish Studies*, 7/1, 2101-2121.

QASQABASOV, Seyit. (2002), *Janazıq*, Astana: Avdarma Baspası

YEŞİL, Yılmaz, (2015) *Türk Sözlü Anlatılarında Şekil Değiştirme*, Ankara: Kalemkitap.

YEŞİLDAL, Ünsal Yılmaz, (2018), “**Atalar Kültüne Dair İnanmaların Türklerin Ad Verme İnanç ve Gelenekleri Üzerindeki Tesiri**”, *Milli Folklor*, 119: 48-59.

İnternet Kaynakları

- ARTUN, Erman, (2013). “Türk Kültüründeki Su Kültünün Çukurova Halk İnançlarındaki İzleri”, <http://turkoloji.cu.edu.tr/>, (Erişim: 17.09.2021)
- YARDIMCI, M. (2013), “Yer-Su Kültünün Geleneksel Kültürümüzdeki Yeri ve Şiirimize Yansıması”, <http://turkoloji.cu.edu.tr/> , (Erişim: 18.09.2021)

Extended Abastact:

Nations have resorted to different ways of naming in order to recognize and make sense of every being they have encountered in their lives. When naming a place, legends about that place were also produced. While all this was being done, the lovers who could not be reunited in general, the heroes who fought for their homeland, the people who cost the society and the evliyas transferred their names to the places. These personalities or events that are important to society have been transferred to places. These legends contained in the memory of society were transferred from verbal memory to space, revealing the sanctity and importance of space. Toponymy and toponomastics means the science of place names. It can be expressed as a scientific study of place names, their origin, meaning, use.

Toponymy is a sub-branch of the science of onomastics, which is the science of names. The science of place names, which has started to develop as a sub-branch of name science, has attracted attention as an area of interest of various sciences such as history, sociology, anthropology, biology. Place names, which have many factors in their issuance, constitute the first and most important stage of the transformation of a geography into a homeland by the tribes who settled there. The Turks, who have spread over the world since ancient times, when they began to settle in Syria, Anatolia, Azerbaijan and the Balkans, gave them names appropriate to Turkish phonetics, and also gave Turkish names to the places discovered by them for the first time. In this naming tradition, physical characteristics, ethnic names, personal names and color names come to the fore. In other words, the Turks have been generous in carrying the structure they have established in their spirit world to the outside world. Turkish culture cultural climate the earth with the language of Fed naksedere designations in the real world to be settled, and the place of their own by editing a fully-evolved by themselves can be interpreted as a manifestation of the desire world, we can say that. In this study, it was tried to show why space is important for people by trying to reveal the richness of the legends that are the source of the names through Kazakh legends.

It is considered that myths are formed first within the scope of the process of formation and transformation of oral narratives. It is noted that myths are followed by legends, fairy tales, epics, legends, folk tales and memoires, respectively. While this sequence is occurring, it is stated that there is no situation such as the beginning of the other immediately after the end of one, the conditions that make up the narrative and the consumption of the narrative also play an effective role in the continuation process of the narrative. In addition, it is stated that myths and legends of mythological origin appear after myths, and elements such as motifs and narrative types in some types of oral expression pass to narratives that come out after them. The world of legends, decorated with its own motives, differs in many ways from the world in which it is lived.

Things that seem impossible to us are extremely natural for the world of legends. The concepts of time and distance of this world cannot be measured by hours and meters; it has specific measurements that do not have names. In fact, these measures also differ from legend to legend. Here the shapeshifting of one being or substance has led to the formation of another being, that is, the result of the transformation of mud is the beginning of the formation of man. The myth arises from the totality of legends,

events brought by cultural values, the people's past; mostly about places or events told with exceptional properties; it is contained in a basis in the history and faith of the event considered, has been or likely to be regarded as the formation, transformation and extinction of situations, such as explaining and convincing oral legend is called. As is made clear here, legends are about the formation or transformation of an object or a place.

One of the indicators that nations have set their seal on the earth is the names of the places. Historical geography means the study of residential areas inhabited by people in the past in all respects, using modern geographical methods of the present, in reality. However, since the content of such an in-depth study cannot be included in the scope of an article, we have to keep our review more limited. Places have continued to exist with their names. The silent seals of nations are their identity, culture, life, and the way they interpret nature. In our study, the names of the ancient Turkish community living in this geography are composed of legends related to the names and origin of these names. The study was carried out on the basis of works that contain legends about Kazakh place names. The study was completed with the evaluation made on these texts written in Kazakh Turkish. People try to make it known by the type of oral narrative, even if they do not know or have no idea what they are wondering about. Texts describing where the name of those places came from have been evaluated in the texts related to the place names studied in Kazakh legends.

In the legends studied and transmitted about the formation of place names, it is often observed that heroism and love come to the fore. Thus, people wanted to carry the feelings they had experienced to the present day by embodying them in places or events. It has also been seen that the inability of people to meet, either as a result of heroism or as a result of great love, has been effective in integrating their name into that place in the life of a place by bringing people to the forefront in the formation of a place. Evliyas, future messengers and the names of people who do important jobs in society were integrated with the place name and transferred to future generations. This, in turn, played a very big role in the preservation of cultural memory to this day, especially during the period of oral culture. In doing this study, we wanted to examine the toponomic legends of Kazakh Turkishness. However, there may be other geographical locations that we have overlooked, and perhaps we may have made incomplete assessments about their location. However, we hope to pave the way for some research on the geography of Turkestan.

Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançları İle Romantik Kıskançlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Exploring The Relationship Between Romantic Beliefs And Romantic Jealousy Of University Students

Arş. Gör. Dr. Sare TERZİ İLHAN**

Öz

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile romantik kıskançlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Romantik ilişki inançları, bir ilişkiye yönelik belirli idealleri oluşturan algı ve beklentiler olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin romantik ilişkilerinde deneyimledikleri duygusal incinmelerin çoğunlukla rasyonel olmayan ilişki inançlarının sonucu olduğu düşünülmektedir. Özellikle romantik ilişki sorunlarına yönelik destek almak için üniversite Psikolojik Danışma Rehberlik merkezlerine başvuran öğrencilerin, romantik ilişkilere yönelik çatışma, kıskançlık, yalnızlık, problem çözme ve özgüven gibi konularda yaşanan sorunları dile getirdikleri gözlemlenmektedir. Bu durumlar, çoğunlukla romantik ilişkilere yönelik abartılı beklentilerin ya da gerçekçi olmayan inançların bir ürünü olabilmektedir. Kıskançlık yakın ilişkilerde en güçlü, yaygın ve yıpratıcı duygulardan biri olarak değerlendirilmektedir. Kıskançlık, önemsenen bir ilişkinin yitirilmesine ya da bozulmasına yol açabilecek bir tehlikenin algılanması sonucunda verilen karmaşık bir tepkidir. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ve

* Bu çalışma 7-8 Aralık 2018 tarihinde Antalya'da gerçekleştirilen 2. Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Amasya, Türkiye. E-posta: sare.terzi@amasya.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7728-8909>

halihazırda devam eden bir romantik ilişkisi olan 250 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışma için araştırma grubunun oluşturulmasında ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma için veri toplamak amacıyla; Kişisel Bilgi Formu, Romantik İlişki İnançları Ölçeği (Küçükarslan ve Gizir, 2013) ve Romantik Kıskançlık Ölçeği (Demirtaş, 2004) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan romantik ilişki inançlarının romantik kıskançlıkları ile ilişkili olduğu bulgusu edilmiştir. Bulgular, alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Romantik İlişkiler, İlişki İnançları, Kıskançlık

Abstract:

The purpose of this study is to investigate the relationship between university students' romantic beliefs and romantic jealousy. Romantic beliefs are defined as perceptions and expectations that form certain ideals for a relationship. Most of the time, the emotional injuries experienced by individuals in romantic relationships are believed to be the result of irrational relationship beliefs. It has been observed that particularly the students who apply the psychological counseling centers at university to get support for romantic relationship issues mention problems on jealousy, conflict, loneliness, problem solving, and self-confidence. These issues can often be the result of exaggerated expectations or unrealistic beliefs about romantic relationships. Jealousy is considered to be one of the strongest, most widespread and destructive feelings in close relationships. Jealousy is a complex response given to a perceived danger that can lead to the loss or destruction of an important relationship. This study is conducted as a correlational study. The sample of the study consists of 250 students who are currently enrolled in Amasya University and who have an ongoing romantic relationship. Convenient sampling method was used in the selection of the sample. In order to collect data for the research; Personal Information Form, Romantic Beliefs Scale (Küçükarslan and Gizir, 2013) and Romantic Jealousy Questionnaire (Demirtaş, 2004) were used. As a result of the analysis, it was found that the irrational romantic relationship beliefs of university students were related to their romantic jealousy. Findings have been discussed within the framework of the literature.

Keywords: Romantic Relationships, Relationship Beliefs, Jealousy

Giriş

Romantik ilişkiler, sağlıklı ve işlevsel olduğu takdirde, fiziksel ve duygusal iyilik haline önemli katkıları olan bir yakın ilişki türüdür (Kalkan ve Yalçın, 2012). Genç yetişkinlik döneminin önemli bir gelişim görevi, bir romantik ilişki kurabilmedir (Erikson, 1994; Arnett, 2003). Romantik ilişkiler, aynı zamanda üniversite yıllarını da kapsayan genç yetişkinlik döneminde neredeyse yaşamın merkezini oluşturmaktadır (Demir, 2008).

Tüm bireyler, devam eden romantik ilişkilerinin nasıl olması gerektiğine ilişkin önceden var olan bazı temel inançlara sahiptir (Sprecher, Cate ve Levin, 1998) ve bireylerin sahip oldukları bu temel inançlar romantik ilişkilerin başlaması ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Knee, 1998). Romantik ilişki inançları, romantik ilişkiye ilişkin belirli idealleri oluşturan algı ve beklentiler olarak tanımlanmaktadır (Eidelson ve Epstein, 1982). Romantik ilişki inançları; gerçekçi olmayan ilişki standartları (DeBord, Romans ve Krieshok, 1996) olarak da tanımlanmaktadır. Sharp ve Ganong (2000) tarafından ise işlevsel olmayan inançlar olarak adlandırılmaktadır.

Sprecher ve Metts (1999) tarafından romantik ilişki inançları dört boyutta açıklanmaktadır. İlk olarak *aşk bir yol bulur* boyutu, romantik ilişkinin karşılaşılan her türlü engel, problem ve zorluğa rağmen yürütülebileceğine dair inançları ifade etmektedir. İkinci boyut *ilk ve tek* olarak adlandırılmaktadır ve sadece tek bir gerçek aşk olacağına ve gerçek aşkın sonsuza dek süreceğine ilişkin inançları ifade etmektedir. İdealleştirme olarak adlandırılan üçüncü boyut ise, aşık olunan kişinin ve aşık olunan kişi ile olan romantik ilişkide her şeyin mükemmel olacağına ilişkin inançları ifade etmektedir. Son olarak *ilk görüşte aşk* olarak adlandırılan boyut ise, bir kişinin gerçek aşkı bulduğunu o kişi ile tanıştığı anda, onu ilk gördüğünde anlayabileceğine ilişkin inançları ifade etmektedir (Sprecher ve Metts, 1999).

Yakın ilişkiler birçok duygunun deneyimlendiği, önemli ve kompleks ilişkilerdir. Yakın ilişkilerde deneyimlenen en güçlü, yıpratıcı ve sık rastlanan duygulardan biri olarak değerlendirilen (Aune ve Comstock, 1991) kıskançlık, önemsenen bir ilişkinin yitirilmesine ya da bozulmasına yol açabilecek bir tehlikenin algılanması sonucunda verilen karmaşık bir tepkidir (Pines & Friedman, 1998). Taylor, Peplau ve Sears (2007) tarafından kıskançlık, birey tarafından değer verilen bir yakın ilişkinin devam etme durumuna ilişkin algılanan tehdide verilen tepki olarak tanımlanmıştır.

Romantik ilişkiler bireylere keyif ve haz veren ilişkiler olmakla beraber, bazı olumsuz deneyimlerin ve zorlayıcı duyguların da yaşandığı ilişki türüdür. Bireylerin romantik ilişkilerinde deneyimledikleri duygusal incinmelerin çoğunlukla rasyonel olmayan ilişki inançlarının sonucu olduğu düşünülmektedir. Özellikle romantik ilişki sorunlarına yönelik destek almak için üniversite PDR merkezlerine başvuran öğrencilerin, romantik ilişkilere yönelik çatışma, kıskançlık, yalnızlık, problem çözme ve özgüven gibi konularda yaşanan sorunları dile getirdikleri gözlemlenmektedir. Bu durumlar, çoğunlukla romantik ilişkilere yönelik abartılı beklentilerin ya da gerçekçi olmayan inançların bir ürünü olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde gerek yakın ilişkilerde kıskançlık kavramına ilişkin (Demirtaş ve Dönmez, 2006; Demirtaş-Madran, 2008; Güngör-Houser, 2009; Büyüksahin, 2009; Zeytinoglu, 2013; Curun ve Çapkın, 2014) gerek romantik ilişki inançları kavramına ilişkin (Küçükarslan ve

Gizir, 2013; Gizir, 2013; Küçükarslan ve Gizir, 2014; Saraç, Hamamcı ve Güçray, 2015) çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Romantik kıskançlık üzerinde, romantik ilişkilere ilişkin bazı inançların yol açabileceği düşünülmektedir. Duygusal kıskançlık ile akılcı olmayan inançlar arasında ilişki olduğunu ortaya çalışmalar bulunmaktadır (Deutsch, 2006; Lester, Deluca, Hellinghausen, 1985). Bu değişkenlerin romantik ilişkiler çerçevesinde de ele alınabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile romantik kıskançlıkları arasındaki ilişkiyi incelemek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003).

Bu araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü 46 (%24,47) erkek ve 142 (%75,53) kadın olmak üzere 188 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 188 üniversite öğrencisinin öğrenim gördükleri bölümlere göre dağılımı şu şekildedir: 36 (%19,15) kişi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojik Eğitimi, 40 (%21,28) kişi Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 43 (%22,87) kişi Okul Öncesi Eğitimi, 46 (%24,47) kişi Matematik Eğitimi ve 23 (%12,23) kişi İngiliz Dili Eğitimi. Katılımcılardan 115 (%61,17) kişi 3. Sınıf öğrencisi iken 73 (%38,83) kişi 4. Sınıf öğrencidir. Ayrıca çalışmaya katılan 188 öğrenciden 78 (%41,49)'ünün devam eden bir romantik ilişkisi vardır ve 115 (%58,51)'inin devam eden bir romantik ilişkisi yoktur. Katılımcıların yaşları 19 ile 26 arasındadır ve katılımcıların yaşlarının ortalaması 21,25'dir.

Bu araştırma için çalışma grubunun oluşturulmasında ulaşılabilir (kolay bulabildiğini) örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Kolay bulabildiğini örnekleme ya da ulaşılabilir örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan bireylerin örnekleme dahil edildiği örnekleme yöntemidir (Erkuş, 2013).

Araştırma için veri toplamak amacıyla; Kişisel Bilgi Formu, Romantik İnançlar Ölçeği (Küçükarslan ve Gizir, 2013) ve Romantik Kıskançlık Ölçeği (Demirtaş, 2004) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu; bu çalışma için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kişisel Bilgi Formu ile katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf, devam eden bir ilişkileri olup olmadığı ve varsa ilişki sürelerine ilişkin bilgileri edinilmiştir.

Romantik İnançlar Ölçeği; Sprecher ve Metts (1989) tarafından geliştirilmiş, Küçükarslan ve Gizir (2013) tarafından Türkçeye çevrilip uyarlanmıştır. Romantik İnançlar Ölçeği, romantik ilişkilere yönelik belirlenen rasyonel olmayan temel inançları ölçmektedir. Ölçek dört boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır ve 5'li Likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır. Aşk bir yolunu bulur olarak adlandırılan birinci boyut 5, ilk ve tek olarak adlandırılan ikinci boyut 3, idealleştirme olarak adlandırılan üçüncü boyut 3

ve ilk görüşte aşk olarak adlandırılan dördüncü boyut ise 2 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .84'tür.

Romantik Kıskançlık Ölçeği; Pines ve Aronson (1983) tarafından geliştirilmiş, Demirtaş (2004) tarafından Türkçeye çevrilip uyarlanmıştır. Romantik Kıskançlık Ölçeği, kıskançlığın çeşitli boyutlarını ölçmektedir. Romantik Kıskançlık Ölçeği; kıskançlık tetikleyicileri (22 madde), kıskançlık durumunda verilen tepkiler (59 madde), kıskançlıkla baş etme yöntemleri (17 madde), kıskançlığın etkileri (15 madde) ve kıskançlığın nedenleri (16 madde) olmak üzere 5 alt ölçekten ve toplamda 129 madden oluşmaktadır ve 7'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında Romantik Kıskançlık Ölçeği'nin alt ölçeklerinden ikisi olan Kıskançlığın Etkileri ve Kıskançlığın Nedenleri kullanılmıştır. Kıskançlığın Etkileri, 2 boyut ve 15 maddeden oluşmaktadır. Olumlu etkiler olarak adlandırılan ilk boyut 8 maddeden, olumsuz etkiler olarak adlandırılan ikinci boyut ise 7 maddeden oluşmaktadır. Kıskançlığın Nedenleri, 2 boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır. Yetersizlik Duygusu olarak adlandırılan ilk boyut 10 maddeden, Kaybetme Korkusu olarak adlandırılan ikinci boyut ise 6 maddeden oluşmaktadır. Kıskançlığın Etkileri ölçeğinin ilk boyutunun iç tutarlılık katsayısı .90, ikinci boyutunun iç tutarlılık katsayısı .81'dir. Kıskançlığın Nedenleri ölçeğinin ilk boyutunun iç tutarlılık katsayısı .80, ikinci boyutunun iç tutarlılık katsayısı .74'tür.

Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin analizinde Pearsons Korelasyon Analizi ve Bağımsız Gruplar İçin T-Testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile romantik kıskançlıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar aşağıda verilmiştir.

İlk olarak üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile romantik kıskançlık puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Bağımsız Gruplar İçin T-Testi bulguları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançları ve Romantik Kıskançlık Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Bulguları

Değişken	Cinsiyet	N	Xort	Ss	sd	t	P
Aşk Bir Yolunu Bulur	Kadın	142	16,52	4,36	186	1,05	,30
	Erkek	46	17,31	4,70			
İlk ve Tek	Kadın	142	9,79	2,86	186	,52	,60
	Erkek	46	8,94	2,95			
İdealleştirme	Kadın	142	9,79	2,55	186	,77	,44
	Erkek	46	9,45	2,52			
İlk Görüşte Aşk	Kadın	142	5,37	1,97	186	,88	,38
	Erkek	46	5,07	2,23			
Toplam İlişki İnanıcı	Kadın	142	40,87	8,29	186	,07	,94
	Erkek	46	40,77	9,30			
Olumlu Etki	Kadın	142	28,20	10,55	186	2,33	,02
	Erkek	46	32,48	11,69			
Olumsuz Etki	Kadın	142	34,21	9,50	186	,90	,37
	Erkek	46	32,74	11,69			
Yetersizlik	Kadın	142	35,08	12,72	186	,53	,60
	Erkek	46	36,18	10,98			
Kaybetme	Kadın	142	25,78	8,57	186	,00	,94
	Erkek	46	25,77	7,61			

Tablo 1 incelendiğinde romantik ilişki inançları ölçeğinin boyutları olan aşk yolunu bulur ($t(186)=1,05, p>,05$); ilk ve tek ($t(186)=0,52, p>,05$), idealleştirme ($t(186)=0,77, p>,05$) ve ilk görüşte aşk ($t(186)=0,88, p>,05$) puanlarının ve romantik ilişki inançları toplam puanlarının ($t(186)=0,07, p>,05$) cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Romantik Kıskançlık Ölçeği'nin Kıskançlığın Etkileri alt ölçeğinin boyutlarından olumsuz etkiler puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken ($t(186)=0,90, p>,05$), olumlu etkiler puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t(186)=2,33, p<,05$). Erkeklerin kıskançlığın olumlu etkileri boyutunda aldıkları puanlar ($X_{ort}=32,48$), kadınların puanlarından ($X_{ort}=28,20$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Romantik Kıskançlık Ölçeği'nin Kıskançlığın Nedenleri alt ölçeğinin boyutları olan Yetersizlik Duygusu ($t(186)=0,53, p>,05$) ve Kaybetme Korkusu ($t(186)=0,00, p>,05$) puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile romantik kıskançlık puanlarının ilişki durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Bağımsız Gruplar İçin T-Testi bulguları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2: Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançları ve Romantik Kıskançlık Puanlarının İlişki Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Bulguları

Değişken	İlişki Durumu	N	X _{ort}	S _s	sd	t	P
Aşk Bir Yolunu Bulur	Var	78	18,12	4,46	186	3,78	,00
	Yok	110	15,72	4,18			
İlk ve Tek	Var	78	9,51	3,17	186	1,52	,13
	Yok	110	8,86	2,62			
İdealleştirme	Var	78	9,89	2,60	186	,85	,40
	Yok	110	9,57	2,50			
İlk Görüşte Aşk	Var	78	5,39	2,09	186	,49	,63
	Yok	110	5,24	2,00			
Toplam İlişki İnançı	Var	78	42,90	8,93	186	2,84	,01
	Yok	110	39,39	7,94			
Olumlu Etki	Var	78	30,34	11,63	186	1,16	,25
	Yok	110	28,47	10,14			
Olumsuz Etki	Var	78	34,80	8,75	186	1,15	,25
	Yok	110	33,17	10,14			
Yetersizlik	Var	78	33,86	11,98	186	-1,40	,16
	Yok	110	36,40	12,46			
Kaybetme	Var	78	25,25	8,28	186	-,73	,47
	Yok	110	26,18	7,94			

Tablo 2 incelendiğinde, romantik ilişki inançları ölçeğinin boyutları olan ilk ve tek ($t(186)=1,52$, $p>,05$), idealleştirme ($t(186)=0,85$, $p>,05$) ve ilk görüşte aşk ($t(186)=0,49$, $p>,05$) puanlarının ilişki durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak romantik ilişki inançları ölçeğinin boyutlarından biri olan aşk bir yolunu bulur ($t(186)=3,78$, $p<,05$) ve romantik ilişki inançları toplam puanları ($t(186)=2,84$, $p<,05$) ilişki durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Hem aşk bir yolunu bulur boyutu için hem de romantik ilişki inançları toplam puanları için devam eden bir ilişkisi olanların puanları (Aşk Bir Yolunu Bulur: $X_{ort}=18,12$; Romantik İlişki İnançları Toplam: : $X_{ort}=42,90$) devam eden bir ilişkisi olmayanların puanlarından (Aşk Bir Yolunu Bulur: $X_{ort}=15,72$; Romantik İlişki İnançları Toplam: : $X_{ort}=39,39$) anlamlı bir şekilde yüksektir.

Romantik Kıskançlık Ölçeği'nin Kıskançlığın Etkileri alt ölçeğinin boyutları olan kıskançlığın olumlu etkileri ($t(186)=1,16, p>,05$) ve kıskançlığın olumsuz etkileri ($t(186)=1,15, p>,05$) puanlarının ilişki durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Romantik Kıskançlık Ölçeği'nin Kıskançlığın Nedenleri alt ölçeğinin boyutları olan Yetersizlik Duygusu ($t(186)=-1,40, p>,05$) ve Kaybetme Korkusu ($t(186)=-0,73, p>,05$) puanları da ilişki durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ve romantik kıskançlık puanlarının ilişki süresi ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Pearsons Korelasyon Analizi bulguları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançları ve Romantik Kıskançlık Puanları ile İlişki Süresi Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearsons Korelasyon Analiz Bulguları

Değişken	N	p	r (İlişki Süresi)
Aşk Bir Yolunu Bulur	80	,23	,135
İlk Ve Tek	80	,59	,061
İdealleştirme	80	,29	-,119
İlk Görüşte Aşk	80	,06	-,213
RİÖ Toplam	80	,98	,003
Olumlu Etkiler	80	,64	-,053
Olumsuz Etkiler	80	,15	,163
Yetersizlik Duygusu	80	,85	-,021
Kaybetme Korkusu	80	,58	,062

Tablo 3 incelendiğinde romantik ilişki inançları ölçeğinin boyutları aşk bir yolunu bulur ($r=,135, p>,05$), ilk ve tek ($r=,061, p>,05$), idealleştirme ($r=-,119, p>,05$), ilk görüşte aşk ($r= -,213, p>,05$) ve romantik ilişki ölçeği toplam puanları ($r=,003, p>,05$) ile ilişki süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Romantik Kıskançlık Ölçeği alt ölçeklerinden Kıskançlığın Etkilerinin boyutlarından olumlu etkiler ($r=-,053, p>,05$) ve olumsuz etkiler ($r=,163, p>,05$) ile ilişki süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer şekilde Romantik Kıskançlık Ölçeği alt ölçeklerinden Kıskançlığın Nedenleri boyutlarından yetersizlik duygusu ($r=-,021, p>,05$) ve kaybetme korkusu ($r=,062, p>,05$) ile ilişki süresi arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile romantik kıskançlık puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan Pearsons Korelasyon analizi bulguları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: Romantik İlişki İnançları ile Romantik Kıskançlık Puanlarına İlişkin Pearsons Korelasyon Analiz Bulguları

	ABYB	İVT	İ	İGA	RİÖ	Olumlu	Olumsuz	Yetersizlik	Kaybetme
ABYB	1								
İVT	,342*	1							
İ	,325*	,334*	1						
İGA	,182*	,284*	,624*	1					
RİÖ	,77*	,683*	,729*	,616*	1				
Olumlu	-,187	,199*	,269*	,199*	,292*	1			
Olumsuz	-,075	-,165*	-,036	,054	-,060	-,175*	1		
Yetersizlik	-,075	-,063	-,026	-,016	-,072	-,149*	,435*	1	
Kaybetme	-,004	-,067	-,077	-,070	-,064	-,062	,492*	,708*	1

Tablo 4 incelendiğinde romantik ilişki inançları ölçeğinin aşk bir yolunu bulur boyutu ile romantik kıskançlık ölçeğinin alt ölçeklerinden kıskançlığın etkileri (Olumlu etkiler: $(r=-,187, p>,05)$; olumsuz etkiler: $(r=-,075, p>,05)$) ve kıskançlığın nedenleri (Yetersizlik duygusu: $(r=-,075, p>,05)$; kaybetme korkusu: $(r=-,004, p>,05)$) ölçeklerinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İlk ve tek aşk boyutu ile kıskançlığın etkileri alt ölçeğinin olumlu etkiler boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde $(r=,199, p<,05)$ anlamlı bir ilişki bulunurken; olumsuz etkiler boyutu arasından negatif yönde düşük düzeyde $(r=-,165, p<,05)$ anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlk ve tek aşk boyutu ile kıskançlığın nedenleri alt ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Yetersizlik duygusu: $(r=-,063, p>,05)$; Kaybetme korkusu: $(r=-,067, p>,05)$). İdealleştirme boyutu ile kıskançlığın etkileri alt ölçeğinin olumlu etkiler boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde $(r=,269, p<,05)$ anlamlı ilişki bulunurken; kıskançlığın etkileri alt ölçeğinin olumsuz etkiler boyutu $(r=-,036, p>,05)$, kıskançlığın nedenleri alt ölçeğinin yetersizlik duygusu boyutu $(r=-,026, p>,05)$ ve kaybetme korkusu boyutu $(r=-,077, p>,05)$ arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. İlk görüşte aşk boyutu ile kıskançlığın etkileri alt ölçeğinin olumlu etkiler boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde $(r=,199, p<,05)$ anlamlı bir ilişki bulunurken; kıskançlığın etkileri ölçeğinin olumsuz etkiler boyutu $(r=,054, p>,05)$ kıskançlığın nedenleri alt ölçeğinin yetersizlik duygusu boyutu $(r=-,016, p>,05)$ ve kaybetme korkusu boyutu $(r=-,070, p>,05)$ arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Son olarak romantik ilişki inançları ölçeği toplam puanları ile kıskançlığın etkileri alt ölçeği olumlu etkiler boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde $(r=,292, p<,05)$ anlamlı bir ilişki bulunurken; kıskançlığın etkileri ölçeğinin olumsuz etkiler boyutu $(r=-,060, p>,05)$, kıskançlığın nedenleri alt ölçeğinin yetersizlik duygusu boyutu $(r=-,072, p>,05)$ ve kaybetme korkusu boyutu $(r=-,064, p>,05)$ arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile romantik kıskançlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, araştırmmanın amacı doğrultusunda romantik ilişkisi olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ve romantik kıskançlıklarının cinsiyet ve ilişki durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı, romantik ilişkisi olan üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ve romantik kıskançlıklarının ilişki süresi ile anlamlı bir şekilde ilişkili olup olmadığı ve romantik ilişkisi olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile romantik kıskançlıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma amacına dayalı olarak elde edilen veriler üzerinden yapılan analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları toplam puanları ve romantik ilişki inançları boyutları olan Aşk Bir Yolunu Bulur, İlk Ve Tek, İdealleştirme Ve İlk Görüşte Aşk puanları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Küçükarslan ve Gizir (2014) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada romantik ilişki inançları ölçeği boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre Aşk Bir Yolunu Bulur ve İlk Görüşte Aşk puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, İlk Ve Tek ve İdealleştirme puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Gizir (2013) tarafından yine üniversite öğrencilerinin ilişki inançlarının incelendiği çalışmada da ilişki inançları boyutlarının bazıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken bazılarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu çerçevede çalışma bulgularının alanyazın ile kısmen tutarlı olduğu söylenebilir.

Romantik Kıskançlık Ölçeği alt ölçeklerin Kıskançlığın Etkileri ölçeğinin boyutu olan Olumsuz Etki ile Kıskançlığın Nedenleri ölçeğinin boyutları Yetersizlik Duygusu ve Kaybetme Korkusu puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Ancak Kıskançlık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Hoşoğlu ve Sevim (2018) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada romantik ilişkide kıskançlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunun elde edildiği görülmektedir. Bulut Genç ve Topkaya (2019) tarafından da kıskançlık ile cinsiyet arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır. Kıskançlığın etkileri ölçeğinin boyutlarından Olumlu Etki puanları cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır, erkeklerin Olumlu Etki puanları anlamlı bir şekilde kadınların olumlu etki puanlarından yüksektir. Bu bulgu toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilir. Erkeklerin romantik eşlerini kıskanmasının bir sevgi göstergesi olarak ve olumlu olarak düşünülmesi ile açıklanabilir. Üniversite öğrencilerinin flört şiddeti ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmalarda da erkeklerin bazı kıskançlık içeren duygusal şiddet ifadelerini sevginin göstergesi ya da romantik ilişki içerisinde normal olarak algıladığı görülmektedir (Sünnetçi vd., 2016). Bu çerçevede bu bulgu romantik ilişkiler ile ilgili mitler çerçevesinde de değerlendirilebilir.

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları boyutları İlk ve Tek, İdealleştirme ve İlk Görüşte Aşk puanları ilişki durumuna göre farklılaşmazken; Aşk Bir Yolunu Bulur boyutu puanları ve romantik ilişki inançları toplam puanlarının ilişki durumuna göre farklılaştığı görülmüştür. Devam eden bir romantik ilişkisi olanların aşk bir yolunu bulur ve toplam romantik ilişki inançları puanları, devam eden bir romantik

ilişkisi olmayanların puanlarından anlamlı bir şekilde yüksektir. Başka bir ifade ile, devam eden bir romantik ilişkisi olan üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan ilişki inançları, ilişkisi olmayanlara göre daha yüksektir.

Romantik Kıskançlık Ölçeği alt ölçeklerin Kıskançlığın Etkileri ölçeğinin boyutları olan Olumlu Etki ve Olumsuz Etki ile Kıskançlığın Nedenleri ölçeğinin boyutları Yetersizlik Duygusu ve Kaybetme Korkusu puanları ilişki durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Devam eden bir romantik ilişkisi olan üniversite öğrencilerinin Romantik İlişki İnançları Ölçeği toplam puanları ile Romantik İlişki İnançları Ölçeği boyutları olan Aşk Bir Yolunu Bulur, İlk Ve Tek, İdealleştirme ve İlk Görüşte Aşk puanları ile ilişki süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Romantik ilişki inançlarının ilişki süresi ile ilişkili bir değişken olmadığı, bireyden kaynaklanan bazı özelliklerle ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Devam eden bir romantik ilişkisi olan üniversite öğrencilerinin Romantik Kıskançlık Ölçeği'nin Kıskançlığın Etkileri alt ölçeğinin boyutları Olumlu Etki ve Olumsuz Etki puanları ve Kıskançlığı Nedenleri alt ölçeğinin boyutları Yetersizlik Duygusu ve Kaybetme Korkusu puanları ile ilişki süreleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Romantik ilişki inançları gibi, romantik ilişkilerde kıskançlığın da ilişkisel özelliklerden ziyade bireysel özelliklerle ilişkili olabileceği şeklinde değerlendirilebilir.

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişki inançları ile romantik kıskançlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin olarak yapılan analizlerin bulguları incelendiğinde ise, romantik ilişki inançları toplam puanları ile İlk ve Tek Aşk, İdealleştirme, İlk Görüşte Aşk boyutları ile kıskançlığın olumlu etkileri puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunurken, kıskançlığın olumsuz etkileri puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Başka bir ifade ile, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkileri ile ilgili akılcı olmayan inançları arttıkça, romantik ilişkilerinde kıskançlığa ilişkin olumlu algıları da artmaktadır. Gerek romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançların gerekse de romantik ilişkilerde kıskançlığın romantik ilişkileri olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Kızıldağ Şahin ve Yerlikaya (2020) tarafından üniversite öğrencilerinin yakın ilişkilerde kıskançlık, akılcı olmayan inançlar ve sosyal yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında da akılcı olmayan inançlar ile kıskançlık arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgusu ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan ilişki inançları, romantik ilişkilerde kıskançlıkları ile ilişkilidir.

Bu çalışanın bazı sınırlılıkları vardır. Öncelik bu çalışma Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Daha büyük ve farklı örneklemeler üzerinde, farklı ilişki türlerinde (evlilik gibi) akılcı olmayan ilişki inançları ve kıskançlık arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yapılabilir. Romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar ile romantik kıskançlığın ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu çerçevede bu değişkenlerin ilişki doyumu, ilişki uyumu gibi ilişkiyel değişkenlerle ilişkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Romantik ilişki inançlarına yönelik psikoeğitim programları gibi müdahale çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

ARNETT, Jeffrey Jensen (2003). "Conceptions of the Transition to Adulthood Among Emerging Adults in American Ethnic Groups", **New Directions in Child and Adolescent Development**, 100: 63-75.

AUNE, Krystyna Strzyzewski ve COMSTOCK, J. (1991)."Experience and Expression of Jealousy: Comparison between Friends and Romantics" **Psychological reports**, I, 69: 315-319.

BULUT, Cennet ve TOPKAYA, Nuesel. (2019). "Romantik İlişki Yaşayan Bireylerde Çok Boyutlu Kıskançlık ile İlişkili Değişkenler", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, III, 20: 1447-1483.

BÜYÜKŞAHİN-SUNAL, Ayda. (2009). "Yakın İlişkilerde Bağlanım, Kıskançlık Nedenleri ve Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Arasındaki İlişki". **Uluslararası Multidisipliner Kadın Kongresi**, İzmir.

CURUN, Ferzan ve ÇAPKIN, Muharrem. (2014). "Predicting Jealousy: The Influence of Attachment Ayles, Self-esteem, Personality Traits and Marital Satisfaction", **Psikoloji Çalışmaları**, I: 34, 1-22.

DEBORD, Jeffrey, ROMANS, John S. C. ve KRIESHOK, Thomas. (1996). "Predicting Dyadic Adjustment from General and Relationship-specific Beliefs". **The Journal of Psychology**, III: 130, 263-280.

DEMİR, Melikşah. (2008). "Sweetheart, You Really Make Me Happy: Romantic Relationship Quality and Personality as Predictors of Happiness among Emerging Adults", **Journal of Happiness Studies**, 9, 57-277.

DEMİRTAŞ, H. Andaç (2004). **Yakın İlişkilerde Kıskançlık (Bireysel, İlişkisel Ve Durumsal Değişkenler** (Yayımlanmamış doktora tezi). *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*

DEMİRTAŞ, H. Andaç ve DÖNMEZ, Ali. (2006). "Yakın İlişkilerde Kıskançlık: Bireysel, İlişkisel ve Durumsal Değişkenler". **Türk Psikiyatri Dergisi**, III: 17, 181-191.

DEMİRTAS-MADRAN, H. Andaç. (2011). "Understanding Coping With Romantic jealousy: Major Theoretical Approaches". **Re-constructing Emotional Spaces: from Experience to Regulation**, 153.

DEUTSCH, Cory Joseph (2006). **Relative Mate Value, Irrational Beliefs, and Romantic Jealousy** (Master dissertation), Lakehead University, Canada.

EIDELSON, Roy J. ve EPSTEIN, Norman. (1982). "Cognition and Relationship Maladjustment: Development of a Measure of Dysfunctional Relationship Beliefs. **Journal of consulting and clinical psychology**, V, 50: 715-720.

ERIKSON, Erik H. (1994). **Identity: Youth and crisis (No. 7)**. WW Norton & Company.

ERKUŞ, Adnan. (2013). **Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 4. Baskı**. Seçkin Yayıncılık. Ankara

GİZİR, Cem Ali. (2013). “Üniversite Öğrencilerinin İlişki İnançlarının Cinsiyet ve Romantik İlişki Yaşama Durumlarına Göre İncelenmesi”. **Eğitim ve Bilim**, XXXVIII, 170: 372-383.

GÜNGÖR-HOUSER, Ayşegül. (2009). **The Effect of Tendency of Conflict in Communication, Level of Romantic Jealousy and Emotional Intelligence on the Marriage Satisfaction of Spouses**. (Unpublished doctoral dissertation). Ankara University, Ankara.

HOŞOĞLU, Rümeyza. ve SEVİM, Seher. (2018). “Kıskançlık Karşısında Gösterilen İletişim Tepkileri Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, II, 2: 119-137.

KALKAN, Melek. ve YALÇIN, İlhan. (2012). “Evlilik Öncesi Dönem ve Romantik İlişkiler”, **Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma**, (ed. M. Kalkan ve Z. Hamamcı, Ankara: Anı Yayıncılık, 1-7.

KARASAR, Niyazi. (2003) **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KIZILDAĞ ŞAHİN, Seval ve YERLİKAYA, İbrahim. (2020) “Yakın İlişkilerde Kıskançlık: Akılcı Olmayan İnançlar ve Sosyal Yetkinlik Beklentisi”. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, II, 20: 194-204.

KNEE, C. Raymond. (1998). “Implicit Theories of Relationships: Assessment and Prediction of Romantic Relationship Initiation, Coping, and Longevity”. **Journal of Personality and Social Psychology**, II: 74: 360-370.

KÜÇÜKARSLAN, Müzeyyen ve GİZİR, Cem Ali. (2013). “Romantik İnançlar Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları”. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, II: 9: 461-469.

KÜÇÜKARSLAN, Müzeyyen ve GİZİR, Cem Ali (2014). “Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişki İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, V: 42: 216-225.

LESTER, David; DELUCA, George; HELLINGHAUSEN, William ve SCRIBNER, David. (1985). “Jealousy and Irrationality in Love”. **Psychological reports**, I, 56: 210.

PINES, Ayala ve ARONSON, Elliot. (1983). “Antecedents, Correlates, and Consequences of Sexual Jealousy”, **Journal of Personality**, I, 51: 108-136.

PINES, Ayala M. ve FRIEDMAN, Ariella. (1998). “Gender Differences in Romantic Jealousy”, **The Journal of Social Psychology**, I, 138: 54-71.

SARAÇ, Ayça; HAMAMCI, Zeynep ve GÜÇRAY, Sonay. (2015). “Predicting Romantic Relationship Satisfaction of University Students”, **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, V, 43: 69-81.

SHARP, Elizabeth. A., ve GANONG, Lawrence H. (2000). “Raising Awareness about Marital Expectations: Are Unrealistic Beliefs Changed by Integrative Teaching?”. **Family relations**, I: 49: 71-76.

SPRECHER, Susan; CATE, Rodney ve LEVIN, Levin. (1998). "Parental Divorce and Young Adults' Beliefs about Love". **Journal of Divorce & Remarriage**, III-IV, 28: 107-120.

SPRECHER, Susan ve METTS, Sandra (1999). "Romantic Beliefs: Their Influence on Relationships and Patterns of Change Over Time". **Journal of Social and Personal relationships**, VI, 16: 834-851.

TAYLOR, Shelley E., PEPLAU, Lettitia Anne ve SEARS, David. O. (2007). **Social Psychology** (Çeviren A. Donmez, Trans.). Ankara: İmge Yayıncılık

ZEYTİNOĞLU, Eda (2013). **Evli Bireylerin Benlik Saygısı, Kıskançlık Düzeyi, Evlilikteki Çatışmalar ve Evlilik Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EXTENDED ABSTRACT

All individuals have some pre-existing basic beliefs about how their on-going romantic relationships should be and these basic beliefs individuals have contribute to the initiation and development of romantic relationships. Romantic relationship beliefs are defined as perceptions and expectations that create certain ideals regarding romantic relationships.

Romantic relationship beliefs are explained in four dimensions by Sprecher and Metts (1999). First of all, love will find a way dimension expresses the beliefs that romantic relationships can be carried out despite all kinds of obstacles, problems and difficulties. The second dimension is called one and only and it expresses the beliefs that there will be only one true love and that true love will last forever. The third dimension, which is called idealization, expresses the beliefs that the loved one and everything in the romantic relationship with the loved one will be perfect. Finally, the dimension called love at first sight expresses the beliefs that individuals can understand they have found true love the moment they meet the one and when they see the one for the first time.

Intimate relationships are important and complex relationships in which lots of emotions are experienced. Jealousy, which is considered as one of the most powerful, wearisome and common emotions experienced in intimate relationships, is a complex reaction given as a result of perceiving a danger that may lead to the loss or deterioration of an important relationship. Jealousy has been defined as a response to a perceived threat to the continuation of a valued intimate relationship by the individual.

Although romantic relationships are relationships that give pleasure to individuals, some negative experiences and compelling relationships are also experienced in them. It is thought that the emotional traumas experienced by individuals in their romantic relationships are mostly a result of irrational relationship beliefs.

It is observed that students who apply to university psychological counselling and guidance centres to get support for their romantic relationship problems express problems related to romantic relationships such as conflict, jealousy, loneliness, problem solving and self-confidence. These situations can often be the product of exaggerated expectations or unrealistic beliefs related with romantic relationships. When the literature is reviewed, it can be seen that there are a large number of studies both on the concept of jealousy in intimate relationships and on the concept of romantic relationship beliefs. It is thought that some beliefs about romantic relationships may cause romantic jealousy. There are studies which show a relationship between emotional jealousy and irrational beliefs. It is thought that these variables can be discussed within the framework of romantic relationships. Therefore, the aim of this study is to examine the relationships between romantic relationship beliefs and romantic jealousy of university students.

This study has a correlational survey model. Research group of the study consists of 188 university students, 46 (24.47%) male and 142 (75.53%), who were studying at the Faculty of Education in Amasya University and who volunteered to participate in the study. The distribution of 188 university students who participated in the study were as

follows: 36 (19.15%) students were in Computer and Instructional Technological Education Department, 40 (21.28%) students were in Psychological Counselling and Guidance Department, 43 (22.87%) students were in Pre-school Education Department, 46 (24.47%) students were in Mathematics Education Department and 23 (12.23%) students were in English Language Education Department. While 115 (61.17%) of the students were third year students, 73 (38.83%) were fourth year students. It was also found that 78 (41.49%) of the 188 students in the study had an on-going romantic relationship, while 115 (58.51%) did not. The participants' ages were between 19 and 26 and mean age of the participants was 21,25.

Convenience sampling method was used in forming the study group for this study. Personal Information Form, Romantic Beliefs Scale and Romantic Jealousy Scale were used in the study to collect data. SPSS 21.0 package program was used in the analysis of data obtained within the scope of this study. Pearson Correlation Analysis and Independent Groups t-test were used to analyze the data.

In this study which examined the relationship between romantic relationship beliefs and romantic jealousy of university students, it was examined whether romantic relationship beliefs and romantic jealousy of university students who had romantic relationship and those who did not differed in terms of gender and relationship status; whether romantic relationship beliefs and romantic jealousy of university students who had romantic relationship were significantly correlated with the duration of the relationship and whether there was a significant relationship between romantic relationship beliefs and romantic jealousy of university students who had romantic relationship and those who did not.

According to the analysis results of the data obtained, romantic relationship beliefs total scores of university students and romantic relationship beliefs dimensions of love will find a way, one and only, idealization and love at first sight scores did not differ in terms of gender. According to the results of the study, while love will find a way and love at first sight scores differed significantly in terms of gender, one and only and idealization scores did not differ significantly in terms of gender. It was found that Negative Effect dimension of Effects of Jealousy subscale and Feeling of Incompetence and Fear of Losing dimensions of Causes of Jealousy subscale did not differ significantly in terms of gender. Positive Effects dimension of Effects of Jealousy subscale differed significantly in terms of gender and positive effects scores of male students were found to be significantly higher than those of female students. While romantic relationship beliefs scale one and only, idealization and love at first sight dimensions scores of university students did not differ in terms of relationship status, it was found that love will find a way dimension scores and romantic relationship beliefs total scores differed in terms of relationship status. It was found that love will find a way and total romantic relationship beliefs scores of the students who had an on-going romantic relationship were higher than those of students who did not have an on-going romantic relationship. In other words, irrational relationship beliefs of university students who had an on-going romantic relationship were higher than those of students who did not have an on-going romantic relationship.

It was found that Negative Effect and Positive Effect dimensions of Effects of Jealousy subscale and Feeling of Incompetence and Fear of Losing dimensions of Causes of Jealousy subscale did not differ significantly in terms of relationship status. No significant relationship was found between romantic relationship beliefs scale total scores and romantic relationship beliefs scale love will find a way, one and only, idealization and love at first sight scores of university students who had an on-going romantic relationship and the duration of relationship. It was found that there was no significant relationship between Negative Effect and Positive Effect dimensions of Effects of Jealousy subscale and Feeling of Incompetence and Fear of Losing dimensions of Causes of Jealousy subscale scores of university students who had an on-going romantic relationship and the duration of relationship.

When the results of the analyses conducted to find out the relationship between romantic relationship beliefs and romantic jealousy of university students were examined, while positive significant relationship was found between romantic relationship beliefs total scores and one and only, idealization, love at first sight dimensions and positive effects of jealousy scores; negative significant relationship was found between romantic relationship beliefs total scores and one and only, idealization, love at first sight dimensions and negative effects of jealousy scores. In other words, as irrational beliefs of university students about romantic relationships increase, their positive perceptions related with jealousy in romantic relationships also increase.

As a result, irrational relationship beliefs of university students are associated with their jealousy in romantic relationships.

This study has some limitations. First of all, this study is limited to data obtained from students studying at Amasya University Faculty of Education. Studies which examine the relationships between irrational relationships beliefs and jealousy in different types of relationships (such as marriage) can be conducted on larger and different samples. Irrational beliefs in romantic relationships and romantic jealousy were found to be associated. In this framework, studies can be conducted to examine the relationship of these variables with correlational variables such as relationship satisfaction and relationship adjustment. Intervention studies such as psychoeducational programs for romantic relationship beliefs can be conducted.

27 Mayıs 1960 ve 12 Eylül 1980 Darbelerinden Sonra Türkiye’de Oy Verme Davranışı

After May 27, 1960 and September 12, 1980 Coups Voting Behavior in Turkey

Dilek EMİNOĞLU*

Öz:

Bir yönetim biçimi olmakla beraber demokrasi aynı zamanda bir kültürü de temsil etmektedir. Bu kültürün varoluşu, gelişmesi ve nihayetinde kalıcı hale gelmesi ancak sürdürülebilir bir süreçle mümkündür. Demokratik süreçleri de ne yazık ki askeri darbeler akamete uğratmışlardır. Bilhassa demokratik tecrübeyi yeni yeni hazmetmeye ve deneyimlemeye başlayan ülkelerde yaşanan bu hadiseler, demokratik kültürün oluşup olgunlaşmasına büyük bir engel teşkil etmiştir. Yarattığı sosyal, iktisadi ve politik etkiler, darbe sonrası dönemi de derinden etkilemiştir. Seçme ve seçilme sürecine ket vuran askeri darbeler, demokratik kültürünü oluşturmak için büyük çabaların sarf edildiği Türkiye Cumhuriyeti tarihinde adeta birer dönüm noktasıdır. Bu girişimler arasında özellikle 27 Mayıs 1960 ve 12 Eylül 1980 askeri darbeleri Türk siyasi hayatında önemli bir yer edinmişlerdir. Darbeler, hükümetleri etkilediği kadar iktidarları seçen seçmenleri de etkilemiştir. Seçmenin iktidar sahiplerine karşı güveni sarsılmıştır. Bu durum 1961 ve 1983 genel seçimlerini de etkilemiştir. Seçmenler, kendilerini yönetecek iktidar partisini veya partilerini belirlerken kendilerince bazı kriterler belirlemiş ve buna göre oy vermişlerdir. Darbelerden sonra kaybedilen güveni yeniden tesis edecek yöneticilere ihtiyaç duymuşlardır. Ülkeyi yönetecek siyasi aktörlerden teminat beklemek seçmenin en doğal haklarından biridir. Ülkenin temel sac ayaklarını

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Gazetecilik Anabilim Dalı, e-mail: dilek.eminoglu@hbv.edu.tr, ORCID Nu: 0000-0002-3484-3976

oluşturan ekonomi, eğitim, işsizlik vb. konularda güven tazelenmesini beklemişlerdir. İşte 1961 ve 1983 genel seçimleri böyle bir siyasal zeminde gerçekleşmiştir.

Anahtar kelimeler: askeri darbe, ordu, seçim, seçmen, demokrasi.

Abstract

Although it is a form of government, democracy also represents a culture. The existence of this culture, its development and, ultimately, its permanence is possible only through a sustainable process. Unfortunately, military coups have disrupted democratic processes as well. Especially in countries that have just begun to digest and experience the democratic experience, these events have created a great obstacle to the formation and maturation of a democratic culture. The social, economic and political effects it has created have also deeply affected the post-coup period. The military coups that affected the selection and election process are almost a turning point in the history of the Republic of Turkey, where great efforts have been made to create its democratic culture. September 27, 1960 and September 12, 1980 military coups have taken an important place in Turkish political life, in particular among these initiatives. The military coups of May 27, 1960 and September 12, 1980 have taken an important place in Turkish dec life. Coups have affected the voters who elect the authorities as much as they have affected the governments. The voter's confidence in the power holders has been shaken. This also affected the 1961 and 1983 general elections. When determining the ruling party or parties that will govern themselves, voters have set some criteria for themselves and voted accordingly. They needed managers who would restore the trust lost after the coups. It is one of the most natural rights of voters to expect guarantees from political actors who will lead the country. The main pillars of the country are the economy, education, unemployment, etc. they expected the confidence in the issues to be renewed. Here are the general elections of 1961 and 1983, which took place on such a political background.

Keywords: military coup, army, election, voters, democracy.

Giriş

27 Mayıs 1960 darbesine giden süreci ele almaya başlamadan önce ‘askeri darbe’ kavramına değinmekte fayda olacaktır. ‘Askeri darbe’ kavramı en basit anlamıyla “Bir ülkede silahlı kuvvet mensuplarının, hükümetlerin ekonomik ve sosyal sorunları çözmekte başarılı olamadıklarını düşünerek ülke yönetimine zorla el koyması” anlamını taşımaktadır. Darbenin olmazsa olmazı planlayıcıları ve uygulayıcılarıdır. Yapılacak olan askeri darbe için bir komite kurulur. Komitenin başında bir başkan bulunur. Kurulan darbe komitelerinin sistemleri ve planlayıcıları farklı şekillerde olabilir. Örneğin; 27 Mayıs 1960 askeri darbesi ordu içinden çıkan bir ekip tarafından yapılırken, 12 Eylül 1980 askeri darbesi ve 15 Temmuz 2016 darbe girişiminin Amerika’nın desteği ile yapıldığı bilinmektedir.

Askeri darbelerin yapılmasının altında yatan sebepler, hangi ideolojik aktörler tarafından yapıldığı, ülkeyi nasıl bir ortama sürükleyeceği ayrı birer merak konusu ve çalışma alanı olsa da askeri darbelerin uzun vadede ülke yararına olmadığı su götürmez bir gerçektir. Askeri darbeler mevcut iktidara karşı yapılsa bile her daim en çok etkilenen kesim vatandaş olmuştur. Özellikle sokağa çıkma yasağı gibi uygulamalar iş, eğitim ve sosyal hayatı olumsuz olarak etkilemektedir. Ülkeyi ekonomik, siyasi ve sosyal olarak geriye götüren bu darbe uygulamaları, darbeleri planlayan odaklar dışında toplumun hiçbir kesimini memnun etmemektedir. Türkiye’de gerçekleşen darbeler tarihi incelendiğinde de anlaşılacaktır ki askeri darbeler, kötü hükümet politikaları için kesin bir çözüm getirememiş, ancak birer tampon olmuşlardır. Askeri darbelerle birlikte gelen baskıcı politikalar, basın özgürlüğünün susturulması, ülkede saygınlık kazanmış siyasetçilerin aldığı hapis ve ölüm cezaları halkı infiale sürüklemiş, toplumu sosyolojik ve psikolojik anlamda hırpalamıştır. Askeri darbe uygulamaları toplumu olumsuz yönde etkilemek ile kalmamış, diğer ülkelere karşı da genç Cumhuriyet’in imajını derinden sarsmıştır. Kuşkusuz Cumhuriyet demek demokrasi demektir. Askeri darbe uygulamaları iste demokrasiye vurulan en büyük yumruktur. Mustafa Kemal Atatürk’ün her zaman en kıymet verdiği şey olan ‘milletin egemenliği’ yapılan darbeler ile yara almıştır. Ayrıca Türkiye diğer ülkeler tarafından ‘barbar, baskıcı, diktatör, gericî’ olarak nitelendirilmiştir.

Askeri darbeler neticesinde demokratik seçim sistemleri sekteye uğramıştır. 1960 darbesinden sonra 1 yıl, 1980 darbesinden sonra 3 yıl seçimler yapılamamıştır. Seçmen, iradenin elinden alındığını fazlasıyla hissetmiştir. Halk sıkı yönetime tabi tutulmuş, seçme ve seçilme hakkı elinden alınmıştır. Siyasetçi-seçmen ilişkisi zarar görmüş ve vatandaş ordu ile muhatap kılınmıştır. Askeri darbelerin seçimde bulduğu karşılığı ve oy verme davranışlarına etkisini ilerleyen bölümlerde inceleyeceğiz. Öncelikle darbeler tarihine değinmekte fayda olacaktır.

1.27 Mayıs 1960 Darbesi

Türkiye Cumhuriyeti tarihinde yapılan ilk askeri darbe 27 Mayıs 1960 darbesidir. 1960 darbesine giden süreçte birçok sebep gösterilse de en önemli sebep Adnan Menderes’in yanlış politikaları olarak bilinmektedir. Baskıcı ve anti-demokratik politika, ekonomik çöküş ve halkın infiale sürüklenmesi gibi sebepler Menderes hükümetinin

sonunu hazırlamıştır. Menderes bazı kesimler tarafından yolsuzlukla ve diktatörlükle suçlanmış, ordunun Menderes iktidarına karşı duruşunu desteklemişlerdir. Menderes'in seçmen kitlesinin büyük çoğunluğunu milliyetçi-muhafazakâr kesim oluşturmaktadır. Ordunun yanında duran kitle ise ağırlıklı olarak liberal-sol kesimdir. Bu kesim, Menderes'in politikacılarını 'anti-Cumhuriyetçi', 'aşırı dinci' ve 'baskıcı' bulmuşlardır.

“10 yıllık Demokrat Parti iktidarı 27 Mayıs 1960'ta bir askerî darbeyle sona erdi, ancak darbenin hazırlıkları çok önce başlamıştı. 1950'li yıllarda ordu içinde çeşitli cuntalar kurulmuştu. Yurda dağılmış çeşitli birliklerde, birbirinden bağımsız ya da birbiriyel yer yer irtibatlı çeşitli gruplar, Demokrat Parti'yi iktidardan alaşağı edecek bir darbenin hazırlıklarına girişmişlerdi. Bu cuntalar arasında başını Cemal Madanoğlu'nun ve Talât Aydemir'in çektiği gruplar, ciddi hazırlıkları ve diğer garnizonları da etkilemeleri bakımından dikkat çekmekteydi”. (Aydın&Taşkın, 2014, s. 61)

Çok partili hayata geçiş sürecinden sonra Adnan Menderes'in ve Demokrat Parti'nin büyüme sürecini incelemekte fayda olacaktır.

“1946'da başlayıp, 27 Mayıs 1960'ta askeri müdahale ile ilk kesintisini yaşayacak olan çok partili hayata damgasını vuranların; ilkin DP ve CHP, dolayısıyla liderleri Menderes ve İnönü, muhalefet grubunun diğer temsilcilerinin basın üniversite ve ordu olduğu bilinmektedir. Ancak bu gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Şöyle ki DP, merkezin bu koalisyonuna karşılık halkın iradesine dayanırken, bu üç aktörün yanlarına CHP'yi de almak suretiyle seçimle gelen bir iktidarı, seçim dışı bir yöntem kullanılarak iktidardan uzaklaştırdığı söylenebilir”. (Börekeçi, 2013, s. 1915)

Darbe, kimi çevrelerce desteklenirken, kimi çevrelerce de haksızlık olarak nitelendirilmiştir. Toplumun bazı kesimleri halkın oy çoğunluğu ile seçilen Menderes hükümetinin yanında olurken, özellikle muhalif kesim orduyu desteklemiş ve darbeyi adeta bir 'kurtarıcı' olarak nitelendirmiştir. Gülener, (2007, s. 57) ülkeyi 27 Mayıs 1960 darbesine götüren sürecin DP'nin CHP'ye uyguladığı baskılar ve asker-sivil-bürokrasi kutuplaşması olduğunu aktarmıştır. Öncelikle Menderes dönemini incelemekte fayda olacaktır.

1.1. Menderes Dönemi

Türk siyasetinin çok partili hayata geçiş sürecinde şüphesiz ki DP kırılma noktası olmuştur. DP, edindiği siyasi ve ekonomik program ile Türk siyasi hayatında farklı bir çizgi çizmiştir. Demokrasiyi ana ilke edinen DP, geldiği sosyo-ekonomik taban itibari ile farklı bir kitleyi temsil ediyor, özellikle kırsalın sorunları ile yakından ilgileniyordu. İşçilerin haklarını koruması ve onlara grev hakkı tanınması vatandaşlarda karşılık bulmuştu.

“DP, Türk siyasi hayatının ilk çok partili seçimleri olan 1946 seçimlerine katıldı. Bu seçimler demokrasi teorisi açısından oldukça önemli zaafı taşıymaktaydı. Bu seçimlere girerken örgütlenmesini henüz tamamlayamadığı halde, 65 milletvekili çıkartmayı başarmıştı. CHP ise 394 milletvekili çıkartmıştı. DP'nin asıl başarısı 1950 seçimlerinde gerçekleşti. Bu seçimlerle birlikte merkezin aktörlerinde önemli bir değişiklik meydana

gelmiş ve DP iktidar olmuştur. Böylece ilk defa çevrenin değerlerini temsil eden bir parti, iktidarı ele geçirmiştir. CHP, geçici bir süreyle kadrolu olarak merkezden tasfiye olmuş, bunun yerini (âdem-i merkezîyetçi, özgürlükçü, liberal bir anlayışı benimsemiş), DP’nin kadroları almış ve merkezin değerleri çevrenin değerleriyle dönüşüme uğramıştır”. (Göka, 2004, s. 13)

DP iktidarı 1950, 1954 ve 1957 seçimlerinde CHP iktidarını adeta hezimete uğratmış, milletin gücünü arkasına almıştır. 14 Mayıs 1950 seçimlerinde DP %52.7, CHP %39.4, MP 3.1 ve Bağımsızlar 4.8 oy almışlardır.

DP, 2 Mayıs 1954’te yapılan seçimlerde oyların %56.6sını, CHP ise oyların %38.8ini almıştır. 27 Ekim 1957 genel seçimlerini yine DP önde bitirmiştir. Oyların %47.70 ile 610 koltuktan 424’ünü elde etmiştir. 1957 seçimlerine daha çok umut bağlayan CHP, iktidar olamayınca muhalefeti de arttırma yoluna gitmiştir. Ülkeyi 1960 darbesine götüren süreç herkesçe ekonomik sebepler olarak bilinse de sürecin perde arkası tamamen farklıdır. Ordu ülkenin ekonomik durumundan rahatsızdır ancak bu darbe yapmak için geçerli bir sebep olarak görülmemiştir. Ekonomik sebepler darbeye giden süreci dolaylı olarak etkilemiştir.

1.2. Darbeye Giden Süreç ve Darbe Bilançosu

CHP’nin yaptığı sert muhalefet, yasa tanımaz tavırları ve tepeden bakışı DP iktidarını sert bir tutum içine sokmuştur. CHP’nin bu politikaları DP ile aralarındaki ateşi yükseltmiş, adeta askeri yönetime davetiye çıkarmıştır. 3 Mayıs 1960 günü Kara Kuvvetleri komutanı Cemal Gürsel, başta cumhurbaşkanı ve başbakan olmak üzere tüm parti organlarından kendi isteklerine göre her şeyin yeniden düzenlenmesini istemiştir. Askeri muhtıra ardından darbe gelmiştir.

Darbenin farklı isimlerle anıldığı herkesçe malumdur. 27 Mayıs Askeri Müdahalesi veya 27 Mayıs Askeri İhtilali olarak da anılır. Darbe, emir komuta zinciri içerisinde yapılmamıştır. Aksine; 37 düşük rütbeli subayın planları ile icra edilmiştir. Bu subayların ellerindeki asker ve silahları kullanması sonucu, önce ordudaki komuta kademesi etkisiz hale getirilmiş, ardından da kritik mevziler ele geçirilmiştir. Sonrasında cumhurbaşkanı ve hükümet üyeleri tutuklanarak, hükümet; 235 general ve 3500 civarında subay (daha çok albay, yarbay, binbaşı) emekliye sevk edilerek, ordu; 147 öğretim görevlisi görevden alınarak ve bazı üniversiteler kapatılarak, üniversiteler; 520 hâkim ve yargıç görevden alınarak, yargı kontrol altına alınmıştır.

Darbeden sonra, darbeyi planlayan ve icra eden 37 düşük rütbeli subayın ve emekli Orgeneral Cemal Gürsel’in oluşturduğu Milli Birlik Komitesi ülke yönetimini üstlenmiştir. Milli Birlik Komitesi, iktidarı ele geçirisinin ardından anayasa ve TBMM’yi feshetmiş, siyasi faaliyetleri askıya almış, Cumhurbaşkanı Celal Bayar ve Başbakan Adnan Menderes olmak üzere birçok Demokrat Partiliyi tutuklatmıştır. Genelkurmay Başkanı Orgeneral Rüstü Erdelhun, İstiklal Savaşı kahramanlarından Ali Fuat Paşa, Kore gazisi Tahsin Yazıcı ve emekli olduktan sonra DP’den milletvekili seçilen eski Genelkurmay Başkanı Mehmet Nuri Yamut da tutuklananlar arasında yer almıştır.

27 Mayıs Darbesi'nin, ardından gerçekleşecek 12 Eylül 1980 darbesinden en büyük farkı, emir komuta zinciri içinde yapılmamış olmasıdır. “Nitekim, dönemin Genelkurmay Başkanı da yönetime el koyanlar tarafından tutuklanmıştır. Bu durum ‘Yönetime ordu el koyar’ algısının tersi ispatındadır” (Burak, 2011, s. 51).

Milli Birlik Komitesi Üyeleri şu şekildedir:

- Orgeneral Cemal GÜRSEL,
- Kurmay Yarbay Refet AKSOYOĞLU,
- Kurmay Yarbay Mucip ATAKLI,
- Kurmay Yüzbaşı Emanullah ÇELEBİ,
- Kurmay Binbaşı Vehbi ERSÜ,
- Kurmay Binbaşı Suphi GÜRSOYTRAK,
- Kurmay Yarbay Suphi KARAMAN,
- Kurmay Binbaşı Kadri KAPLAN,
- Kurmay Yüzbaşı Kâmil KARAVELİOĞLU,
- Kurmay Albay Osman KÖKSAL,
- Kurmay Albay Fikret KUYTAK,
- Kurmay Albay Sami KÜÇÜK,
- Kurmay Yarbay Sefa OKAN,
- Orgeneral Fahri ÖZDİLEK,
- Kurmay Binbaşı Mehmet ÖZGÜNEŞ,
- Kurmay Binbaşı Selahattin ÖZGÜR,
- Kurmay Binbaşı Şükran ÖZKAYA,
- Kurmay Albay Haydar TUNÇKANAT,
- Tuğgeneral Sıtkı ULAY,
- Kurmay Binbaşı Ahmet YILDIZ,
- Kurmay Albay Muzaffer YURDAKULER,
- Korgeneral Cemal MADANOĞLU,
- Binbaşı Fazıl AKKOYUNLU,
- Yüzbaşı Rıfat BAYKAL,
- Yüzbaşı Ahmet ER,
- Kurmay Binbaşı Orhan ERKANLI,
- Kurmay Yüzbaşı Numan ESİN,
- Kurmay Yarbay Orhan KABİBAY,

- Kurmay Yarbay Kadri KAPLAN,
- Binbaşı Muzaffer KARAN,
- Binbaşı Münir KÖSEOĞLU,
- Kurmay Yüzbaşı Muzaffer ÖZDAĞ,
- Yüzbaşı İrfan SOLMAZER,
- Binbaşı Şefik SOYUYÜCE,
- Binbaşı Dünder TAŞER,
- Kurmay Albay Alparslan TÜRKEŞ,
- Tuğgeneral İrfan BAŞTUĞ.

1.3. Yassıada Mahkemeleri

Darbe gerçekleşikten sonra büyük ses getiren Yassıada Mahkemeleri başlamıştır. 14 Ekim 1960’tan, 15 Eylül 1961’e kadar 9 ay süren Yassıada Mahkemeleri’nde toplam 592 kişi sanık olarak yargılanmıştır. Haklarında ölüm cezası istenen kişi sayısı 228’dir. Adnan Menderes (Başbakan), Celal Bayar (Cumhurbaşkanı), Emin Kalafat, Agah Erozan, Ahmet Hamdi Sancar, Nusret Kirişçioğlu, Zeki Eratman, Bahadır Dülger, Baha Akşit, İbrahim Kirazoğlu, Osman Kavrakoğlu ve Orgeneral Rüştü Erdelhun (Genelkurmay Başkanı) dahil 11 kişi ölüm cezasına çarptırılmıştır. 31 sanığa ömür boyu hapis ve 418 sanığa 6 ay ile 20 yıl arasında değişen cezalar verilmiştir.

17 Eylül’de Başbakan Adnan Menderes, Maliye Bakanı Hasan Polatkan ve Dış İşleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu idam edilmişlerdir. Cumhurbaşkanı Celal Bayar’ın cezası ise yaş haddinden dolayı ömür boyu hapis cezasına çevrilmiştir. Sağlık nedenlerinden dolayı 11 Kasım 1964’te serbest bırakılmıştır (Çaylak&Nişancı, 2012, s. 366-369). Ülkeyi yöneten siyasi aktörlerin seçilmiş meşru hükümet olmalarına rağmen askeri müdahaleye maruz kalmaları ve bu derece ağır cezalara çarptırılmaları demokrasiye olan inancı kaybettirmiştir.

1.4. Menderes’in Vedası

Hiç şüphesiz ki millet tarafından üst üste yüksek oy oranları ile seçilmiş ve vatandaşın büyük sevgisini kazanmış bu liderin idam edilmesi sevenlerini büyük bir üzüntüye uğratmıştır. Demirer, (2012, s. 714) Menderes’in son sözlerini şu şekilde aktarmıştır: “Sizlere dargın değilim. Sizin ve diğer zevatın iplerinin kimlerin elinde olduğunu biliyorum. Onlara da dargın değilim. Kellemi onlara götürdüğünüzde deyin ki, Adnan Menderes, hürriyet uğruna koyduğunu başını 17 sene evvel almadığınız için size müteşekkirdir. İdam edilmek için ortada hiçbir sebep yok. Ölüme metanetle gittiğimi silahların gölgesinde yaşayan efendilerinize acaba söyleyebilecek misiniz? Şunu da söyleyeyim ki, milletçe kazanılacak hürriyet mücadelesinde sizi ve efendilerinizi yine de 1950’de kurtarabilirdim. Dirimden korkmayacaktınız. Ama şimdi milletle el ele vererek Adnan Menderes’in ölümü sizi ebediyete kadar takip edecek ve bir gün sizi silip

süpürecektir. Buna rağmen merhametim sizlerle beraberdir.” Menderes’in bu sözleri büyük ses getirmiş ve sevenleri bu vedayı uzunca süre unutamamıştır.

1.5. Darbe Sonrası Anayasa Değişiklikleri

Mahkemeler, idamlar ve cezalandırmalar Yassıada’da devam ederken Türkiye için yeni bir dönem başlıyordu. Bu yeni dönemin başlangıç noktası herkesin aklında ’61 anayasası’ olarak kalacak olan anayasa idi. 1927 yasasına kıyasla büyük farklılıklar mevcuttu.

“Darbe sonrası anayasanın değişme süreci kaçınılmazdır. 1961 Anayasası ile TSK’ya siyasi yönetime müdahale hakkı tanınmıştır. Milli güvenlik ve tabii senatörlük kurumları kurularak TSK’ya, T.C. rejiminin koruyucusu ve güvencesi olma yetkisi verilmiştir. Bu yetkiyle TSK; yürütme ve yasama güçlerini denetleme, yönlendirme ve fikirlerini beyan etme hakkına sahip olmuşlardır. Böyle TSK, yürütmedeki yetkisini yasal çerçeveye oturtmuştur. Bir partinin tek başına yetkilerle donatılmasını önlemek amacıyla Cumhuriyet Senatosu adı ile ikinci bir meclis oluşturulmuştur. Bütün yasalar iki meclisten de geçmek zorunda olmuşlardır. Anayasaya aykırı görülen yasaları iptal edebilen bir bağımsız anayasa mahkemesi kurulmuştur. Yargı, üniversite ve kitle iletişim araç ve yapılarının tam özerkliği güvence altına alınmış ve seçim sistemi olarak nisbi temsil benimsenmiştir”. (Çaylak&Nişancı, 2012, s. 366-369)

TSK artık yasal olarak da güçlenmiştir. Egemenliğin kayıtsız ve şartsız millette olması kriteri sekteye uğramış, orduya her türlü müdahale hakkı tanınmıştır. Yasama ve yürütme organlarında yeni birer sayfa açılmıştır.

1.6. 1961 Seçimleri

15 Ekim 1961 seçimleri idamlardan bir ay sonra yapıldı. Darbe sonrası ilk resmi genel seçimi herkes merakla bekliyordu. Seçimlere Cumhuriyet Halk Partisi (CHP), Millet Partisi’nin yerini alan Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi (CKMP) ile kapatılan Demokrat Parti’nin (DP) devamı oldukları iddiasında olan Yeni Türkiye Partisi (YTP) ve Adalet Partisi (AP) katıldı. Adnan Menderes’in idamından 32 gün sonra gerçekleştirilen seçimlerde Demokrat Parti’nin halefleri konumundaki AP, YTP ve CKMP oyların yüzde 60’ını aldı. Sonuçlar herkes tarafından şaşkınlıkla karşılandı. CHP yüzde 36.74, AP yüzde 34.80, CKMP yüzde 13.95, YTP yüzde 13.72 oranlarında oy aldı. Nispi temsil sistemiyle yapılan seçimler sonunda CHP 173, AP 158, CKMP 54, YTP 65 sandalye çıkardılar.

TBMM’de sandalye dağılımı sonucunda hiçbir parti tek başına iktidar olamadı. Senatoda da AP 71, CHP 36, YTP 27, CKMP 16 senatöre sahip oldu. DP’nin siyasi mirasçısı konumundaki AP ve YTP, CKMP ile de anlaştığı takdirde, anayasayı dahi değiştirebilecek bir vekil ve senatör sayısına ulaşmış oldu (Aydın&Taşkın, 2014, s. 99). Böylelikle Menderes’ten miras kalan koltuğa Ragıp Gümüşpala oturdu. Türk Siyasi Tarihi’nde yeni bir pencere aralanıyordu. Türkiye’nin 1960 ihtilalinden sonraki Millet Meclisi, 25 Ekim 1961’de Ankara’da toplanmıştır. MBK’nın 22 asil üyesi, Cumhuriyet Senatosu’nda daimî üye olarak yer almıştır. 27 Ekim’de Cemal Gürsel, Türkiye’nin

dördüncü Cumhurbaşkanı olarak seçilmiştir. Uzayan müzakereler sonucunda meclisteki iki büyük parti olan CHP ve AP tarafından bir koalisyon kurulmuş ve İsmet İnönü başbakan olmuştur.

Hüküm giyen Demokrat Partililerin affı meselesinin ortaya atılışı üzerine Mayıs 1962’de hükümet istifa etmiş ve Haziran ayı içinde CHP, CKMP ve YTP tarafından, yine İsmet İnönü başbakan olmak üzere II. Koalisyon hükümeti kurulmuştur.

2. 12 Eylül 1980 Darbesi

12 Eylül 1980 darbesine zemin hazırlayan birçok faktör vardır. Bu darbe, 27 Mayıs 1960 darbesinden farklı bir şekilde tezahür etmiştir. Dönemin ekonomik durumundaki çöküş, siyasi ve sosyal faktörler başlıca sebeplerdendir. Ordu, ülkenin durumunu düzelterceğini iddia ederek kışladan çıkmış olsa da siyasilere çok vatandaş zarar görmüş, Kenan Evren ve kurmayları büyük bir kıyım gerçekleştirmiştir. 1980 darbesi bazı kesimlerce ‘sol’ bir darbe olarak nitelendirilse de dönemin CIA Türkiye şefi Paul Hanze’in, dönemin ABD başkanı Jimmy Carter’a darbeyi kastederek “Bizim çocuklar başardı.” demesi darbenin kim veya kimler tarafından desteklendiğini açıklayıcı niteliktedir.

2.1. Ekonomik Sebepler

12 Eylül darbesine zemin hazırlayan önemli faktörlerden biri şüphesiz ki ekonomik sebeplerdir. Döviz sıkıntısı, sürekli artan enflasyon, 12 Mart 1971 muhtırası sonrası dar boğaz ve Kıbrıs Barış Harekâtı için aktarılan fon ekonominin sonunu hazırlamıştır. Özçelik (2011, s. 79), Devletçilik politikalarının hala ekonominin üzerinde olduğunu ve durum böyleyken IMF’den kredi alınmadığını, zira IMF’nin borç vermek için Türkiye’den serbest pazar ekonomisinin ilkelerini kabul etmesini beklediğini aktarmıştır. Küresel bankalara olan yüksek borçlar ve IMF’nin de sırtını dönmesiyle birlikte büyük bir ekonomik çıkmaza düşüldü. Durum gittikçe kritik bir hal alıyordu. Arslan (2007, s. 24), AP’nin CHP hükümetini yolsuzlukla suçlamaya başladığını, bu suçlamalar neticesinde hükümetten bir bakanın istifa ettiğini ve Ecevit’e duyulan güvenin sarsıldığını aktarmıştır. Nitekim bu güven sarsıntısı 1979 seçimlerine de yansdı. Ecevit hükümeti düşerken, yeni bir AP-MHP-MSP koalisyon hükümeti kuruldu.

2.2 Küresel Sebepler

12 Eylül askeri darbesi sadece Türkiye’yi ilgilendiriyormuş gibi gözükse de işin aslı öyle değildir. Darbeye giden süreçte Türkiye’deki ekonomik ve siyasi ortamın durumu herkesçe malum olsa da dünyada da durum farklı değildir.

O tarihlerde halen devam etmekte olan Soğuk Savaş’ın yanı sıra, Ortadoğu’daki Arap-İsrail gerginliği, dünya gündeminin Türkiye’yi yakından ilgilendiren kısımlarından sadece birkaçı idi. Hal böyleyken 1980 darbesinin küresel etkilere kapalı olarak gerçekleştiğini varsaymak, mantıklı olmayacaktır. 1980 darbesini destekleyen başta ABD olmak üzere, pek çok küresel güç mevcuttu. Bu desteğin asıl sebebi; Batı’nın,

Türkiye’yi Sovyetlere karşı doğudaki kaleleri olarak görmeleri idi. Eğer ki bu kale zayıflar hatta düşerse, sonuçlar Batı için iyi olmazdı. Bu sebeple de Türkiye’deki istikrar Batı için oldukça önemli bir konuydu. Üstelik onların endişelerini perçinleyecek birçok olay da yoldaydı. Arslan (2007, s. 61), Türkiye’deki sivil yönetimin o dönem Kıbrıs Barış Harekâtı sebebiyle Batı tarafından ‘sorunlu’ ya da ‘yetersiz’ olarak görüldüklerini ve Kıbrıs meselesi sebebiyle 1975 yılında ABD’nin Türkiye’ye silah ambargosu uyguladığını aktarmıştır. 1980 askeri darbesi sadece Türkiye değil dünyadaki problemlerden etkilenmiş bir darbedir.

2.3. Siyasi Sebepler

Türkiye’yi 12 Eylül’e götüren süreçte, siyasal faktörlerin de kayda değer bir rolü vardı. O dönem Türk siyasetindeki çalkantılar ve partiler arası gerginlikler, orduyu sivillerin ülkeyi yönetemediğine ikna etmişti. Türkiye’yi 12 Eylül’e götüren siyasi kargaşanın kaynağı, 12 Mart sonrası filizlenen yeni siyasilerde aranabilir. 12 Mart sonrası Türkiye’de siyasi ortam, oldukça parçalı bir vaziyetteydi. Büyük iki parti, Demirel’in AP’si ve Ecevit’in CHP’si idi. Ayrıca Türkeş’in MHP’si ve Erbakan’ın MSP’si iki önemli siyasi temsilciydi.

CHP iktidarı döneminde gerçekleştirilen Kıbrıs Barış Harekâtı’nın getirdiği uluslararası baskıya dayanamayan Ecevit’in 1975’te başbakanlıktan istifasının ardından, Demirel liderliğinde AP-MHP-MSP üçlü koalisyonu, ‘Birinci Milliyetçi Cephe Hükümeti’ adı altında kuruldu. Ancak üç farklı lider, hükümet kurma aşamasında anlaşmayı başarmış olsalar da hükümetteki çok başlılık ve farklı ideolojiler büyük bir problem teşkil ediyordu. Öyle ki koalisyon döneminde hiçbir konuda net kararlar alınamamış, gerekli sertlikte uygulamalar yapılamamıştır. Koalisyon liderlerinin hiçbirinin güçlü bir çıkış yapamamasından dolayı 1977 seçimlerinde yine hiçbir parti tek başına iktidar olacak oy oranına erişemedi; bu sebeple de ‘Milliyetçi Cephe Hükümeti’ ikinci kez kuruldu. (Arslan, 2007, s. 27), dönemin Cumhurbaşkanı Fahri Korutürk ile koalisyonun Kara Kuvvetleri Komutanı’nı atamak konusunda bile mutabık olamadığını, 31 Ağustos’ta Kenan Evren’in atanmasına kadar geçen sürede, bu konu bir kriz mevzusu olarak askıda kaldığını aktarmıştır. İşte bu ve bunun gibi birçok siyasi sebep 12 Eylül darbesine giden sonun başlangıcını hazırlamıştır.

2.4. Askeri Sebepler

Ülkeyi darbeye götüren süreçte askerden kaynaklı birçok sorun mevcuttur. Siyasi aktörlerin ordu ile uğraşması, askere darbe fikrini düşündürmüştür.

“Askerin kendi içindeki sıkıntılarının başlangıcı, 1975 tarihli Amerikan silah ambargosuna kadar uzanmaktaydı. Zira Türk ordusu, zaten dönemine göre son teknoloji silahlarla donatılmış değilken, üstüne bir de silah ambargosu geçiğiyle yüzleşince, iyice sefil duruma düşmüştü. Elde mevcut olan silahlar öylesine eski model ve işe yaramazdı ki komutanlar, sivil yönetimi sık sık dönemin popüler “hasmı” Yunanistan’la fazla atışmaması için uyarmak zorunda kalmışlardı. Bir sıcak çatışma durumunda, yeterli düzeyde karşılık verilememe ihtimali, siyasilere pek çok kez hatırlatılmıştı”. (Duran, 2013, s. 51)

Benzer sebeplerden ötürü asker Ecevit hükümetini uyararak Kürtler konusunda hassas davranmasını istemiştir. Ülke bu kadar zayıf ve kaos içindeyken yanlış politikalar iktidarın sonunu getirecektir. Ordu yöneticileri orduda infial çıkmasından çekiniyorlardı ve tek çözümün sağ-sol kavgasını kesin bir biçimde sona erdirmek olduğunun farkındaydılar. Ancak bu konuda yetki askerde değil siyasilerde idi. Bütün bu sebepler bir araya gelince asker, sadece halkın ve devletin değil, aynı zamanda ordunun da selameti için darbenin tek seçenek olduğuna karar kıldı.

2.5. Sosyal Sebepler

Darbeye giden süreçte sokağın hali kaostu. Halkın sokakta tecrübe ettiği olaylar, ülkeyi adım adım darbeye götürmekteydi. Dönemin en önemli sorunu terördü. Herkes bir şekilde terör hedefi haline gelmişti. Özellikle gazeteciler, akademisyenler, diplomatlar, politikacılar gibi toplumun üst tabakasını oluşturan insanlar da hedef listelerindeydiler. Solcular sağcıların, sağcılar solcuların kahvehanelerini tarıyor, akademisyenlerin evlerine bombalı paketler gidiyordu. Terör saldırılarının sebepleri sadece ideolojik farklılıklar değil aynı zamanda da mezhep çatışmaları idi. Alevilerin kapılarına çarpı atılıyor, suç Sünnilere atılıyordu. Asker, 12 Eylül’de hükümete el koyana kadar terör olayları sona ermedi.

2.6. Darbe Dönemi

Tarihler 12 Eylül 1980’i gösterdiğinde, asker aylardır planladığı müdahaleyi gerçekleştirmek için kışlasından çıktı. PTT ve TRT kontrol altına alındı. Yurt dışıyla irtibat kısa süreliğine kesildi. Sıkı yönetim ilan edilmesi ve sokağa çıkma yasağı konması ile terör olayları son buldu. Siyasi partiler kapatıldı, yüzlerce şüpheli tutuklandı. Askeri darbe yurtdışı kamuoyunda da oldukça ses getirdi. Dünyanın dört bir yanında siyasi ve ekonomik faktörler kendi çıkarları doğrultusunda açıklamalar yapıyorlardı.

ABD: Darbe, ABD’nin zaten beklediği ve arzuladığı bir gelişmeydi. Bu sebeple tepkiler, destekler yöneydi. **NATO:** Darbe, NATO kanadında büyük sevinç yarattı. Zira Batı Bloğunun koordineli askeri gücü olarak NATO, çöküşe gidecek bir Türkiye’nin doğuracağı zararlı sonuçların farkındaydı. **IMF, OECD ve Uluslararası Bankalar:** Küresel ekonomik aktörler, darbeye koşullu bir destek sundular. Onlara göre Özal, Türkiye’nin Batı’yla ekonomik entegrasyonu için kilit isimdi. Bu sebeple, Özal’ın yeni hükümette görev alması durumunda darbeyi destekleyeceklerini belirttiler (Arslan, 2007, s. 28). Türkiye, içeride darbe sonrası sorunlarla boğuşurken dışarıda da bu tip problemler ile uğraşmak zorundaydı.

12 Eylül 1980 Darbesi, içten ve dıştan kaynaklanan pek çok faktörün bileşiminin bir sonucudur. Bir tarafta sarsıntılar içinde bir ekonomi, bir tarafta uzlaşmadan yoksun siyaset; bir tarafta zorlu bir coğrafya, bir tarafta içten zayıflayan bir ordu ve bir diğer tarafta önü alınamayan terör... Bütün bu faktörler, Türkiye potasının içinde eridiğinde ortaya çıkan sonuç, askeri müdahale olmuştur. Asker, müdahaleyi devleti kurtarma adına inisiyatif alma zorunluluğu olarak nitelemiştir. Öte yandan, asker kışlasına geri çekilene kadar geçen 4 yıllık süreçte meydana gelen değişiklikler, askerin ülkeyi

kurtarmaya ne dereceye kadar muktedir olduğunu sorgulatmıştır. Sorgulamalar ve mahkemeler yıllarca sürmüş, idamların ve cezalandırmaların sonu gelmemiştir. Ülke; ekonomik, siyasi ve sosyal açılardan ağır yara almıştır. Suçlular bir yana birçok suçsuz insanın ve ailelerinin canı yanmış, haklılar ile haksızların ayırt edilemediği günler yaşanmıştır. 12 Eylül 1980 darbesi Genç Cumhuriyet'in hafızasında 'kara bir leke' olarak kalmıştır. Her ne kadar tarihi olaylara günümüzden değil, yaşandığı dönemden bakmak gerekse de 'darbe' hiçbir dönem desteklenen bir kavram olmamalıdır.

2.7. 1982 Anayasası

Darbenin gerçekleşmesinden sonra tıpkı 1960 darbesinden sonra olduğu gibi yeni bir anayasanın hazırlanması kaçınılmaz idi. 12 Eylül 1980'de yönetime el koyan ordu, ülkede yaşanan sorunların çoğunun 1961 Anayasası'ndan dolayı kaynaklandığını düşündüğünden dolayı, tüm bu sorunları ortadan kaldıracak yeni bir anayasa oluşturulmasına karar vermişti. Zaten bu konuda müdahaleden bir buçuk ay sonra 1 Kasım 1980'de Milli Güvenlik Konseyi Genel Sekreteri Orgeneral Haydar Saltık 'demokratikleşme paketi' adı altında açıklamıştı. Buna göre önce Kurucu Meclis oluşturulacak, daha sonra bu meclis yeni anayasayı hazırlayacaktı.

"Danışma Meclisi tarafından kabul edilen anayasa tasarısı, 24 Eylül 1982'de Milli Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliği'ne sunulmuştu. Bu anayasa tasarısı Devlet Başkanı Kenan Evren, MGK üyeleri, Başbakan Bülent Ulusu, MGK Genel Sekreteri Necdet Üruğ, Devlet Bakanı İlhan Öztrak, Adalet Bakanı Cevdet Menteş, Maliye Bakanı Adnan Başer Kafaoğlu, İçişleri Bakanı Selahattin Çetiner, Dışişleri Bakanı İlder Türkmen, Gümrük ve Tekel Bakanı Ali Bozer ve MGK Hukuk Komisyonu Başkanı Tümgeneral Muzaffer Başkaynak ile birkaç sivil uzman tarafından meclis binasında incelenmişti. Ancak anayasanın geçici maddeleri MGK Genel Sekreterliği'nde MGK tarafından ayrıca incelenip düzenlenecekti". (Doğan, 1985, s. 188)

Milli Güvenlik Konseyi Genel Sekreterliği'ne 23 Eylül 1982'de sunulan Anayasa tasarısı, Kurucu Meclisin ikinci kanadı olan MGK'deki bu görüşmelerden sonra 18 Ekim 1982 gün ve 2709 sayılı Kanun olarak kabul edilmişti. 1927 ve 1961 Anayasalarından sonra Genç Cumhuriyet'in üçüncü Anayasası böylelikle yürürlüğe girdi.

2.8. 1983 Seçimleri

1983 seçimleri kaotik bir ortamda gerçekleşti. Yargılamalar devam ediyordu. Vatandaş tedirgindi. Referandumla birlikte kamuoyunda demokrasinin yeniden başladığı inancı uyanmışsa da bunun aslında "güdümlü bir demokrasi" olduğu kısa sürede anlaşılmıştı. Cumhurbaşkanı Kenan Evren, her fırsatta halka yeni temsilcilerin bulunması ve yepyeni partilerin kurulmasını yinelemekteydi. Ancak diğer yandan kurulan siyasi partilerin, kurucu adayları ve de birçok milletvekili adayı MGK tarafından reddedilmişti.

Türlü manipülasyonlar arasında 6 Kasım 1983 günü seçim yapıldı. Vatandaş ağır bir dönemden geçmiş, zor günler yaşamıştı. Özellikle siyasilere güven sarsılmıştı. Hangi partilerin nasıl oy oranları alacağı merak konusu idi. Seçimlerden %45

oranında oy alan ANAP mecliste %52 oranla temsil edilirken, %30 oranında oy alan HP buna yakın bir oran olan %29 oranla mecliste temsil hakkı kazanmış, MDP ise seçimlerden %23 oranda oy almasına karşılık mecliste %17’lik bir temsil hakkı almıştı. Seçime giren üç siyasi partiyi siyasi eğilimleri bakımından ikiye ayırdığımızda; 6 Kasım seçimlerinde merkez sol partinin bir önceki seçime göre %11.31 oranında sol oyların azaldığı görülmekteydi. Dört eğilimi de kucaklayacağını iddia eden ANAP ve milliyetçi söylemleri öne çıkaran MDP’nin ağırlıklı olarak kapatılan AP, MSP ve MHP’li seçmen tabanından sağ oyları aldığını düşünürsek, bunların oylarının da %14,35 oranında arttığı görülmekteydi.

Seçimlere üç parti; ANAP, MDP ve Halkçı Parti’nin katılması sebebiyle tek sol parti olan Halkçı Parti, CHP’nin tabanına ulaşip ulaşamayacağı kaygısıyla seçim çalışmalarını yürütmeye çalışmıştı. 6 Kasım seçimlerinde Halkçı Parti %30’un üzerinde oy alıp ikinci parti olmuş, mecliste 117 milletvekilliğini kazanmıştı. İlçeler bir yana illerde bile doğru düzgün teşkilatlanamayan, yönetici kadrolarını zorlukla kurabilen Halkçı Parti, bütün bunlara rağmen bu başarıyı elde etmişti. Aslına bakılırsa Halkçı Parti, CHP’nin o değişmeyen yüzde 30 civarındaki oyunu almıştı (Yıldırım, 2013, s.23).

1983 genel seçimlerine katılan üç siyasi partinin hiçbirinin siyasi tabanının olmadığı ortadadır. Bu partilerden MDP “devlet partisi” imajına sığınarak milliyetçi sağ tabana talip olurken; HP, kendisi tam olarak sosyal demokrat tabanı temsil etmese de sol tabana talip olmuş, SODEP’in seçimlere girememesi sayesinde de sol oyların büyük bir bölümünü almıştır. Bu şartlarda iktidara gelebilmek için başta eski AP tabanı olmak üzere sağ- sol demeden bütün siyasi eğilimlerin tabanına talip olan ANAP ise, eski AP tabanını temsil eden DYP’nin seçimlere girememesinin avantajıyla da tek başına iktidar olmuştur.

Tüm bu yaşanan örnekler belirli bir siyasi tabana dayanmayan veya yeniden bir siyasi taban oluşturamayan siyasi partilerin çok fazla ayakta kalıp varlık gösteremeyeceğini ortaya koymuştur. Böylelikle darbe sürecinden sonraki ilk meşru hükümet, vatandaşın teveccühü ile ANAP olmuştur. Yeniden demokratik döneme geçişte bu seçim ilk adım olmuştur.

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, 27 Mayıs 1960 ve 12 Eylül 1980 olmak üzere iki askeri darbe yaşamıştır. Kimi çevreler bu darbeleri ‘demokrasiyi canlandırmak’ ya da ‘yeniden huzuru getirmek’ olarak nitelendirse de demokratik sistemlerde, seçilmiş meşru hükümeti zor kullanarak yerinden etmek doğru karşılanmamaktadır.

Ordu, her seferinde bunu ülkenin huzuru için yaptığı belirtse de bu darbelerin arkasında kim ya da kimler olduğu günümüzde hala bir tartışma konusudur. Her iki darbeye de ülke ağır yara almıştır. Ekonomiden sağlığa, eğitimden bürokrasiye türlü aksamalar yaşanmış ve tabiri caizse ülke yıllarca geriye gitmiştir. Birçok vatandaş her anlamda mağdur olmuştur. Haklı ile haksızın ayırt edilemediği dönemler yaşanmıştır. Yönetimi ele alan üst düzey askerlerin elinde yargı organları adeta birer oyuncağa dönmüştür. Siyasi aktörlere sarsılan güven ise demokrasi özlemi ile seçim dönemlerinde yeniden tayin edilmiştir. 1961 ve 1983 seçimlerinde seçmen olması gerektiği gibi

tercihini demokrasiden yana kullanarak sandığa gitmiş ve kendisini yönetecek siyasi aktörleri belirlemiştir. Bu gibi travmalar yaşadıkdan sonra seçmenin siyasilerden beklediği en önemli teminat güvendir.

Seçmen kendisini yönetecek hükümetten birçok konuda güven teminatı beklemektedir. Can ve mal güvenliği, ekonominin iyileştirilmesi, işsizliğe çözüm getirilmesi gibi konular seçmen için önemli meselelerdir. Seçim vaatlerinde ve kampanyalarda bu konular ile ilgili çözüm önerileri beklerler. Oy verdiği siyasi aktörlerden seçim sonrası bu vaatleri gerçekleştirmelerini isterler. Emanet ettiği oyun hak ettiği yere gidip gitmediğini gözlemleyip bir sonraki seçimde ona göre hareket ederler. 1961 ve 1983 genel seçimlerinden sonra iktidara gelen siyasi aktörlerin ülkeyi nasıl yönettikleri ise bu çalışmanın kapsamı dışında olup ayrı bir çalışmanın konusu olacak kadar detaylıdır.

Kaynakça

AHMAD, Feroz, (2015), *Modern Türkiye’nin Oluşumu*, İstanbul: Kaynak Yayınları.

AKGÜN, Birol, (2000), *Türkiye’de Seçmen Davranışı: Partizan Tutumlar, İdeoloji ve Ekonomik Faktörlerin Oy Vermeye Etkisi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 75-92.

AKINCI, Abdulvahap, (2013), Türk Siyasal Hayatında 1980 Sonrası Darbeler ve E-muhtıra. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, XV, 2: 39-58.

ARSLAN, Ali, (2007), 12 Eylül 1980 Askeri Müdahalesi Sonrası Türkiye’nin Siyasal Yapısı. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 11:1-29.

ATAOĞLU, Ergün, (2008), *Adnan Menderes Bir Başbakanın Trajik Sonu*. İstanbul: Nokta Yayınevi.

AYDIN, S. ve TAŞKIN, Y., (2014), *1960’tan Günümüze Türkiye Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

BİRAND, M.A., DÜNDAR, C. Ve ÇAPLI, B., (1991), *Demirkırat: Bir Demokrasi-nin Doğuşu*. İstanbul: Doğan Yayıncılık.

BOZBAĞLI, Sabiha, (1966), *İhtilaller ve Darbeler Tarihi*, II, İstanbul: Yirminci Yüzyıl Yayınları.

BÖREKÇİ, Ülkü Ayşe Oğuzhan, (2013), Siyaset, Medya ve Ordu Üçgeninde 27 Mayıs Atmosferi: “Karanlığa Direnen Yıldız” Üzerinden Bir Bakış. *Turkish Studies*, 1913-1932.

DEMİRER, Mehmet Arif, (2012), *27 Mayıs: Masallar ve Gerçekler*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

DOĞAN, Yalçın, (1985), *Dar Sokakta Siyaset 1980-1983*, Tekin Yayınevi, I. Baskı, İstanbul.

DURAN, Hasan, KARACA, Ahmet, (2013), 1950-1980 Döneminde Türkiye-Ortadoğu İlişkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, XIV,1: 121-137.

ERKMEN, Ayşe, (2018), Türkiye’de 1950 ile 2002 Yılları Arasında Uygulanan Genel Seçim Sistemlerinin Halk İradesine Etkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1225-1247.

GÖKA, Erol, (2004), *Türkiye Vardır*. İstanbul: Kızılelma Yayıncılık.

GÜLENER, Serdar, (2007), Türk Siyasetinde Merkez-Çevre İlişkilerinin Seyri ve 27 Mayıs 1960 Darbesi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1: 36-66.

KARPAT, Kemal, (2011), *Türk Siyasi Tarihi Siyasal Sistemin Evrimi*. Timaş Yayınları.

ÖZGÜL, Bülent, (2017), Ekonomik Faktörler ve Siyasi Davranış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 39: 131-165.

ÖZÇELİK, Pınar Kaya, (2009), 12 Eylül'ü Anlamak. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, LXVI, 1: 73-93.

TAN, A. ve BAYDAŞ, A., (2017), Seçmen Özelliklerinin Oy Verme Davranışı Üzerindeki Etkileri. **Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13: 592-622.

YİĞİT, Hasan Hüseyin, (2018), 1980-2000 Yılları Arasında Türkiye'de Gerçekleşen Genel Seçimler Üzerine Mekânsal Bir Analiz. **Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi**, IX, 22: 117-137.

EXTENDED ABSTRACT

Before we start to consider the process leading up to the coup of May 27, 1960, it will be worth mentioning the concept of a ‘military coup’. The concept of “military coup” in its simplest sense means “the forced seizure of the country’s administration by members of the armed forces in a country, considering that governments have not been successful in solving economic and social problems”. They are the must-have planners and practitioners of the coup. A committee is established for the upcoming military coup. The committee is headed by a chairman. The systems and planners of the established coup committees can be of different shapes. For example; May July 27, 1960 military coup was carried out by a team of people from within the army, while it is known that the September 12, 1980 military coup and the July 15, 2016 coup attempt were carried out with the support of America.

Made by military coups, which are the underlying cause of how it’s performed by the actors ideological environment that would have led to a curiosity and a workspace is a separate country, although the military coups that does not benefit the country in the long run it is an indisputable fact. Even if military coups were carried out against the current government, the most affected segment has always been the citizenry. In particular, practices such as curfews negatively affect work, education and social life. These coup practices, which take the country back economically, politically and socially, do not please any segment of society except the centers that plan the coups. When the history of coups that took place in Turkey is examined, it will also be understood that military coups have not been able to find a definitive solution for bad government policies, but they have become a buffer. Repressive policies that come with military blows, the silencing of press freedom, the imprisonment and death sentences received by politicians who have gained respect in the country have led the people to extinction, battered society in a sociological and psychological sense. The military coup practices not only negatively affected the society, but also deeply shook the image of the young Republic in relation to other countries. Undoubtedly, a Republic means democracy. Military coup practices are the biggest blow to democracy. Mustafa Kemal Atatürk’s ‘sovereignty of the nation’, which has always been the most valuable thing, has been damaged by the blows. In addition, Turkey has been described as ‘barbaric, oppressive, dictatorial, reactionary’ by other countries.

As a result of military coups, democratic electoral systems have been disrupted. elections could not be held for 1 year after the coup of 1960 and for 3 years after the coup of 1980. The voter felt very strongly that the will was taken away from him. The people were subjected to strict management, the right to choose and be elected was taken away from them. The politician-voter relationship was damaged and the citizen was made an interlocutor with the army. We will examine the impact of military coups on voter response and voting behavior in the following sections. First of all, it will be worth mentioning the history of coups.

The first military coup d’état in the history of the Republic of Turkey was the coup d’état of May 27, 1960. although many reasons were given in the process leading up to the 1960 coup, the most important reason is known to be the wrong policies of Adnan Menderes. The repressive and anti-democratic policy, economic collapse and the drift

of the people to extinction have prepared the end of the Meander government. Menderes has been accused of corruption and dictatorship by some sections, and they have supported the army's stance against the Menderes government. The majority of the electorate of Menderes is composed of the nationalist-conservative segment. The mass that stands next to the army is mainly the liberal-left section. This section found the politicians of Menderes to be 'anti-Republican', 'ultra-religious' and 'repressive'.

While the coup was supported by some circles, it was also described as unfair by some circles. While some sections of society supported the Menderes government, which was elected by a majority of the people, especially the opposition section supported the army and called the coup almost a 'savior'. Gulener, (2007, p. 57) he stated that the process that led the country to the coup of May 27, 1960 was the pressure exerted by the DP on the CHP and the polarization of the military-civil-bureaucracy.

The October 15, 1961 elections were held a month after the executions. Everyone was eagerly waiting for the first official general election after the coup. The elections were attended by the Republican People's Party (CHP), the Republican Peasant National Party (CKMP), which replaced the National Party, the New Turkey Party (YTP) and the Justice Party (AP), which claimed to be the continuation of the Democratic Party (DP), which was closed, and the New Turkey Party (YTP). In the elections held 32 days after the execution of Adnan Menderes, AP, YTP and CKMP, which are the successors of the Democratic Party, received 60 percent of the votes. The results were met with bewilderment by everyone. CHP received 36.74 percent of the vote, AP 34.80 percent, CKMP 13.95 percent, YTP 13.72 percent. At the end of the elections held with the relative representation system, CHP 173, AP 158, CKMP 54, YTP won 65 seats.

As a result of the distribution of seats in the Parliament, no party was able to take power alone. In the Senate, AP 71, CHP 36, YTP 27, CKMP had 16 senators. AP and YTP, which are the political heirs of the DP, have reached the number of deputies and senators who can change the constitution even if they also agree with the CKMP (Aydin&Taşkin, 2014, p. 99). Thus, despite the seat inherited from Menderes, Gümüşpala sat down. A new window was being sought in the Turkish Political History. The National Assembly of Turkey after the 1960 revolution was convened in Ankara on October 25, 1961. 22 Noble members of the MBK have taken part in the Republican Senate as permanent members. On October 27, Cemal Gürsel was elected as the fourth President of Turkey. As a result of protracted negotiations, a coalition was formed by the two largest parties in the parliament, the CHP and the AP, and İsmet İnönü became prime minister.

June May 1962, the government resigned, and in June, İsmet İnönü was appointed prime minister by the CHP, CKMP and YTP. A coalition government has been established.

There are many factors that laid the groundwork for the coup of September 12, 1980. This coup was manifested differently from the coup of May 27, 1960. The collapse in the economic situation of the period, political and social factors are the main reasons. Although the army left the barracks claiming that it would improve the situation of the country, many citizens were harmed by politicians, and the Canaanite Universe and its staff carried out a great massacre. although the 1980 coup was described by

some quarters as a ‘left’ coup, Paul Hanze, the then CIA Turkey chief, said that “Our children succeeded, “ referring to the coup against then US president Jimmy Carter.”t- he statement is descriptive of who or by whom the coup was supported.

The Coup of September 12, 1980 is the result of the combination of many factors, both internal and external. On the one hand, an economy in turmoil, a politics devoid of compromise on the one hand, a difficult geography on the one hand, an army that is weakening internally on the one hand, and terror that cannot be prevented on the other... All these factors have resulted in military intervention when Turkey melts in the crucible. The soldier described the intervention as an obligation to take the initiative in the name of saving the state. On the other hand, the changes that took place in the 4-year period until the soldier was withdrawn to his barracks have called into question the degree to which the soldier is able to save the country. Interrogations and trials have lasted for many years, there has been no end to executions and punishments. The country has been severely injured economically, politically and socially. Criminals aside, many innocent people and their families have been hurt, and there have been days when the right and the wrong cannot be distinguished. The coup of September 12, 1980 remained a ‘black stain’ in the memory of the Young Republic. Although it is necessary to look at historical events not from today, but from the period in which they occurred, ‘coup’ should never be a supported concept.

The 1983 elections took place in a chaotic environment. The proceedings were ongoing. The citizen was agitated. Although the public belief that democracy had resumed had been awakened with the referendum, it was soon realized that this was actually a “guided democracy”. President Kenan Evren reiterated that new representatives should be available to the public at every opportunity and that new parties should be established. However, on the other hand, the founding candidates of the established political parties and many parliamentary candidates were rejected by the NSC.

Dec November 6, 1983, elections were held among all kinds of manipulations. The citizen had gone through a hard time, had a hard time. Especially the confidence of politicians was shaken. It was a matter of wonder which parties would get vote rates and how.

Due to the participation of three parties in the elections; ANAP, MDP and the People’s Party, the People’s Party, the only left party, had tried to carry out its election work with the concern of whether the CHP could reach its base. In the November 6 elections, the Populist Party received over 30% of the vote and became the second party, winning 117 deputies in the parliament. Despite all this, the Populist Party, which could not organize properly even in the provinces, let alone the districts, and could barely form its executive cadres, had achieved this success. As a matter of fact, the Populist Party had received about 30 percent of the CHP’s vote, which was unchanged (Yıldırım, 2013, p.23).

It is obvious that none of the three political parties participating in the 1983 general elections had a political base. Of these parties, the MDP aspired to the nationalist right base, taking refuge in the image of the “state party”, while the HP aspired to the left base, even though it did not fully represent the social democratic base, and received a large part of the left vote thanks to SODEP’s inability to enter the elections. ANAP,

which aspires to the base of all political trends, not to mention the right - left, especially the old AP base, in order to come to power in these conditions, has also been ruling alone with the advantage that the TPP, which represents the old AP base, has not been able to enter the elections.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Eleştirisi

A Critique On The Curriculum Of Ministry Of National Education Teaching Turkish As A Foreign Language

Muammer NURLU*
Merve KONYAR**
Lütfiye TUNA***
Çilem GÖRGÜÇ****

Öz:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının en büyük sorunlarından birisi program eksikliğidir, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden hareketle hazırladığı program ile bu alandaki boşluğu doldurmaya çalışmıştır. Program ilk olarak yurt dışındaki kurum ve kuruluşlarda kullanılmak amacıyla Maarif Vakfı bünyesinde hazırlanmıştır. Daha sonra ise yurt içi örgün ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere Maarif Vakfı ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği protokolüyle Bakanlıkça yürütülen *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi* (PIKTES) kapsamında kullanılması için düzenlenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından da onaylanmıştır. Bu çalışma şu kapsamda ele alınmıştır:mİlk olarak, okul öncesi kademesinin yapılandırılması ve kazanımları incelenmiş; Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Felemenkçe Dil Birliği Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi

* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Öğr. Üyesi (Prof. Dr.). mnurlu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3699-5794,

** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı doktora öğrencisi / Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi. mervekonyar60@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1043-2387

*** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı doktora öğrencisi, lyildiztuna@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5767-4773

**** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı doktora öğrencisi cilemgorguc@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9781-8308

ve Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı göz önünde bulundurularak karşılaştırmalar yapılmıştır. Sonra, ilkokul ve ortaokul düzeyinde (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ve Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018) arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla konu üzerinde durulmuştur. Daha sonra ise, programda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden yararlanarak hazırlanmış kazanımlar ile kazanımların uygulanmasına yönelik okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeylerine göre ayrılmış izleneler ele alınmış ve kazanımlar A1- A2- B1- B2- C1 düzeylerine göre hazırlanmıştır. Bu kazanımlarda, kültürel unsurlara yer verilip verilmediği, öğretim ilkelerine uygun şekilde yapılandırılıp yapılandırılmadığının yanı sıra kazanımların Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile karşılaştırıp kazanım sınıflandırmalarındaki eksikliğe dikkat çekilmiştir. Bu üç bölümden oluşan nitel araştırmada belge inceleme/tarama yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bu programın geliştirilmesi ve etkisinin artması amacıyla öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, okul öncesi, ortaokul öğretim programı, İngilizce öğretim programı.

Abstract:

One of the biggest problems in the field of teaching Turkish as a foreign language is the lack of curriculum; however, The Ministry of National Education has tried to fill the gap in this field with the program prepared by the Turkish Maarif Foundation based on the Common European Framework of Reference for Languages. The Program was first prepared within the body of the Maarif Foundation to be used in institutions and organizations abroad. Later, it was organized to be used in national formal and non-formal education within the scope of the *Project on Promoting Intergration of Syrian Kids into the Turkish Education System* (PCTES) carried out by the Ministry of National Education with the cooperation protocol of the Maarif Foundation and the Ministry of National Education and was approved by the Ministry of Education Board of Education. Within the scope of this study, first, the structuring and objectives of the Program at the preschool level were examined comparatively by taking into account the Common European Framework of Reference for Languages, the Dutch Language Association - Reference Framework for Early Second Language Acquisition and the Ministry of National Education Preschool Education Program. Second, it was aimed to reveal the similarities and differences between the Turkish as a Foreign Language Program and the Ministry of National Education English Language Teaching Curriculum (2018) at primary and secondary school level (2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8th grades). Third, in the program, the objectives prepared by making use of the Common European Framework of Reference for Languages and the syllabuses for the implementation of the objectives were examined according to the levels of pre-school, primary school, secondary school and secondary education, and the objectives were prepared according to the levels of A1- A2- B1- B2- C1. In addition to whether cultural elements are included in these objectives and whether they are structured in accordance with the teaching principles, the lack of classification of achievements was drawn by comparing

the objectives with the Common European Framework of Reference for Languages. In this qualitative research consisting of three parts, document analysis method was used. According to the findings, constructive suggestions were presented in order to improve the Program and increase its effectiveness.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language; curriculum; pre-school, secondary school, English language teaching curriculum.

GİRİŞ

Türkçe öğrenmeye olan talebi karşılamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye Diyanet Vakfı ve üniversitelerin bünyesindeki Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) gibi kurum ve kuruluşlar sorumluluk yüklenmekte ve buralarda sürdürülen öğretimde 2020 yılına kadar Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin (ABM) temel alındığı görülmektedir.

2018 yılında Türkiye Maarif Vakfı yurt dışındaki okullarda Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı hazırlığına başlamış ve bu program 2020 yılında yayınlanmıştır. Programın hazırlanmasında Türkçe eğitimi, İngilizce-Fransızca öğretimi, eğitim psikolojisi, program geliştirme, okul öncesi eğitimi, ölçme değerlendirme, sınıf öğretmenliği ve davranış bilimleri örgüt kültürü alan uzmanları görev almıştır (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s.4-5).

Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ile yurt dışında Türkçe öğretimindeki program eksikliği giderilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın hazırlanması ile de yurt içindeki örgün eğitim kurumlarındaki program eksikliğini gidermek amaçlanmıştır. Bu bağlamda “ Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Maarif Vakfı arasında 18.08.2017 tarihli iş birliği protokolüne istinaden ek protokol imzalanarak mevcut Program'a, yurt içinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik izlenceler eklenmiş” ve yurt içinde OBM'de belirtilen dil düzeylerini temel alarak örgün ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, 2020, s.6).

1. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programına Genel Bir Bakış

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (“Sözlük” bölümü dışında) iki ana bölümden oluşur ve bu bölümler birbirini tamamlamaktadır. Birinci bölüm Program'ın kuramsal çerçevesini, ikinci bölüm ise örgün eğitim kapsamında kademelere göre hazırlanmış izlenceler bulunmaktadır. Program'daki bu ana bölümler de sekiz alt bölüme ayrılmaktadır. Birinci bölümde Program'ın temel dayanakları ve yaklaşımı ile ilgili bilgiler, ikinci bölümde amaçları, üçüncü bölümde genel yapısı ve kademelen-dirilmesi, dördüncü bölümünde ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, beşinci bölümde programın uygulanması, altıncı bölümde temel dil becerilerine göre kazanım listeleri,

yedinci bölümde ise dil yapılarını düzeylere göre aşamalandıran tablolar ve son olarak yedinci bölümde programın kademelere göre hazırlanmış izlençe bölümleri yer almaktadır. Sözlük kısmında ise Program’da kullanılan kavram, terim ve tanımlar yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, 2020, s.5).

1.1. Program’ın Temel Dayanakları ve Yaklaşımı

Program’ın temel dayanağı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’dir. Bunun yanı sıra 21. Yüzyıl Becerileri, Avrupa Yeterlikler Çerçevesi ve Türkiye Yeterlikler Çerçevesi’ndeki kök değerler Program’da kullanılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, 2020, s.5-6).

Program’da benimsenen eylem odaklı yaklaşımın sosyal aktör olarak betimlediği dil kullanıcılarının 21.yy becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Program, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi’nden faydalanarak “öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yeterliklerini geliştirebilmelerine, hayat boyu öğrenme ilkelerine bağlı olarak öğrenci özerkliği kazanmalarına ve tüm bu yeterliklerin sonucunda uluslararası hareketlilik için gerekli olan bireysel özelliklere sahip olmalarına aracılık etmeyi” amaçlamaktadır. Program ayrıca öğrencilere adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, estetik, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi insani değerlerin yanı sıra evrensel ve ulusal değerler de aşılama hedeflemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, 2020, s.6-7).

Program’ın temel dayanaklarından olan eylem odaklı yaklaşım ile Türkçe anlama ve anlatma becerilerine sahip olarak “sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan, keşfederek ve yaparak- yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilinç sahibi” bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, 2020, s.7).

Program’ın temel yaklaşımını oluşturan dil kullanım alanları ve sosyokültürel bağlamlar, aracılık becerileri, kademeli sorumluluk aktarma modeli ve programlama tekniği de aşağıdaki şekilde verilmiştir.

1. Dil kullanım alanları ve sosyokültürel bağlamlar: Bu kısımda OBM’ye göre dilin kullanım alanları tablo halinde verilmiş ve bu dil kullanım alanları esas alınarak Programdaki temalar oluşturulmuştur. Dil öğrenenlerin sosyokültürel ve toplumbilimsel gelişimlerini desteklemek amacıyla bilimdallarıarası ve kültürlerarası temalara yoğunlaşmıştır.

2. Aracılık: Alıcı ve kaynak kişiler arasında dilden veya kültürden dolayı iletişim kurulamaması halinde “çeviri, yorumlama, açıklama, ayrıntılandırma, grafik-di-yagram vb. deşifre etme, örnekleme, kalıp ifadeleri açıklama, özetleme, soru sorma, sorulara cevap verme, öneri sunma gibi yazılı ve/veya sözlü etkinliklerle iletişimi mümkün kılma ve sürdürme” durumudur. Programdaki aracılık modeli OBM’de tanımlanan aracılık etkinlikleri temel almıştır. Bunlar, “Metne aracılık etme

etkinlikleri (sözlü ve/veya yazılı)”, “Kavramlara aracılık etme etkinlikleri (sözlü ve/veya yazılı)” 3. İletişime aracılık etme etkinlikleri” dir.

3. Kademeli sorumluluk aktarma modeli: Öğretmenin öğretim sürecindeki sorumluluğu aşama aşama öğrenciye bıraktığı modeldir. Program’da bu model “öğrencinin sahip olduğu bağlamlar ile öğrenci arasında karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişkinin olduğunu ifade eden” ekolojik sistem kuramı ile birleştirilmiştir.

4. Programlama tekniği: Programda her sınıf ve kademedeki konuların tekrarını ve aşamalı bir şekilde ayrıntılandırılarak yapılandırılmasını içeren sarmal bir yapı kullanılmıştır. Her kademeye göre izleneler oluşturulurken ihtiyaç, ortam ve öğrenci düzeyleri dikkate alınmış; bilinenen bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora, genelden özele ve somuttan soyuta öğretim ilkeleri takip edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, 2020, s.7-18).

1.2. Programın Genel Amaçları

Programın genel amaçları aşağıda sıralanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, 2020, s.15):

1. Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek,
2. Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek,
3. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
4. Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanmalarını ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak,
5. Türkçe söz varlığını zenginleştirmek,
6. Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırmak,
7. Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımalarını sağlamak,
8. Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Disiplinlerarası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini/geliştirmelerini sağlamak,
10. Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirmeleri

1.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Kademelere Göre Yapılandırılması: Okul Öncesi

Tablo 1: Programın Kademelere Göre Yapılandırılması (Yurt Dışı) (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020, s.17)

Okul Öncesi Dönemi	36-48 Ay	Başlangıç I		72 Saat
	49-60 Ay	Başlangıç II		72 Saat
	61-72 Ay	Başlangıç III		72 Saat

Tablo 2: Programın Kademelere Göre Yapılandırılması (Yurt İçi) (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020, s.18)

Okul Öncesi Dönemi	36-48 Ay	Başlangıç I		72 Saat
	49-60 Ay	Başlangıç II		72 Saat
	61-72 Ay	Başlangıç III		72 Saat

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında okul öncesi bölümü çocukların Türkçe ile ilk kez karşılaşacakları ve Türkçeye aşinalık kazanacakları Başlangıç Dönemi olarak ele alınmıştır. Diğer kademelerde olduğu gibi okul öncesi dönemde çocukların herhangi bir dil düzeyinden öğretim sürecine dahil olabilecekleri hususu gözlemlenmiştir. Program, çocukların gelişimsel özelliklerine göre 36-48, 49-60 ve 61-72 aylık dönemlere ayrılmış ve bu dönemlere sırasıyla Başlangıç1-2-3 dil düzeyleri dâhil edilmiştir. Her yaş dönemi için toplamda 72 saatlik ve 10 temadan oluşan izlenceler oluşturulmuştur. Tema kapsamı, “okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özelliklerinin yanı sıra iletişimsel dil işlevleri, gündelik yaşam alanları, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak temel eğitim ilkelerinin esaslarını içerecek şekilde” belirlenmiştir. Diğer kademelerde olduğu gibi okul öncesi dönemde de öğrenciler öğretim sürecine herhangi bir dil düzeyinden dâhil olabilirler. Bu tür durumlar ön görülerek Programdaki üst düzeydeki izlenceler alt düzeyleri telafi edecek ve kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020, s.18).

YÖNTEM

Bu araştırma MEB Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı okul öncesi program yapısı ve kazanımlarını nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modelinde hazırlanmıştır. Bu model ile, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı metinlerin analizi” yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

Bu araştırma kapsamında ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı okul öncesi program yapısı ve kazanımları aşağıdaki programlara göre incelenmiştir:

1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2020)
2. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)
3. Flemenkçe Dil Birliği-FDB (The Nederlandse Taalunie) Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi (2009)

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve okul öncesi düzey özelinde Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programını (2013) temel almıştır. Bu iki kaynak bu sebepten inceleme ve karşılaştırmaya dâhil edilmiştir. Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi (FDB, 2009) ise özellikle erken yaşta ikinci dil edinimi üzerine hazırlanması ve Avrupa Konseyi destekli erişime açılmış olması sebebiyle Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın incelenmesi ve karşılaştırılmasında önemli bir kaynak olduğu düşünülüp araştırmaya eklenmiştir.

Diğer bölümde ise “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı” ve 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar İçin)” incelenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı iki dil öğretimi programındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaktır. İki programda da yer alan ortaokul düzeyi temel odak noktasıdır.

İncelemeler esnasında şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Dil düzeylerinin düzeylere göre verilmesi nasıldır?
2. Programlarda kaç temaya yer verilmiştir?
3. Kazanımların programlarda verilmesi nasıldır?
4. Programlarda hangi hedef becerilere yer verilmiştir?
5. Temalardaki kazanım sayıları nasıldır?

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın bulguları alt başlıklar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Okul Öncesi Kademesine Göre Yapılandırılması

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda okul öncesi bölümü çocukların Türkçe ile ilk kez karşılaşacakları ve Türkçeye aşinalık kazanacakları Başlangıç Dönemi olarak ele alınmıştır. Diğer kademelerde olduğu gibi okul öncesi dönemde çocukların herhangi bir dil düzeyinden öğretim sürecine dâhil olabilecekleri hususu gözletilmiştir.

Programda okul öncesi döneminin yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğrenen çocukların aynı düzeyde ve ölçüde Türkçe öğrenmeleri üzerine yapılandırılmıştır. Okul öncesi dönemde eğitim alan çocukların “genel gelişim özelliklerinde anlamlı bir

farklılığın olmaması” sebebiyle Programın yurt içi ve yurt dışı yapılandırılmasında herhangi bir farklılık gözetilmemiştir. Fakat Piaget’e göre, erken çocukluk dönemindeki bilişsel gelişimi biyolojik ilkelere dayanarak açıklamıştır ve gelişim kalıtım ve çevrenin etkileşiminin bir neticesi olarak sürdürülmektedir. Piaget’e göre, bilişsel gelişimi etkileyen dört faktör vardır. Bunlar; olgunlaşma, yaşantı, uyum, örgütlenme ve dengelemedir. Erken çocukluk dönemindeki bilişsel gelişimi dört evreye ayırmıştır. Bunlar:

1. Duyusal-motor dönem (0-2 yaş)
2. İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)
 - Sembolik dönem (2-4 yaş)
 - Sezgisel dönem (4-7 yaş)
3. Somut işlemler dönemi (7-11 yaş)
4. Soyut işlemler dönemidir (12 yaş ve sonrası) (Kol, 2011)

Program işlem öncesi dönemi ele alarak okul öncesi bölümünü 3-7 yaş olarak hazırlamıştır. Fakat Piaget’in bilişsel gelişim dönemleri incelendiğinde bu dönemin de ikiye ayrıldığı görülmektedir. Program, bu ayrımı gözetererek Başlangıç Dönemini 36-48, 49-60 ve 61-72 ay olarak Başlangıç 1-2-3 olarak kademelendirmiştir.

Piaget’in bilişsel gelişim evrelerinden hareketle, okul öncesi dönemde yurt içinde ve yurt dışında yaşayan çocukların “yaşantı”ları düşünüldüğünde dille buluşma oranlarında mutlaka anlamlı farklar olacaktır. Türkiye’de Türkçe öğrenen çocuklar evde, okulda, çevrede ve medya kanallarında devamlı Türkçeyle haşır neşir olduğundan aşinalık düzeyleri artacakken yurt dışında yaşayan çocukların Türkçeyle karşılaşma düzeyleri muhakkak daha düşük olacaktır.

Programdaki okul öncesi dönem izlenceleri Başlangıç 1-2-3 dönemlerinde sarmal bir yapıyı benimseyerek hazırlanmıştır. Fakat Türkçe öğrenmeye herhangi bir düzeyden başlayacak olan çocuklar için nasıl bir yol izleneceğinin detaylandırılmadığı görülmüştür. Örneğin, öğretim sürecine 61-72 ay ile katılıp Başlangıç 1 düzeyinde bulunan çocuklar için neler yapılacağı alan uzmanlarınca öğreticilere yardımcı olması açısından daha kapsamlı bir biçimde verilebilir. Bu durum doğal olarak yurtiçi kademeye yapısı için de geçerlidir.

Yine yurt içi ve yurt dışı program yapılandırmasında fark olmadığı düşünüldüğünde, yurt dışında Türkçe öğrenen hedef kitlenin Türk soylular olması veya başka milletlerden olmaları da öğrenme sürecinde farklılıklar yaratacaktır. Ayrıca, öğretimin yapıldığı yerde öğretim dilinin Türkçe olması ve Türkçenin seçmeli dil olarak okutulması da Program’ın yurtiçi/yurtdışı yapılandırılmasında ele alınması gereken bir diğer husustur. Bu husus ele alındığında, her yaş grubuna ayrılan 72 saatlik öğretim planının düzenlenmesinin gerekeceği de öngörülmektedir.

3.1.1 Okul Öncesi İzlençe Yapısı ve Temalar

Tablo 3: Okul Öncesi İzlençe Yapısı ve Temalar (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020, s.19)

OKUL ÖNCESİ Düzy: Başlangıç			
	36-48 Ay	49-60 Ay	61-72 Ay
	Başlangıç I	Başlangıç II	Başlangıç III
Tema Kapsamı	Temalar		
1. Selamlaşma, Tanışma ve Vedalaşma	Merhaba	Merhaba	Merhaba
2. Sınıf ve Okul	Sınıfım	Sınıfım	Okulum
3. Aile ve Ev	Ailem	Ailem ve Evim	Ailem ve Evim
4. Renkler ve Şekiller	Renkler ve Şekiller	Renkler ve Şekiller	Renkler ve Şekiller
5. Yiyecekler ve İçecekler	Acıktım	Acıktım	Acıktım
6. Vücudumuz	Kendimi Tanıyorum	Kendimi Tanıyorum	Kendimi Tanıyorum
7. Giysiler ve Mevsimler	Giysilerim	Giysiler ve Mevsimler	Giysiler ve Mevsimler
8. Hayvanlar ve Doğa	Doğayı Tanıyorum	Doğayı Tanıyorum	Doğayı Tanıyorum
9. Oyuncaklar	Oyuncaklarım	Oyuncaklarım	Oyuncaklarım
10. Meslekler	Meslekleri Tanıyorum	Meslekleri Tanıyorum	Meslekleri Tanıyorum

Okul öncesi dönemde dil düzeyleri A1 öncesi ve A1 düzeyinin hedef kitleye uygun bir kısım kazanımlarını içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Kazanımlar ve temalar kapsamında çocukların Türkçeye aşinalık kazanmaları ve Türkçeyi sevmeleri amacıyla sözcük ve kalıp ifadelerin öğretimi üzerine odaklanılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, s.79, 2020)

Programdaki okul öncesi dönem hazırlanırken Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013) temel ilkeleri dikkate alınmıştır. Buna göre Programdaki okul öncesi temalarının bu dönemdeki çocuklara uygun olduğu düşünülmektedir. Fakat MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda temalar ve kazanımlar özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik uyarlamalara yer vermiştir (Okul Öncesi Eğitim

Programı, sayfa 17 ve sayfa 89-111 EK 11). Bu kısımda tüm programın okul öncesi dönemde özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik işleyişi hakkında detaylı işleyiş hususları bulunmaktadır. Programdaki temaların ve kazanımların da özel gereksinimleri olan çocuklara göre hazırlanması ve geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

3.1. 2 Sınıf Dili ve Yönergeler

Programın okul öncesi dönemi sınıf dili ve yönergelerinin dilin zengin kullanımının öğretilmesi ve pratik kullanımlara aşinalık kazanılması açısından zenginleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Tablo 4: Sınıf Dili ve Yönergeler Okul Öncesi İzlençe Yapısı ve Temalar (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020, s.83)

Sınıf Dili			
Selamlaşma-Vedalaşma İfadeleri			
Günaydın. Merhaba. Güle güle.			
Nezakete İfadeleri			
Özür dilerim. Lütfen. Teşekkür ederim. / Teşekkürler.			
Temel İhtiyaçlar			
Acıktım. Susadım.	Tuvaletim geldi. Üşüdüm.	Anladım. / Anlamadım. Uykum var.	Yorulduğum.
Geribildirim İfadeleri			
Aferin. Çok iyi. Tebrikler.			
Temel Yönergeler			
Otur. Kalk. Gel. Git. Dön. Çiz. Boya. Kes. Yapıştır. Aç.	Kapat. Bak. Zıpla. / Hopla. Bul. Göster. Söyle. Dinle. İzle. Say.	Başla. Dur. Al. Ver. Yırt. / Kopar. İşaretle. El sallama. Alkışla.	Dans et. Koş. Haydi. Hazır mısınız? Tekrar!/Tekrar edelim. Oyna. Yürü.

Tablo 4'e bakıldığında selamlaşma-vedalaşma ifadelerine “Hoşça kal, görüşürüz”; nezaket ifadelerine “affedersin/iz, rica ederim” gibi kullanımların da eklenmesi dilsel kullanım zenginliğini arttıracaktır. Ayrıca geri bildirim ifadelerinde yalnızca olumlu ifadelerin olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak –okul öncesi öğrencilerinin isteklenmelerini de gözeterek- “pes etme, devam et, biraz daha dikkatli ol” gibi ifadelerin de eklenmesi içeriği zengin kılacaktır.

FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi (2009) çok erken bir dönemde “okul dil becerilerinin” gelişiminin çocuğun genel gelişimi için çok önemli olduğunu ifade eder (s.11). Bu bağlamda Program’da öğrencilere “Bunun Türkçesi ne?” ve “Bu Türkçede ne demek?” gibi soru kalıplarının öğretilmesinin öğrencinin bilmediği veya anlamadığı soruları sorabilmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

3.1. 3 Okul Öncesi Dönemi Kazanımları

Program’da okul öncesi bölümü A1 öncesi ve A1 düzeyinden uygun olan kazanımları ele almış ve dil düzeylerini Başlangıç 1-2-3 olarak kademelendirerek sarmal bir yaklaşım izlemiştir. Fakat dil düzeylerindeki farklılıklar göz önünde bulundurularak kazanımların Başlangıç 1-2-3 düzeylerine göre basamaklandırılması ve detaylandırılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Böyle bir yaklaşımda programın anlaşılabilirlik düzeyinin artacağı ve doğru uygulama açısından hem program uygulayıcılarına ve materyal hazırlayanlara kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Program’a genel olarak bakıldığında çok açık kazanımlar olduğu görülmüşken (Örneğin, OÖ.D.10 Renk adlarını tanır.), çok net olmayan ve kapsamı belirtilmemiş kazanımlar da mevcuttur. Örneğin, “OÖ.D.5 Yönergeleri tanır.” kazanımında hangi düzeyde hangi yönergenin öğretileceği daha açık bir şekilde verilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı , s.85). Bu bulgu ilerleyen bölümlerde daha detaylı olarak ele alınmıştır.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nda “Atatürk’ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar.” kazanımı bulunuyorken, Program’da Türk tarihinde ve kültüründe önemli şahsiyetleri öğretmeye yönelik bir kazanım olmaması, MEB Okul Öncesi Okul Öncesi Eğitim Programı’nı taslak olarak kullanan Programda bir eksiklik olarak ifade edilebilir (MEB Okul Öncesi Eğitim Programı, s.23)

Programda dinleme/izleme becerisi kazanımları kapsamlı bir şekilde ele alınırken, erken okuryazarlık becerisi kazanımlarının (dinleme-izleme, okuma, yazma, konuşma) sayıca diğer becerilere göre daha az olduğu ve nitelik olarak da daha dar bir kapsamda ele alındığı görülmüştür. Okul öncesi çağında okuma ve yazma becerisi erken okuryazarlık becerisi altında ele alınmıştır.

Dil becerilerine yönelik kazanımlar, okul öncesi çocukların yaş gruplarına göre ayrılmamış ve basitten karmaşığa doğru bir sıranın izlenmediği görülmüştür. Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi dil becerilerine yönelik kazanımları 3 düzeyde ele almıştır (FDB- Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi, 2009, s.10-12)

1. Üst düzey (Alanlar): Bu düzey, okul öncesi dönemdeki çocuğun söz konusu dönemde eğitim dilini anlaması ve üretmesi gereken ana alanları ifade eder. Okul, okul dışı ve kitle iletişim araçları bu alanlar olarak ifade edilmiştir.

2. Orta düzey (Dil görevleri): Bu düzey hangi özel dil kullanım durumlarının okul öncesi çocuklarla ilgili olduğunu ve bu bağlamda hangi dil görevlerinin yerine getirilmesi gerektiğini ifade eder. Bu düzeydeki parametreler ise beceriler, konuşulan kişi, metin (yazılı veya görsel), konu, bağlam ve bir bilginin çocuk tarafından hangi düzeyde işleneceğini belirten işleme düzeyi olarak ele alınmıştır.

3. Alt düzey (Temel): Bu düzeyde okul öncesi dönemdeki çocuğun dil becerisi görevlerini yerine getirmek için hangi dilsel öğeleri (en az düzeyde) ihtiyaç duyduğu verilmiştir. Buradaki parametreler ise Ses bilgisi, sözcük bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi ve edimbilim ve toplumdilbilim olarak ele alınmıştır.

Programın okul öncesi döneminde kazanımların yaş gruplarına, kullanım alanına, hedeflenen dil görevlerine ve ihtiyaç duyacağı dilsel öğelere göre düzenlenmesinin öğreticilere ve materyal hazırlayanlara daha fazla katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

3.1.3.1. Dinleme / İzleme Becerisi Kazanım Listesi (36-72 Ay)

Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'ne (2009) göre okul öncesi dönemde amaç çocuğu dinleme ve konuşma becerisi konusunda eğitmek ya da pratik kazandırmak değildir. Daha çok iletişimsel durumlar yaratarak çocuğun bu durumlar içerisinde bulunması ve çeşitli girdileri alıp çıktılarda bulunmasını beklemektir. Bu hususta çocuğun edindiği mesajların içeriği ve kalitesi çok önemlidir. Programa genel olarak bakıldığında kazanımların bu doğrultuda hazırlandığı görülmektedir. Fakat yukarıda da ifade edildiği üzere, bazı kazanımların çok genel ifade edildiği tespit edilmiştir. Bu kazanımların ayrıntılanarak dil ve yaş düzeylerine uygun hale getirilmesi önerilmektedir. Bahsi geçen kazanımlar, Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'nde (2009) eş kazanım ile karşılaştırılmıştır. Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'ndeki kazanımların düzeylere göre daha açık ifade edildiği görülmüştür.

Tablo 5: MEB - Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı ve FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi (2009) Bazı Kazanımlar Açısından Karşılaştırılması

MEB - Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı (2020)	FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi (2009)
OÖ.D.4: Temel soru ifadelerini tanır.	Duygu ifade eden soruları tanır. Evet/hayır ve açık uçlu sorular tanır. Sorulardaki edim bilimsel ayrımları yapar. (niyet, ilgi, tercih, rica, merak gibi) Çevresindeki somut nesnelere alakalı soruları tanır (s.16)

<p>OÖ.D.5: Yönergeleri tanır.</p>	<p>İçinde bulunduğu durumlarla ilgili yönergeleri anlar. Somut fiziksel eylemlere yönelik yönergeleri tanır. Zihinsel ve dilbilimsel eylemleri gerektiren yönergeleri tanır. Hikâyeyi anlar ve yönerge takip ederek canlandırma, dinlerken resimleri eşleştirme veya resimli hikayeleri tamamlama yapabilir. Bilgilendirici yönergeleri tanır.</p>
-----------------------------------	--

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere “yönergeler” ve “soru ifadeleri” ile ilgili kazanımlar birçok farklı boyutta ele alınabilir. Ayrıca Programda şekil bilgisi için farkındalığa yönelik bir kazanım bulunmadığı da tespit edilmiştir.

FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi’ne göre (2009) şekil bilgisi düzeyde çocuklar, tekil ve çoğul biçimler arasındaki farkı ifade edebilmeli ve temel sözlü çekimleri (örneğin, şimdiki ve geçmiş biçimler arasındaki fark) ve olumsuzluk ifadelerini anlayabilmelidir. Örneğin, olumsuzluk eki –mA’nın öğretilmesi gibi bir kazanım “şekil bilgisi kazanımları” adı altında ele alınabilir ve Programa eklenebilir.

FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi’ne göre (2009) cümle düzeyinde okul öncesi kazanımları arasında şunlar yer almaktadır: Kısa (başlangıçta basit) cümleler, sorgulama cümleleri (nasıl, ne, neden), görevleri ve talimatları gösteren yapılar (eylem gerektiren) ve olumsuzluk ifadeleri (yok, hiçbir şey, hayır). Sesbilgisel kazanımlarda ise bazı sesler arasındaki farkların öğretilmesi kazanımlar arasında bulunmaktadır (s.21-22). Buradaki kazanımlar Programa eklenerek, kazanımlar daha açık hale getirilebilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde (OBM) A1 öncesi dinleme/izleme kazanımlarına bakıldığında, yine Programa göre, çok daha detaylı kazanımlar olduğu görülmüştür. Bunlardan okul öncesi düzeye uygun olduğu düşünülenler aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 6: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde A1 Öncesi Düzey Dinleme/ İzleme Kazanımları

A1 Öncesi karşılıklı konuşmayı anlama	<p>Kısa, çok basit soruları ve ifadeleri, anlamayı desteklemek için görseller veya el hareketleri eşliğinde ve yavaş ve net bir şekilde verilirse ve gerekirse tekrarlanırsa anlayabilir.</p> <p>Açıkça tanımlanmış, bilinen günlük hayatla ilgili bir bağlamda açık ve yavaş bir şekilde sunulmaları koşuluyla, günlük, tanıdık sözcükleri / işaretleri tanıyabilir. Tanımlanmış, tanıdık bir günlük bağlamda yavaş ve net bir şekilde teslim edilmeleri koşuluyla sayıları, fiyatları, tarihleri ve haftanın günlerini tanıyabilir (OBM, s.48, 2020).</p>
A1 Öncesi duyuru ve yönergeleri anlama	<p>Yavaşça yüz yüze, resimler veya el hareketleri eşliğinde ve gerekirse tekrarlanmaları koşuluyla, “Durdur”, “Kapıyı kapat” gibi eylemler için kısa, basit yönergeleri anlayabilir (s.51).</p>
Genel sözlü etkileşim	<p>Kısa, formüle dayalı ifadeler kullanarak ve bilgileri pekiştirmek için jestlere güvenerek kendileri ve günlük rutinler hakkında sorular sorabilir ve cevaplayabilir (s.72).</p>
Muhatabı anlama	<p>Kişi yavaş ve net bir şekilde soruyorsa, kendisini doğrudan ilgilendiren basit soruları (örneğin isim, yaş ve adres) anlayabilir.</p> <p>Basit kişisel bilgileri (örneğin isim, yaş, ikamet yeri, köken), diğer insanlar kendilerini doğrudan onlara yavaş ve net bir şekilde tanıttığında anlayabilir ve bu konudaki soruların tekrarlanması gerekse de kendilerine yöneltilen soruları anlayabilir.</p> <p>Bir dizi tanıdık sözcüğü / işareti anlayabilir ve önemli bilgileri (örneğin sayılar, fiyatlar, tarihler ve haftanın günleri), çok yavaşça söylenilmesi koşuluyla, gerekirse tekrar ederek anlayabilir (s.73).</p>

Karşılıklı konuşma	<p>“Evet”, “Hayır”, “Affedersiniz”, “Lütfen”, “Teşekkür ederim”, “Hayır, teşekkür ederim”, “Üzgünüm” gibi temel, kalıp ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Basit selamları tanıyabilir. İnsanları selamlayabilir, adlarını söyleyebilir ve basit bir şekilde ayrılabilir.</p>
--------------------	--

3.1.3.2. Konuşma Becerisi Kazanım Listesi (36-72 Ay)

FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'ne göre (2009), okul öncesi dönemde çocuklardan dilbilgisi yönünden doğru cümleler kurması değil, ihtiyaç duydukları bağlamlarda iletişimlerini sürdürecektir kadar kalıp ifadeler yoluyla konuşma becerisini edinmeleri beklenmektedir. Ayrıca bu dönemdeki çocukların öğrenme sürecinde bir “sessiz dönem”e girebilecekleri ve bu dönemlerinde çocukların konuşmaya zorlanmamaları gerektiği ifade edilmektedir. Çocuk bu süreçte girdi almaktadır. Daha sonrasında ise deneme-yanılma yöntemiyle üretme (konuşma) sürecine girer. Bu süreçte çocuğa verilen geri dönüt kalitesi çocuğun konuşma becerisini şekillendirecektir (s.19).

Program'da okul öncesi dönemi konuşma becerisi kazanımlarına bakıldığında, daha çok sözcük ve kalıp ifade öğretimi üzerinde duran ve iletişim becerilerini açıkça kapsamayan kazanımlar yazıldığı görülmüştür. Örneğin, “OÖ.K.1. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri söyler.; OÖ.K.4. Temel soru ifadelerini kullanır.; OÖ.K.6. Yönerge ifadelerini kullanır.; OÖ.K.14. Kendisini/ailesini tanıtan konuşmalar yapar.” gibi kazanımlar iletişimsel becerilere odaklansa da diğer kazanımlar sözcük boyutunda kalmıştır. Ayrıca bu kazanımlar arasında “OÖ.K.26. Ulaşım araçları ile ilgili temel ifadeleri kullanır.” Gibi çok net olmayan bir kazanım mevcuttur (s.85). Benzer bir kazanımda “OÖ.K.31. Temel ulaşım araçlarının adını söyler.” ifadesiyle sözcük boyutunda bir kazanım bulunmaktadır. Fakat, ulaşım araçları ile ilgili temel ifadelerin ne olduğunun daha açık ifade edilmesinde fayda olduğu düşünülmektedir. Ek olarak, kazanımlar arasında basitten karmaşığa bir sıralama olması da anlaşılabilir düzeyini arttıracak düşünülmektedir. Örneğin, hiyerarşik bir sıralama düşünüldüğünde OÖ.K.26 kazanımı OÖ.K.31 kazanımından daha sonra gelmelidir.

FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'nde (2009) okul öncesi konuşma kazanımları Programdaki “OÖ.K.4. Temel soru ifadelerini kullanır.” ve “OÖ.K.6. Yönerge ifadelerini kullanır.” Kazanımlarını aşağıdaki tabloda gösterildiği şekliyle detaylandırarak okul öncesi dönemdeki öğrencinin hangi soruları sorabileceği ve hangi tür yönergeleri kullanabileceği daha net bir şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 7: FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'nde (2009) Okul Öncesi Dönem Konuşma Becerisi Kazanımlarından Örnekler (s.19-21)

FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi (2009)	Kazanımların Detaylandırılması
1. Öğrenci, kendisine sorulan sorulara cevap verir.	Bağlamın dışındaki sorulara cevap verir. (Nerede yaşıyorsun? – İstanbul.) Somut bir nesneyi betimler ve tanıtır. (Üç kırmızı elma, 2 yeşil elma) Bir olayı sözcük düzeyinde betimler. Vücut dili, jest ve mimiklerle somut bir durumu anlatır.
2. Başkalarından yardım isteyebilir.	Netleştirme soruları sorar. Daha fazla bilgi ve detay isteyebilir.
3. Rastgele konuşur.	Birisine seslenerek konuşur. Geçmiş ve gelecek ile alakalı sorulara cevap verebilir. (Hafta sonu parka gittin mi? – Evet.) Eşyalarını tanıtabilir.
4. Bir ifadeyi düzenleyip özetleyebilir.	Basit ve somut eylem içeren ifadeleri özetler. Tanıdık durumları canlandırır. Bir hikâyeyi yeniden anlatabilir.

Program'da bulunan "OÖ.K.4. Temel soru ifadelerini kullanır." Kazanımında okul öncesi dönemdeki çocuğun konuşma becerisi bağlamında soru soracağı veya sorulan soruya cevap vereceği net ifade edilmemişken, FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'nde soru sorma ve sorulan soruya cevap verme kazanımları oldukça net ve detaylı bir biçimde ifade edilmiştir.

Okul öncesi dönem konuşma becerisi kazanımlarına bakıldığında sözcük ve kalıp ifade kullanımına yönelik olan bu kazanımların iletişimsel becerileri ifade etmeye yönelik fazla detay içermediği görülmektedir. Fakat hem Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde hem de FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'nde görüldüğü üzere bu yaş grubunda ve dil düzeyindeki öğrencilerin, iletişim ihtiyaçları için yabancı dil kullandıklarında -örneğin duygularını ifade ederken kullandıkları sıfatlara eşlik ederek- jest, mimik ve vücut diline başvurdukları açıkça ifade edilmiştir (: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, 2020, s.62; FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi, 2009, s20). Fakat Programdaki okul öncesi dönem konuşma kazanımlarında jest, mimik ve vücut dili kullanarak sözcük düzeyinde çocukların iletişimsel beceriler kazanabilecekleri ifade edilmemiştir.

Tablo 8: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde A1 Öncesi Konuşma Becerisi Kazanımları

Kendileri hakkında temel kişisel bilgileri (örneğin isim, adres, aile, uyruk) veren kısa ifadeler üretebilir (s.62).
Beden dili eşliğinde “mutlu” veya “yorgun” gibi basit sıfatlarla nasıl hissettiklerini ifade edebilir (s. 62).
Önceden hazırlayabilmeleri koşuluyla, basit sözcükler / işaretler ve formüsel ifadeler kullanarak kendilerini (örn. İsim, yaş, aile) tanımlayabilir (s.62).
Önceden hazırlanabilmeleri koşuluyla, bir nesneyi adlandırabilir, şeklini ve rengini başkalarına gösterirken, temel sözcükleri / işaretleri, cümleleri ve kalıp ifadeleri kullanarak gösterebilir (s.63).
Bir şeyi göstererek ne olduğunu sorar (s.69).
Kendileri hakkında basit bilgiler vermek için sözcük bazında ifadeler, işaretler ve temel ifadeleri kullanabilir (s. 131).
Kısa ifadelerde çok basit sözcük / işaret düzeni ilkelerini kullanabilir (s.132).
Kişisel detaylarla ilgili çok temel bilgileri basit bir şekilde iletebilir (s. 142).
Gerektiğinde jest ve yardım isteklerini kullanarak çok kısa, izole edilmiş, prova edilmiş ifadeleri yönetebilir (s. 142).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki A1 öncesi düzey konuşma becerisi kazanımlarının birçoğu Programda bulunuyor olsa da Programdaki kazanımların detayları eksik bulunmuş ve bazı kazanımların yoruma açık oldukları düşünülmüştür. Yine örneğin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde “Önceden hazırlanabilmeleri koşuluyla, bir nesneyi adlandırabilir, şeklini ve rengini başkalarına gösterirken, temel sözcükleri / işaretleri, cümleleri ve kalıp ifadeleri kullanarak gösterebilir (s.63).” kazanımında olduğu gibi, Programda da bir kazanımın oluşması için gerekli ön koşulların da mutlaka ifade edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

3.1.3.3. Erken Okuryazarlık Becerisi Kazanım Listesi

Tablo 9: Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı'nda Erken Okuryazarlık Becerisi Kazanım Listesi

Erken Okuryazarlık Kazanım Listesi			
Dinleme / İzleme	Okuma	Yazma	Konuşma
EOB.D.1. Dinlediği sesleri ayırt eder.	EOB.O.1. Yazı yönünü kavrar.	EOB.Y.1. Ses harf ilişkisini kavrar.	EOB.K.1. Dinlediği sesleri taklit eder.
	EOB.O.2. Sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.	EOB.Y.2. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.	
	EOB.O.3. Rakamları tanır.	EOB.Y.3. Rakamları tekniğine uygun yazar.	

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Erken Okuryazarlık Becerisi Kazanımları dört beceriden kazanımlarla oluşturulmuştur. FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde bu beceriler A1 öncesi ve okul öncesi düzeye uygun olacak şekilde ayrı ayrı verilmiş ve Erken Okuryazarlık Becerisi diye ayrılmamıştır. Bu hususta bu bölümlenimin Programdaki erken okuryazarlık süreci hakkında iyi bir taslak çizdiği düşünülmektedir. Fakat yine diğer iki programla karşılaştırıldığında, Programdaki kazanımların yüzeysel kaldığı düşünülmektedir. Örneğin, görsel okumaya, yazılı dilin işlevlerini kavrama ve iz sürmeye yönelik kazanımlar okul öncesi dönem erken okuryazarlık becerisi kazanımları arasında bulunabilirdi. Aşağıdaki tablolarda FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi (2009) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2020) bulunan okuma ve yazma kazanımları okul öncesi düzey ve A1 öncesi düzeye göre derlenmiştir.

Tablo 10: FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'nde (2009) Okul Öncesi Dönem Okuma Becerisi Kazanımları (s.23-24)

Yazılı sembolleri anlamları ile eşleştirir.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Görsel dili anlar. (Diş fırçası resmi ile resimli sözcük eşleme yapabilir.) 2. Piktogramları (Resimlerle yaratılan anlamlı işaret, simge) anlar.
Yazılı dilin çeşitli işlevlerinin farkındadır.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yazının zaman ve mesafe arasında bir köprü olduğunu kavrar. (Hasta birine yazılan kart, tebrik kartı, mektup) 2. Yazının saklanabilir ve geri kullanılabilir olduğunu öğrenir. 3. Yazının önemi ve kullanılabilirliği hakkında bilgi sahibi olur.
Yazılı dilin temel özelliklerini öğrenir.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yazı yönünü keşfeder. 2. Harf ve ses ilişkisi kavrar.
Okunan hikâyedeki resme bakarak anlam işleme yapar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evrensel hikayelerle yapılan sesli okumalarda anlamı işler.

Buradaki kazanımlara bakıldığında, görsel okuma üzerinde oldukça durulduğunu ve piktogram, şekiller, evrensel hikâyelerin başkası tarafından sesli okunup öğrencinin görselleri takip etmesi olarak görsel-yazı ilişkisine odaklanan kazanımların okuma becerisi altında verildiği görülmüştür. Buna karşılık Programda yalnızca “EOB.O.2. Sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir.” kazanımının görsel okuryazarlığı kapsadığı ve çok genel bir ifade içerdiği söylenebilir. Özellikle başkası tarafından yapılan sesli okumalarda, öğrenci hem görsel okuma yaparken hem yazı yönünü kavrayacak, yazı ve resim eşleştirmesi yapacak hem de harf-ses ilişkisini kavrayabilecektir. Bu nedenlerden ötürü, Program'daki erken okuryazarlık kazanımlarına görsel okuryazarlık becerisine yönelik bir ekleme yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Tablo 11: FDB - Erken İkinci Dil Edinimi için Referans Çerçevesi'nde (2009) Okul Öncesi Dönem Yazma Becerisi Kazanımları (s.25-27)

1. Daha çok şekil çizer.
2. Resim dili ile hikâye tamamlar
3. Alışveriş listesi çizip ertesi gün okula bazı ürünler getirir.
4. Yazım işlevi ve zaman-uzaklık arasındaki ilişkiyi kavrar.
5. Harf-ses-görüntü ilişkisini kavrar
6. Kopyalama ve iz sürme yapar.

Yukarıdaki okul öncesi dönem yazma becerisi kazanımlarına bakıldığında bir görsel ile hikaye tamamlama da yazma becerisi kapsamında verilmiştir. Resim veya şekil çizerek bunları yazılı dil işlevleri çerçevesinde kullanmak da örneğin “Alışveriş listesi çizip ertesi gün okula bazı ürünler getirir.” Yine yazma becerisi kapsamında ele alınmıştır. Program’da ise yazılı dilin işlevlerine veya görsel metin tamamlamaya yönelik bir kazanım bulunmamaktadır.

Tablo 12: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2020) Okul Öncesi Dönem Okuma Becerisi Kazanımları (s.56-60)

1. “Otopark”, “İstasyon”, “Yemek odası”, “Sigara içilmez” gibi basit gündelik işaretlemleri anlayabilir. Yerler, saatler ve fiyatlar ile ilgili bilgileri posterler, el ilanları ve ilanlarda bulabilir.
2. Fotoğraflarla gösterilen bir restoran menüsü veya çok basit günlük sözcükler / işaretlerle formüle edilmiş resimli bir hikaye gibi en basit bilgi materyalini anlayabilir.
3. Bilindik gündelik bağlamlarda kullanılan çok kısa, basit talimatları (ör. “Park yapılmaz”, “Yiyecek veya içecek yok”), özellikle de resimler varsa anlayabilir.
4. Bir resim veya simge eşliğinde bir sözcüğün / işaretin anlamını çıkarabilir.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde de görsel okumaya yönelik kazanımların A1 öncesi düzeyde verildiği görülmektedir.

3.2. MEB Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve İngilizce Öğretim Programının Ortaokul Düzeyinin İncelenmesi

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Programın esas alınmasıyla hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının” alana önemli katkıları olduğunu kabul görmektedir.

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nden hareketle geliştirilen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı”; yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğreticiler, öğretim araç gereci hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, düzeylere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenleyen ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandıran bir öğretim programı olarak hazırlanmıştır” (2020:5).

“Program, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde belirtilen dil düzeylerine (A1, A2, B1, B2, C1) göre örgün (okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim) ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı “Sözlük” dışında birbirini tamamlayan iki ana bölümden oluşur. Birinci bölümde Program’ın kuramsal çerçevesi ve uygulama süreçleri, ikinci bölümde ise örgün eğitim kapsamında kademelere göre yapılandırılmış izleneler yer almaktadır” (2020:5).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında hazırlanan İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar İçin) Türk Milli Eğitim Programının genel hedeflerine uygun olarak yeniden gözden geçirilmiştir. Yeni İngilizce müfredatının tasarlanmasında, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin ilkeleri ve tanımlayıcıları esas alınmıştır (2018: 3).

Bu bölümde 2020 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı” ve 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar İçin)” incelenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı iki dil öğretimi programındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaktır. İki programda da yer alan ortaokul düzeyi temel odak noktasıdır.

İncelemeler esnasında şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Dil düzeylerinin düzeylere göre verilmesi nasıldır?
2. Programlarda kaç temaya yer verilmiştir?
3. Kazanımların programlarda verilmesi nasıldır?
4. Programlarda hangi hedef becerilere yer verilmiştir?
5. Temalardaki kazanım sayıları nasıldır?

3.2.1. Dil düzeylerinin düzeylere göre verilışı nasıldır?

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın yurt dışı uygulamalarında ortaokul kademesinde A2 düzeyi hedeflenmektedir. Bu kademe, yaş gruplarının gelişim özelliklerine uygun olarak tasarlanan A1 düzeyinin tekrarıyla başlayıp A2.1, A2.2 ve A2.3 şeklinde aşamalı biçimde yapılandırılmıştır. İlkokul kademesinde hedeflenen dil yeterliklerine ulaşamamış veya öğretim sürecine yeni katılmış öğrencileri dikkate alarak A1 düzeyi, 11 yaş düzeyinde bütüncül bir yaklaşımla tekrar edilmektedir. Ortaokul kademesinde yurt dışındaki uygulamalar için 11, 12, 13, 14 yaş gruplarını kapsayacak A1 ve A2 (A2.1, A2.2, A2.3) düzeylerinde izlenceler oluşturulurken yurt içindeki uygulamalar için A1 düzeyinin yanı sıra A2 (A2.1, A2.2) yeniden düzenlenmiştir. Eğitim sürecine yeni katılan öğrenciler için ortaokul kademesine A1 düzeyinin tekrarı ile başlanır. Ayrıca yurt içinde öğrencilerin, dille haşır neşir olma durumlarının yüksek olması ve ortaöğretim kademesinde eğitimlerine devam edecek olmaları dikkate alınarak Program'ın bu kademesine B1 düzeyine yönelik bir izlençe eklenmiştir.

İngilizce Öğretim Programı'nda 5. Ve 6. Sınıflarda A1 düzeyi İngilizce verilirken; 7. Ve 8. Sınıflarda A2 düzeyinde İngilizce öğretilmektedir.

İki program arasındaki bir diğer fark Türkçe öğretiminde yurt içi ve yurt dışında öğretim olarak iki farklı durum göz önünde bulundurulmuş; İngilizce öğretiminde ise böyle bir ayrıma gidilmemiştir.

3.2.2. Programlarda kaç temaya yer verilmiştir?

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında A1 ve A2 düzeyinde, ortaokuldaki öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin yanı sıra iletişimsel dil işlevleri, gündelik yaşam alanları, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak temel eğitim ilkelerinin esaslarını içerecek şekilde on temadan oluşan izlenceler hazırlanmıştır. İlkokul kademesiyle bütünlük gösteren bu bölümdeki temalar, yaş/ sınıf düzeyleri arasında alt düzeyleri kapsayacak şekilde ilerlemektedir. Program'ın ilköğretim II. kademe bölümünün yapısı Tablo 13'te gösterilmektedir.

Tablo 13: YDOTÖP’de Ortaokul Temalar (Yurt İçi-Yurt Dışı)

ORTAOKUL KADEMESİ TEMA İSİMLERİ					
	YURT İÇİ VE YURT DIŞI				YURT İÇİ
	A1	A2.1	A2.2	A2.3	B1
1. Tema	Merhaba	Yeni Arkadaşlar	Haberin Var mı?	Hayatın İçinden	Tatil Dönüşü
2. Tema	Haydi Okula	Bir Planım Var	Rakip Değil Arkadaş	Yakışanı Seç	Neler Oluyor Hayatta?
3. Tema	Güzel Ailem Güzel Evim	Güne Merhaba	Mutfakta Biri Mi Var?	Sanat Sokağı	Dünya Kazan Ben Kepçe
4. Tema	Bir Günüm	Çarşı Pazar	Tebrikler	İyi Bayramlar	Doğa ve İnsan
5. Tema	Benim Şehrim	Renkli Dünyam	Astronot Olsam	Sağlıklı Yaşam	Dostluk Kazansın
6. Tema	Alışveriş Zamanı	Dikkat Dikkat	Zaman Makinesi	Son Dakika	Hangi Meslek Sana Göre?
7. Tema	Hava Nasıl?	Mevsimler ve Dünyamız	Doğadaki Dostlarımız	Kendini Keşfet	İletişimin Değişen Dünyası
8. Tema	Geçmiş Olsun	Sağlık Elimizde	Ülkeler ve İnsanlar	Dünyanın Renkleri	Dünya Bir Sahne
9. Tema	Mutlu Günüm	Bir Varmış Bir Yokmuş	Sanatın Dili	Doğaya Kulak Ver	Buluşlar ve Mucitler
10. Tema	Tatil Planım	Akıllı Robotlar	Dünyamız ve Uzay	Tatil Başlıyor	Kıssadan Hisse

İngilizce Öğretim Programı da on ünite olarak planlanmıştır. Programda yer alan üniteler Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo14: İngilizce Öğretim Programı'nda Ortaokul Temaları

İngilizce Öğretim Programında Ortaokul Temalar				
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Tema	Hello!	Life	Appearance And Personality	Friendship
2. Tema	My Town	Yummy Breakfast	Sports	Teen Life
3. Tema	Games And Hobbies	Downtown	Biographies	In The Kitchen
4. Tema	My Daily Routine	Weather And Emotions	Wild Animals	On The Phone
5. Tema	Health	At The Fair	Television	The Internet
6. Tema	Movies	Occupations	Celebrations	Adventures
7. Tema	Party Time	Holidays	Dreams	Tourism
8. Tema	Fitness	Bookworms	Public Buildings	Chores
9. Tema	The Animal Shelter	Saving The Planet	Environment	Science
10. Tema	Festivals	Democracy	Planets	Natural Forces

3.2.3. Kazanımların programlarda verilişi nasıldır?

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında beş alanda kazanımlar sunulmuştur. Bu kazanımlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Kazanım Dağılım Çizelgesi (TYDOÖP, 2020: 37)

Dil Becerileri	Dil düzeyleri					Becerilere Göre Toplam Kazanım Sayısı
	A1	A2	B1	B2	C1	
Dinleme/ İzleme	43	63	64	46	44	260
Sözlü Etkileşim	32	42	46	43	36	199
Sözlü Üretim	29	47	50	48	42	216
Okuma	50	65	70	58	50	293
Yazma	51	74	65	64	57	311
Dil düzeylerine Göre Toplam Kazanım Sayısı	205	291	295	259	229	1279

İngilizce Öğretim Programında kazanımlar ayrı bir liste halinde sunulmayıp doğrudan izlencelerin içinde yer almaktadır.

3.2.4. Programlarda hangi hedef becerilere yer verilmiştir?

İngilizce Öğretim Programında (2018: 93) 5. Sınıfta dinleme, konuşma, sınırlı okuma ve çok sınırlı yazma; 6. Sınıfta dinleme, konuşma, sınırlı okuma, sınırlı yazma; 7. Ve 8. Sınıfta birincil dinleme ve konuşma, ikincil okuma ve yazma becerileri kazandırmak hedeflenmektedir. Bu nedenle 5. Sınıfta yalnızca dinleme, konuşma ve okuma kazanımlarına yer verilirken; 6, 7 ve 8. Sınıflarda dinleme, konuşma (etkileşimli konuşma, üretici konuşma), okuma, yazma kazanımlarına yer verilmiştir.

Türkçe Öğretimi Programında 5, 6,7 ve 8. Sınıflarda dinleme, konuşma, sözlü etkileşim, sözlü üretim ve yazmanın kazanımlarının tümünün yer aldığı görülmektedir.

3.2.5. Temalardaki kazanım sayıları nasıldır?

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın ortaokul kademesindeki izleniler; yaş düzeyleri dikkate alınarak temalar, kazanımlar, söz varlığı, iletişimsel işlevler, bu işlevlerin altında sınıflandırılan dil ifadelerinden oluştuğu belirtilmiştir. YDO-TÖP'de ünitelerde yer verilen kazanım sayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: YDOTÖP'de Ünitelerde Yer Verilen Kazanım Sayıları

YDOTÖP'de Ünitelerde Yer Verilen Kazanım Sayıları					
	YURT İÇİ VE YURT DIŞI				YURT İÇİ
	11 Yaş A1	12 Yaş A2.1	13 Yaş A2.2	14 Yaş A2.3	Ortaokul B1
1. Tema	23	36	28	31	42
2. Tema	23	38	30	32	31
3. Tema	32	34	29	28	34
4. Tema	28	40	36	24	42
5. Tema	28	31	29	28	38
6. Tema	31	29	32	27	43
7. Tema	32	38	29	32	45
8. Tema	23	32	23	28	33
9. Tema	33	34	26	34	34
10. Tema	27	32	22	27	43
TOPLAM	280	344	284	291	385

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında on temada toplam, 11 yaş A1 grubunda 280; 12 yaş A2.1 grubunda 344; 13 yaş A2.2 grubunda 284; 14 yaş A2.3 grubunda 291; ortaokul B1 grubunda 385 kazanım bulunmaktadır.

İngilizce Öğretim Programında yer alan ünitelerdeki kazanım sayıları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: İngilizce Öğretim Programında Ünitelerde Yer Verilen Kazanım Sayıları

İngilizce Öğretim Programında Ünitelerde Yer Verilen Kazanım Sayıları				
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Tema	5	5	5	6
2. Tema	5	5	5	6
3. Tema	4	7	5	6
4. Tema	6	4	8	6
5. Tema	5	5	8	8
6. Tema	5	7	6	7
7. Tema	7	5	5	8
8. Tema	7	9	6	8
9. Tema	5	7	8	8
10. Tema	5	6	7	7
TOPLAM	54	60	63	70

Ortaokul İngilizce Öğretim Programında on temada toplam, 5. sınıfta 54; 12 yaş 6. sınıfta 60; 7. Sınıfta 63; 8. Sınıfta 70 kazanım bulunmaktadır.

Örnek olarak İngilizce Öğretim Programında 5. Sınıf 1. Tema ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı 11 yaş grubu A1 1.Tema kazanımlarına bakıldığında İngilizce Öğretim Programında 5. Sınıf 1. Temada şu kazanımlara yer verilmiştir:

Dinleme

E5.1.L1. Öğrenciler basit kişisel bilgileri anlayabilecektir.

Konuşma

E5.1.S1. Öğrenciler kendilerini tanıtabilecek ve diğer insanlarla tanışabilecekler.

E5.1.S2. Öğrenciler basit kişisel bilgi alışverişinde bulunabileceklerdir.

Okuma

E5.1.R1. Öğrenciler, kişisel bilgilerle ilgili resimli hikayeleri, sohbetleri ve çizgi filmleri okuyabilecek ve anlayabileceklerdir.

E5.1.R2. Öğrenciler derslerinin zaman çizelgesini okuyabilecek ve anlayabileceklerdir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı 11 yaş grubu A1 1. Temada şu kazanımlara yer verilmiştir:

Dinleme/ İzleme

- A1.D.1. Alfabedeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder.
- A1.D.2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.
- A1.D.12. Basit kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar.
- A1.D.27. Yardım talebi/izin/rica/özür içeren ifadeleri tanır.
- A1.D.36. Sayısal ifadeleri tanır.

Sözlü Etkileşim

- 1.SE.1. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.
- A1.SE.5. Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır.
- A1.SE.20. Yardım talebi/izin/rica/özür içeren diyaloglar kurar.
- A1.SE.16. Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.
- A1.SE.7. Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir.

Sözlü Üretim

- 1.SÜ.1. Alfabedeki harfleri sesletir.
- A1.SÜ.4. Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.
- A1.SÜ.11. Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.

Okuma

- A1.O.1. Alfabedeki harfleri tanır.
- A1.O.2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili sözcük ve kalıp ifadeleri tanır.
- A1.O.8. Temel kişisel bilgileri belirler.
- A1.O.7. Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.
- A1.O.5. Sayısal ifadeleri tanır.

Yazma

- A1.Y.1. Alfabedeki harfleri doğru biçimde yazar.
- A1.Y.4. Dinlediği sözcük ve basit cümleleri yazar.
- A1.Y.21. Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.
- A1.Y.6. Yazılarında sayıları harf ve rakamla ifade eder.
- A1.Y.10. Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur.

- Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın yurt dışı uygulamalarında ortaokul A1 düzeyinin tekrarıyla başlayıp A2.1, A2.2 ve A2.3 şeklinde aşamalı biçimde yapılandırılmıştır. İngilizce Öğretim Programında **5. Ve 6. Sınıflarda A1** düzeyi İngilizce verilirken; **7. Ve 8. Sınıflarda A2** düzeyinde İngilizce öğretilmektedir.
- Bu durum Programlara göre yabancı dil olarak **Türkçe A1 düzeyi 1. Sınıfta** öğretilmeye başlanırken, İngilizce A1 düzeyi 2. Sınıftan itibaren öğretilmeye başlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.
- Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında ve İngilizce Öğretim Programında her sınıf düzeyinde onar tema bulunmaktadır. Temaların sınıf düzeylerine ve öğrenci yaş grubu özelliklerine uygun hazırlandığı düşünülmektedir.
- Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında beş alanda kazanım listelerine yer verilirken; İngilizce Öğretim Programında kazanımlar izlenmelerin içinde verilmiştir.
- Kazanım listelerine yer verilmesinin, hangi düzeyde hangi kazanımların verildiğini toplu bir şekilde görülebilmesi nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.
- İngilizce Öğretim Programında 5. Sınıfta yalnızca dinleme, konuşma ve okuma kazanımlarına yer verilirken; 6, 7 ve 8. Sınıflarda dinleme, konuşma (etkileşimli konuşma, üretici konuşma), okuma, yazma kazanımlarına yer verilmiştir.
- Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda dinleme, konuşma, sözlü etkileşim, sözlü üretim ve yazmanın kazanımlarının tümünün yer aldığı görülmektedir.
- OBM (2020)'ye göre okuma, yazma, dinleme, konuşma ve etkileşim alanlarında A1 öncesinden C2'ye kadar yeterlilikler tanımlanmıştır. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının CEFR (2020)'e uygun hazırlandığı görülmüştür.
- 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında on temada toplam, 11 yaş A1 grubunda 280; 12 yaş A2.1 grubunda 344; 13 yaş A2.2 grubunda 284; 14 yaş A2.3 grubunda 291; ortaokul B1 grubunda 385 kazanım bulunmaktadır.
- Ortaokul İngilizce Öğretim Programında on temada toplam, 5. sınıfta 54; 12 yaş 6. sınıfta 60; 7. Sınıfta 63; 8. Sınıfta 70 kazanım bulunmaktadır.
- İki program karşılaştırıldığında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programının temalara göre kazanım sayılarının çok yoğun olduğu görülmüştür.
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimindeki temalarda yer alan kazanımların yoğun olması ders saatinin fazla olduğu okullarda sorun olmayabilir; ancak "Seçmeli Yabancı Dil Olarak Türkçe" dersini haftada 2-3 saat gören bir öğrenci için ağır olacağı söylenebilir.

3.3 MEB Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının Kazanımlar Açısından İncelenmesi

Toplumlar yüz yıllardır kendi dillerini başka milletlere öğretme gayretindedir. Dilini dünyada saygın bir yerde konumlandırmak, toplumlar arasında siyasi, ekonomik, diplomatik ve toplumsal birçok ilişkiyi geliştirmektedir. Ayrıca bir dili öğretmek kültürü de yaymak, dünyada etkin bir konuma gelmek anlamına da gelmektedir.

İnsanlar ekonomik, siyasi ve dini nedenlerle başka dilleri öğrenme çabasına girişmişler veya kendi dillerini yayma gayreti taşımışlardır. Toplumların dil öğretimi etkili, başarılı ve sürekli bir şekilde gerçekleştirmek için programlara, yöntemlere, materyallere ihtiyacı olmuştur. Türkçe dünyanın birçok yerinde anadil ve resmi dil olma özelliği taşır, başka bir deyişle en çok konuşulan beşinci dildir (Akalin 2005, 1). Bu bağlamda düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili etkili programlara, yöntemlere ve araç ve gerece ihtiyacı bulunmaktadır.

Bazı toplumlar dil öğretim ihtiyacına karşılık verecek programları ve araç ve gereçleri yıllar önce hazırlamıştır. Dillerini diğer toplumlara öğretmede yol almışlardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının kurumsal ve düzenli bir şekilde öğretilmesine yakın zamanda başlanmıştır. Türkiye’de Türkçenin bir düzen içinde öğretilmesi 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER’in kurulmasıyla başlamıştır (Biçer, 2012; Nurlu, 2019). Günümüze kadar yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğrenmeye duyulan istek sonucu Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye Diyanet Vakfı, Türkiye’deki çeşitli üniversitelerin bünyesinde hizmet veren Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER’ler) gibi kurum ve kuruluşlar yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi faaliyetlerinin yürütülmesinde sorumluluk üstlenmektedir. Ayrıca yurt dışındaki yabancı üniversitelerin Türkoloji ve Doğu Dilleri bölümlerinde Türkçe öğretim faaliyetleri devam etmektedir. Buralardaki Türkçe öğretim faaliyetleri birbirinde farklı programlarla devam etmiştir. Avrupa Diller Arası Ortak Başvuru metni esas alınarak uygulanan programlar birbirinden kopuk olarak uygulanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yaşanan sorunlardan biri de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programının eksikliği ile ilgili sorun olmuştur.

2020 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programı hem yurt içinde hem de yurt dışında uygulanma hedefiyle kazanımlar ve izlenceler içeren bir program olarak ifade edilmektedir. Bu program Türkçenin yurt içinde yabancı dil olarak yurt içinde ise ikinci dil olarak öğretilmesinde önem teşkil etmektedir. Türkçeyi öğrenen kişilerin her konuda dinlediğini ve okuduğunu anlayabilecek, kendi düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilecek duruma gelmelerinde program önemli bir yer tutmaktadır. Programın daha iyi anlaşılması için incelenmesi, çözümlenmesi alandaki araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi gereklidir. Programın daha iyi anlaşılması uygulayıcıların daha verimli bir biçimde programı uygulamalarını sağlarken program geliştiricilerin de programı daha etkili bir düzeye ulaştırmada, geliştirmede ve yenilemede çeşitli dönütler almaları bağlamında önemlidir. Bu çerçevede bu çalışmada 2020 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programı kazanımları incelenecektir.

3.3.1 Program'ın Kademelere Göre Yapılandırılması

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı kazanımlardan hareketle yurt içi ve yurt dışında Türkçenin öğretimine yönelik izlenceleri içermektedir. Yurt içi ve yurt dışındaki uygulama farklılıklarından dolayı Program'daki izlenceler çeşitlendirilmiştir. Bu durumun gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Türkiye'de tek bir örgün eğitim sistemine, yurt dışında ise birden fazla ve farklı örgün eğitim sistemlerine hitap edilmek istenmesi
2. Yurt içinde öğrencinin ihtiyaç duyduğu eğitim kademesi için uygun dil yeterliliğine kısa sürede ulaşılmasının amaçlanması
3. Yurt içinde Türkçenin bir eğitim dili olarak öğretilmesi amaçlanırken yurt dışında yabancı dil olarak öğretilmesi
4. Türkçeyi, ana dili konuşurlarının olduğu ortamda öğrenme şartları ile bu imkâna sahip olmayan öğrencilerin öğrenme şartları arasında farklılıkların bulunması
5. Dil öğrenenlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının ve amaçlarının çeşitlilik göstermesi

Ortaöğretim kademesinde hedef kitlenin yaş ve hazırbulunuşluluk durumları dikkate alınarak bütün dil düzeylerine yönelik ayrıntılı izlenceler oluşturulmuştur. Yurt dışı ve yurt içinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çerçevesinde asgari süreler dikkate alınarak hazırlanan izlencelerdeki ders saat sayısı tablo 17 ve 18'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Yurt İçi Ortaöğretim Ders Planlaması

Ortaöğretim (Lise)	15 yaş ve üzeri	A1		240 saat
		A2		240 saat
		B1	B1	120 saat
			B1+	120 saat
		B2		240 saat
		C1		240 saat

Tablo 18: Yurt Dışı Ortaöğretim Ders Planlaması

Ortaöğretim (Lise)	15 yaş ve üzeri	A1		144 saat
		A2		144 saat
		B1	B1	144 saat
			B1+	144 saat
		B2		144 saat
		C1		144 saat

Örnek olarak ortaöğretim ders saatleri incelendiğinde yukarıdaki tablolarda görüldüğü gibi kazanımlar derslerin verildiği yere göre yurt içi ve yurt dışı olarak sınıflandırılmıştır. Yurt içinde her düzey için 240 saat yurt dışında ise 120 saat üzerinden izlenceler hazırlanarak planlanmıştır (TYDOÖP 2020).

Tablo 19: Kazanım Dağılım Tablosu

Dil Becerileri	Dil Düzeyleri					Becerilere göre Toplam Kazanım Sayısı
	A1	A2	B1	B2	C1	
Dinleme/İzleme	46	63	64	46	45	264
Sözlü Etkileşim	35	45	47	45	38	210
Sözlü Üretim	31	48	51	49	43	222
Okuma	51	66	71	78	54	302
Yazma	52	74	66	66	59	311
Dil Düzeylerine göre Toplam Kazanım Sayısı	215	296	299	266	239	1315

Kazanımları incelendiğinde iletişimsel dil öğretim yaklaşımına göre hazırlandığı söylenmektedir. Örneğin: “Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.” kazanımında öğrencinin en temel iletişim kurma ifadelerini tanıması gerektiği ifade edilmiştir.

2020 yılında yayımlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programı Türkçenin gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yaygın veya örgün eğitim kurumlarında öğretilmesi amacıyla hazırlanmış ve Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlandığı ifade edilen bir programdır. 2020 yılında son hali yayımlanan Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metnindeki değişikliklere bakmak gereklidir. Başvuru Metni incelendiğinde en göze çarpan değişiklikler dört temel beceri alanı (konuşma, yazma, okuma ve dinleme) yerine dört temel iletişim becerisinin (arabuluculuk, anlama, üretim ve etkileşim) öne çıkarılması olmuştur. Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni incelendiğinde “Anlama Becerileri, Üretim Becerileri, Etkileşim Becerileri, Aracılık” gibi temel sınıflandırmaya gidildiği görülmektedir.

Bu temel sınıflandırmalardan anlama becerileri sözel anlama (dinleme), okuduğunu anlama, işitsel ve görsel beceriler gibi alt başlıklara ayrılmıştır. Üretim becerileri sözlü ve yazılı üretim becerileri şeklinde sınıflandırılırken etkileşim becerileri de sözlü etkileşim, yazılı etkileşim ve çevrimiçi etkileşim şeklinde ifade edilmiş ayrıca aracılık ile ilgili yeterlilikler de Başvuru Metninde ayrıca başlık olarak incelenmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı incelendiğinde programdaki kazanımlar “Dinleme/İzleme, Sözlü Etkileşim, Sözlü Üretim, Okuma ve Yazma” şeklinde sınıflandırılmıştır. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programında, Başvuru Metninde yer alan anlama becerilerinden işitsel ve görsel becerilerle ilgili kazanımlara, etkileşim becerilerinden de yazılı etkileşim, çevrimiçi etkileşim ile ilgili kazanımlara ve aracılık ile ilgili kazanımlara ayrı bir başlıkta yer verilmediği görülmektedir.

Bu beceri alanları ile ilgili kazanımlar diğer kazanımların içerisinde verilmiştir. Örnek olarak incelediğimizde yazılı etkileşim ile ilgili kazanımlar “yazma” kazanımları içerisinde yer almaktadır. “Aldığı/almak istediği ürün/hizmetle ilgili yazışmalar yapar. (B1 Yazma)” “Resmî veya özel yazışmalardaki sözcük ve kalıp ifadeleri belirler. (B2 Okuma)” kazanımı okuma kazanımları içerisinde yer almaktadır.

Başvuru Metninde “Çevrimiçi etkileşim” kazanım olarak ifade edilen kazanımlar “Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır. (Sözlü Etkileşim)” kazanımında olduğu gibi sözlü etkileşim kazanımlarında, “Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar. (A2 Okuma)” kazanımında olduğu gibi okuma kazanımlarında “E-posta iletileri yazar. (A2 Yazma)” kazanımında ise yazma kazanımları içerisinde yer verilmiştir.

Başvuru Metninde önemli görülen diğer bir husus da dil öğretiminin aynı zamanda kültür aktarım işlevi taşıması özelliğidir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programında kültürel unsurlarla ilgili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. “Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanıır.” (A1-A2-B1 Dinleme) kazanımında bu görülmektedir. “Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır.” (A2 Sözlü Etkileşim) “Kültürel bir öğe/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.” (Sözlü Üretim A2-B1)

Ayrıca programda öğretim ilkelerini göz önüne alındığı ifade edilebilir. “Çevresindeki nesnelere adını sorar/söyler.” (A1 Sözlü Etkileşim) “Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.” (A1 Sözlü Etkileşim) kazanımları incelendiğinde yakından uzağa

öğretim ilkesine uygundur. Öğrencinin yakınında bulunan yer ve nesnelerin adlarını öğrenmesi bu ilke ile doğrudan ilişkilidir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, özellikle yurtiçindeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında Türkçe öğretme uygulamalarının standartlaşması için önemli bir başvuru kaynağıdır. Yapılan bu çalışmada, Program'ın okul öncesi bölümünün yapılandırılması ve kazanımları incelenmiş ve elde edilen bulgulara yönelik Program'ın muhtemel diğer baskıları için bir tavsiyeler oluşturulmuştur.

Bulgular bölümünden hareketle, aşağıdaki öneriler hazırlanmıştır:

1. Yaşantı ve dille buluşma süreleri göz önünde bulundurularak, okul öncesi dönemdeki program yapısında değişikliğe gidilebilir.
2. Bir yaş grubuna farklı dil yeterlik düzeyinden katılan öğrenci olduğunda izlenecek yollar öğreticilere detaylı bir biçimde aktarılabilir.
3. Sınıf dilinde kullanılacak kalıp ifadeler zenginleştirilebilir.
4. Tüm temalar ve kazanımlar özel gereksinimleri olan öğrenciler düşünülerek onların ihtiyaçlarına yönelik ek olarak yapılandırılabilir.
5. Kazanımlar, basitten karmaşığa giden bir sırada yeniden düzenlenebilir. başlıkta verilmesi yerinde olacaktır. Kazanımların kendi içerisinde sınıflandırılması da programdan hareketle izlenice hazırlayacak öğreticilere, kitap yazarlarına ve okutmanlara yol gösterici nitelikte olacaktır. Kazanımların kendi içinde sınıflandırılmasında ya da boyutlandırılmasında Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metnindeki sınıflandırmalardan da yararlanılabilir. Başvuru Metninde yazılı etkileşim kazanımları “Genel Yazılı Üretim-Yaratıcı Yazma-Rapor ve Makale Yazma” şeklinde boyutlara ayrılmıştır.
6. Kapsamı açıkça ifade edilmemiş kazanımlar tekrar ele alınmalı ve çalışmada örnek gösterildiği şekillerde düzenlenebilir.
7. Kazanımlar detaylandırılabilir.
8. Okuma kazanımları arasına görsel okuma becerisi eklenebilir.
9. Yazma kazanımları çalışmada önerildiği gibi genişletilebilir.
10. Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metninden yararlanılarak hazırlanan programda kazanım başlıklarının ayrıntılı biçimde sınıflandırılmadığı görülmektedir. Tıpkı konuşma becerisi kazanımlarının “Sözlü Etkileşim” ve “Sözlü Üretim” şeklinde sınıflandırıldığı gibi yazma becerisi kazanımları da “Yazılı Üretim” ve “Yazılı Etkileşim” şeklinde sınıflandırılması gerekir. Ayrıca günümüz şartlarına uygun olarak “Çevrimiçi Etkileşim” kazanımlarının ayrı
11. Kültürel unsurlar ile ilgili kazanımların daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilmesi, açıklanması Türkiye tarihi, coğrafyası, edebiyatı, müzikleri gibi kültürel

unsurların tanımlandığı kazanımlar yer almalıdır.

12. Kazanımların daha iyi anlaşılması ve muğlak ifadelerin yer almaması için sözcük ve özellikler fiil seçimine dikkat edilmeli, kazanımların program okurları tarafından doğru, açık seçik bir biçimde anlaşılması hedeflenmelidir. Örnek olarak “Temel soru ifadelerini tanıır.” kazanımı incelendiğinde; “tanır” ifadesi yerine “anlar, ayırt eder, bilir” gibi sözcüklerin seçimi daha uygun olacaktır. “Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sınırlı, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.” Biçimindeki bir kazanımda “belirler” yerine “fark eder, anlar, hisseder” gibi ifadeler daha uygun olabilir.
13. “Sesli/görüntülü iletilerden (anons, duyuru vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.” Burada, “seçer” ifadesi yerine “ayırt eder, fark eder, anlar” sözcüklerinin seçilmesi kazanımın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Yine aynı kazanımda yer alan “ihtiyaç duyduğu” ifadesi kazanımı gerçekleşmesi zor bir noktaya ulaştırır. Çünkü öğrenci bildiği sözcük ve yapıları ayırt edecektir, anlayacaktır. İhtiyaç duyduğu bilgilerden çok, anlamını bildiği sözcükleri, yapıları anlayacaktır. Özetle; kazanımlarda kullanılan sözcüklerin mantıksal açıdan da değerlendirilmesi gereklidir.
14. Programda aynı kazanımın farklı düzeylerde tekrarlandığı görülmektedir. “Basit e-posta iletileri yazar.”; yazma kazanımı hem A1 hem A2 düzeyinde yer almaktadır. Kazanımların farklı dil düzeylerinde aynen tekrar edilmesi yerine kazanımların her dil düzeyinde farklı içerik ve boyutlarla verilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metnindeki yaklaşımdan örnek vermek gerekirse “Arkadaşlarına bir bilgi vermek veya bir soru sormak için kısa, çok basit bir mesaj (örneğin sms) oluşturabilir.” (A1-Yazışma) “Metin mesajı (sms), e-posta veya kısa mektuplarla bilgi alışverişi yapabilir, başkalarının sorularını yanıtlayabilir (örn. Yeni bir ürün veya faaliyet hakkında).” (A2 Yazışma) şeklinde kazanım hedefleri hazırlanabilir.
15. Önce yurt dışındaki kurum ve kuruluşlarda kullanılmak üzere Maarif Vakfı bünyesinde hazırlanmış, daha sonra ise, yurt içi örgün ve yaygın eğitimde kullanılmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen *Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi* (PIK-TES)nde kullanılması için düzenli Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca da onaylanan bu programın eleştirilerimiz doğrultusunda yeniden yapılandırılarak daha işlevsel hale getirmesinde yarar vardır.
16. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı “Seçmeli Yabancı Dil Olarak Türkçe” dersini haftada 2-3 ders olarak olacak olan yabancılar için sadeleştirilmiş bir izlençe alternatifinin hazırlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.
17. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı 5. Sınıf düzeyinde A1 düzeyinin tekrar edilmesi gerekli durumlarda bir seçenek olarak sunulması; başarılı öğrenciler açısından zaman kaybı olarak görülmesini ve öğrencide istek kırılmasını engelleyecektir.

Kaynakça:

Akalın, Ş. H. (2005). “Türkçenin güncel sorunları”. **Çukurova Üniversitesi Türkojoloji Araştırma Merkezi**: <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php> adresinden alındı.

Biçer, N. (2012), “Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, I,4: 107-133.

Candaş-Karababa, Z. C. (2009). “Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered.” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, XXXXII,2: 265-278.

CERF. (2020). **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe**. Strasbourg.

Kol, S. (2011). “Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XXI,21: 1-21.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). **Okul Öncesi Eğitimi Programı**. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018), İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul **2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar**), Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020), **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı** .<https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-olarak-ogretiminde-turkce-seferberligi/haber/22165/tr> adresinden alınmıştır.

NURLU, M. (2019), **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi**, Ankara: KalemKitap,

Er, O., Biçer, N., ve Bozkırlı, K. Ç. (2012), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, I,2,:51-69.

Türkiye Maarif Vakfı (2020), **Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı**. 03 01, 2021 tarihinde Türkiye Maarif Vakfı: https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi_2_Baski.pdf adresinden alındı

Ünlü, H. (2011), “Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri”, **Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi**, I,1: 108-116.

Verhelst, M., Van den Branden, K., Van den Nulft, D., & Verhallen, M. (2009). **Framework of reference for early second language acquisition. Language Policy Division, Council of Europe, Nederlandse Taalunie**. <https://rm.coe.int/framework-of-reference-for-early-second-language-acquisition/16805a2351> adresinden 20.03.2021 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Gözden geçirilmiş, geliştirilmiş 6. Baskı**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract:

In order to meet the demand for learning Turkish, institutions and organizations such as the Ministry of National Education, Turkish Maarif Foundation, Yunus Emre Institute, Presidency for Turks Abroad and Related Communities, Turkey Diyanet Foundation and Turkish teaching centers (TÖMER) within universities assume responsibility and continue the education in these places until 2020. It is seen that the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is taken as the basis. In 2018, the Turkish Maarif Foundation started the preparation of a program for teaching Turkish as a foreign language to be used in teaching Turkish in schools abroad, and this program was published in 2020. Experts in the fields of Turkish education, English-French teaching, educational psychology, curriculum development, pre-school education, measurement and evaluation, classroom teaching and behavioral sciences organizational culture took part in the preparation of the program. With the Maarif Foundation Program for Teaching Turkish as a Foreign Language, the lack of programs in teaching Turkish abroad was eliminated, and with the preparation of the Ministry of National Education Program for Teaching Turkish as a Foreign Language, it was aimed to eliminate the lack of programs in formal education institutions in the country.

The Ministry of National Education has tried to fill the gap in this field with the program prepared by the Turkish Maarif Foundation based on the Common European Framework of Reference for Languages. The Program was first prepared within the body of the Maarif Foundation to be used in institutions and organizations abroad. Later, it was organized to be used in national formal and non-formal education within the scope of the *Project on Promoting Intergration of Syrian Kids into the Turkish Education System (PICTES)* carried out by the Ministry of National Education with the cooperation protocol of the Maarif Foundation and the Ministry of National Education and was approved by the Ministry of Education Board of Education. Within the scope of this study, first, the structuring and objectives of the Program at the preschool level were examined comparatively by taking into account the Common European Framework of Reference for Languages, the Dutch Language Association - Reference Framework for Early Second Language Acquisition and the Ministry of National Education Preschool Education Program. Second, it was aimed to reveal the similarities and differences between the Turkish as a Foreign Language Program and the Ministry of National Education English Language Teaching Curriculum (2018) at primary and secondary school level (2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8th grades). Third, in the program, the objectives prepared by making use of the Common European Framework of Reference for Languages and the syllabuses for the implementation of the objectives were examined according to the levels of pre-school, primary school, secondary school and secondary education, and the objectives were prepared according to the levels of A1- A2- B1- B2- C1. In addition to whether cultural elements are included in these objectives and whether they are structured in accordance with the teaching principles, the lack of classification of achievements was drawn by comparing the objectives with the Common European Framework of Reference for Languages. In this qualitative research consisting of three parts, document analysis method was used. According to the findings, constructive suggestions were presented in order to improve the Program and increase its effectiveness.

Some of the highlighted results and suggestions are given below:

1. Considering the experience and the time of meeting with the language, the structure of the program in the pre-school period can be changed.
2. When there are students from different language proficiency levels in an age group, the ways to be followed can be explained to the instructors in detail.
3. Pattern expressions to be used in the classroom language can be enriched.
4. All themes and acquisitions can be structured in addition to the needs of students with special needs.
5. The achievements can be rearranged in order from simple to complex.
6. Objectives whose scope is not clearly stated should be reconsidered and can be arranged in the ways shown as examples in the study.
7. The objectives can be detailed.
8. Visual reading skills can be added to the reading objectives.
9. Writing objectives can be expanded as suggested in the study.
10. Expressing and explaining the objectives related to cultural elements in more detail acquisitions in which cultural elements such as Turkey's history, geography, literature, and music are defined should be included.
11. In order to better understand the outcomes and avoid ambiguous expressions, attention should be paid to the choice of words and verbs, and it should be aimed to understand the objectives accurately and clearly by the program readers.
12. Programme for Teaching Turkish as a Foreign Language, presenting the A1 level as an option in cases where it is necessary to repeat the 5th grade level; It will prevent it from being seen as a waste of time for successful students and will prevent the student from breaking the desire.

Pandemi Döneminde Toplumsal Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Hazırlanan Logoların Göstergebilimsel Analizi

A Semiotic Analysis Of Logos Prepared To Create Social Awareness During The Pandemic Period

Doç. Dr. Asuman AYPEK ARSLAN*
Arş. Gör. Gamze BAL**

Öz:

Logolar günlük hayatın bir parçası olma yolunda çeşitli yöntem ve tekniklerle sabit logo anlayışından sıyrılmayı başarmıştır. Hayatımızı durma noktasına getirip köklü değişimlere neden olan koronavirüs, birçok logonun günlük hayatın akışına dâhil olmasına ve farkındalık oluşturma çabasına neden olmuştur. Koronavirüs salgını kapsamında alınan önlemlere destek ve farkındalık yaratmak amaçlı birçok marka logolarında radikal değişiklik kararı almışlardır. Pandemi sürecinde koronavirüsten korunmanın temel kuralları logolarda ufak dokunuşlarla yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu değişim sosyal hayatımızda da yaşanan değişimlerin görsel ifadesidir. Ünlü markaların logo tasarımları bu sürece uyum sağlamada, toplumun dikkatini çekmek, kurallara uyum sağlamak, maske takmaya teşvik etmek, sosyal mesafeye uymak gibi bilinçaltına mesaj gönderilen uyarıları kapsamaktadır. Çalışmada, pandemi döneminde toplumda farkındalık yaratmak için tasarlanan logolar Hayat Eve Sığar, Sosyal Mesafe, Maske Kullanımına Teşvik olarak vurgulanmak istenilen mesajlara göre üç başlığa ayrılmıştır. Araştırma kapsamına alınan logolarda kısa süreli yapılan değişikliklerin, Barthers'ın göstergebilimsel anlayışı doğrultusunda düz anlam ve yan anlam analizlerine göre yorumlamaları yapılmıştır.

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi Görsel Sanatlar Bölümü, asuman.aypek@hbu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9400-2642>

** Bitlis Eren Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Sanatlar Bölümü, gbal@beu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7459-1345>

Anahtar Sözcükler: Pandemi, Logo, Göstergebilimsel Analiz.

Abstract:

Logos have succeeded in getting rid of the fixed logo concept with various methods and techniques on the way to becoming a part of daily life. The coronavirus, which brought our lives to a standstill and caused radical changes, caused many logos to be included in the flow of daily life and to raise awareness. Many brands have decided to radically change their logos in order to support and raise awareness about the measures taken within the scope of the coronavirus epidemic. During the pandemic process, the basic rules of protection from coronavirus were tried to be reflected in the logos with small touches. This change is the visual expression of the changes in our social life. Logo designs of famous brands include warnings sent to the subconscious, such as attracting the attention of the society, complying with the rules, encouraging the wearing of masks, complying with social distance, in order to adapt to this process. In the study, the logos designed to raise awareness in the society during the pandemic period were divided into three headings according to the messages desired to be emphasized as Hayat Fits Home (There is Life at Home), Social Distancing, and Encouraging the Use of Masks. The short-term changes in the logos included in the research were interpreted according to the denotation and connotation analysis in line with Barthers' semiotic understanding.

Keywords: Pandemic, Logo, Semiotic Analysis

Giriş

Teknolojik gelişmeler görsellerle her an etkileşim halinde olmamıza neden olmaktadır. Bu karmaşanın içinde anlatılmak istenen konuya dikkat çekebilmek için en az görselle ve en yalın şekilde tasarımın yapılması gerekmektedir (Çeken, Arslan, 2016:2). Dolayısıyla birçok tasarım alanında olduğu gibi tasarlanan markaya ait bir logonun da en yalın şekilde anlatılması gerekmektedir.

Bir markayı yansıtan en önemli öge logosudur. Logonun markayı anlatan bir imza olduğunu söylemek mümkündür. Markalar logolarında çağın değişen şartlarına uyum sağlamak için değişiklik yapılabileceği gibi sosyal hayatta yaşanan olaylara paralel bir tasarım seyri de gösterebilir. Bu değişimde teknolojik gelişmelerin yeri çok önemlidir. Hızla artan iletişim ağları bilginin ilgi çekici, farklı, bir biçimde sunulmasını gerekli kılmaktadır. 2019'un son aylarında ortaya çıkan ve tüm Dünya'yı etkisi altına alarak gündemde sıcaklığını koruyan koronavirüs salgınının etkilerini her alanda görmekteyiz. Dünya genelinde kamu spotu, reklam videoları afiş tasarımları gibi birçok çalışma ile toplum bilinçlendirilmeye çalışılmaktadır. Küresel bir salgın haline gelen bu duruma kayıtsız kalmayan birçok ünlü marka, geçirilen bu zorlu süreçte marka logolarında değişiklikler yaparak farkındalık oluşturmaya çalışmışlardır. İnsanlar kendilerini ifade etmek, duygu ve düşüncelerini karşısındakine aktarmak için tarih boyunca çeşitli yöntemler kullanmışlardır. Bu yöntemler zaman içinde edebiyat ve sanatı meydana getirmiş ve adına gösterge denen biçimler doğmuştur. Gösterge, bir şeyi göstermeye yarayan her türlü biçimin genel adıdır. İmgeler, simgeler, metaforlar ve ikonlar, hem yazılı ve işitsel hem de görsel dile hitap eden yeni biçimlerdir (Ersan, Avşar, 2020:1337).

Dolayısıyla çalışmanın kavramsal çerçevesi, koronavirüs salgını süresince markaların amblem/logo tasarımlarında günlük hayata uyum sağlaması adına yapılan değişiklikleri Hayat Eve Sığar (Evde Hayat var), Sosyal Mesafe, Maske Kullanımına Teşvik olarak logoların vurgulamak istedikleri mesajlara göre üç başlıkta incelenmiştir. Analizler kapsamında logoların koronavirüs ile ilgili vurgulamak istediği mesajlar Barthers'ın göstergebilimsel anlayışı doğrultusunda düz anlam ve yan anlam anlamlandırmalarına göre analizleri yapılmıştır.

Logo Tanımı ve Tarihi

Latince 'logos' sözcüğünden Türkçe'ye gelen logo kelimesi en geniş anlamıyla, "ürün ya da hizmet üreten kuruluşlara kimlik kazandıran, sözcük özelliği göstermeyen; soyut ya da nesnel görüntülerle ya da harflerle oluşturulan simgelerdir" (Selvi, 2008:95-96). Logonun, kurumun markasına attığı imza, markanın özelliklerini tanıtan bir tasarım olduğunu söyleyebiliriz. Mağara duvarlarındaki resimlerden, 12. yy.da ticaretin başlamasıyla, ürünleri farklılık ve gücün ifadesi olan sembollere, Osmanlı döneminde kullanılan tuğralara, sayamadığımız kadar çeşitlilik gösteren firmalara ait logolara kadar yaşantımızın bir parçası haline geldiğini söylemek mümkündür. Bu tasarımlar sadece tipografiden oluştuğu gibi çeşitli çizgisel formları da barındırabilir (Odabaşı, 2002:175). Geçmişten günümüze yaşamımızın bir parçası olan işaretler ve semboller kişiye aitlik kimliği kazandırmanın bir ifade biçimidir. Hayatımızın her

daim parçası olan semboller, aslında firmayı anlatan sayfalarca yazılmış yazının görsel, tipografik, çizgisel formlara dökülerek az sözle, çok şey anlatma yolu olduğu söylenebilir.

Logo tasarımı kullanılan öğelere bağlı olarak amblem ve logotype olarak tanımlanmış olsa da genelde hepsi logo olarak adlandırılmaktadır. Logo Becer'e göre "İki ya da daha fazla tipografik karakterin sözcük halinde okunacak biçimde bir araya getirilmesiyle oluşturulan ve bir ürün, kuruluş ya da hizmeti tanıtan marka ya da amblem özelliği taşıyan simgelerdir. Hem sözel, hem de görsel mesajlar veren logolarda yeni tasarlanmış ya da var olan tipografik karakterlerden yararlanılabilir" (Becer 1997:195). Kullanılan yazı herhangi bir fontun karakterinden oluşacağı gibi, özgün olarak tasarlanmış tipografik tasarımlardan da oluşturulabilir. Tipografik karakterlerin yanında tasarımı destekleyen görsel ve çizgisel ifadelerinde yer alabildiği görülür. Tasarım sürecinde yapılan logonun faaliyet alanı, hedefi ve hedef kitleyi dikkate alınarak renk tercihinde de bulunulur. Bir marka için tasarlanacak logonun tüketiciye doğru mesajı vermesi, ilgisini çekmesi ve tüketiciyle duygusal bir bağ oluşturması esas alınır (Akenin ve diğerleri, 2017:1082).

"Bir firmanın ismini de yansıtan, çizgi ve resimle yapılan işaretlere amblem, yazıyla ya da yazı, çizgi ve resimle yapılan işaretlereyse logotype denir. Yani, Logotype, bir kişinin, bir firmanın, bir ürünün veya bir hizmetin yasal açıdan tescil edilerek korunacak şekilde düzenlenmiş, harf ya da kelime dizisinin resimsel öğeler de kullanılmasıyla ortaya çıkan işaretleri olarak tanımlanabilir. Almanca'da wortmarke olan sözcük, Türkçe'de özgün yazı adıyla tarif edilir. Logotype, tanınırlığı ve hatırlanabilirliği önemli ölçüde arttırmak, hedef kitle ile aradaki bağı güçlendirmek ve kurumsal kimliği tam anlamıyla ortaya koyabilmek için, en kısa yollardan ve olmazsa olmaz değerlerden biridir" (Hodgson, Porter, 2010). Akılda kalıcılığı güçlü olan logo tasarımları üzerinde çeşitli yöntemlerle kısa süreli değişimler yapmak mümkündür. Markayı canlı tutarak "acaba bir sonraki değişim nasıl olacak?" sorusu içinde heyecan uyandırarak, hedef kitle ve marka arasında bir bağ oluşturmak muhtemeldir.

Göstergebilim ve Göstergebilimsel Analiz

Göstergebilim göstergeler aracılığıyla ortaya çıkan işaretler, semboller, simgeler vb. unsurları anlamlandırma yöntemidir (Çakı ve diğerleri, 2018:66). Göstergebilim, göstergelerin yerini tutan derinlerdeki gizli anlamını açığa çıkarmaktadır. Göstergeler, verilmek istenen mesajın doğru aktarılması ve yorumlanması için göstergebilim analiz metodu kullanılır.

Göstergebilim ilk kez tıp terimi olarak ortaya çıkmıştır. Tıp alanındaki ifadesi 'semyoloji' olan terim 'hastalık belirtilerini deşifre etmek' anlamına gelmektedir. Göstergebilim adını Filozof John Locke (1632-1704) aracılığıyla 'göstergeler öğretisi' anlamına gelen 'semeiotike' teriminden almıştır (Akerson, 2016:49). İsviçreli Dil Bilimci Ferdinand de Saussure ve ABD'li Dil Bilimci Charles Sanders Peirce'in çalışmaları sonucu 20.yy da göstergebilim önemini ön plana çıkaran adımlar atılmışlar (Sığırcı, 2016:30). Saussure'un göstergebilimin gelişimi için sağladığı katkılar etkisinde Fransız Dil Bilimci Roland Barthes gelişimsel süreci devam ettirme yoluna gitmiştir.

Barthes'e göre göstergeler günlük hayatın bir parçasıdır. Dolayısıyla geniş bir çalışma alanına sahiptir. Göstergebilimsel çözümleme ise, geniş çalışma alanında önemli bir anlamlandırma metodudur (Barthes, 1979:48). Göstergebilim, edebiyat, veterinerlik, resim, mimari vb birçok çalışma alanında, otomobil, yiyecekler, trafik işaretleri gibi toplumun günlük hayatta karşılaştığı her türlü göstergenin, aslında bir anlam ifade ettiği ve bu anlamın dilbilim kuramları ışığında anlamlandırıldığı söylemek mümkündür.

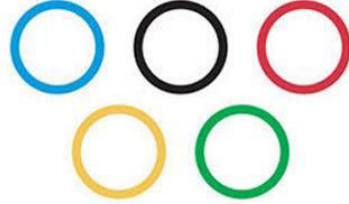
Barthes göstergeleri düz anlam ve yan anlam düzeyinde anlamlandırmaktadır. Düz anlam göstergenin zihnimizde oluşan ilk anlamını ifade ederken, yan anlam ise zihinde canlanan ikinci anlamlarıdır (Barthes, 2016:67). Düz ve yan anlamlar ayrılmaz bir bütündür. Düz anlam olmadan yan anlamın olmadığı gibi yan anlam olmadan düz anlamın olması da mümkün değildir. Ancak asıl anlatılmak istenen mesaj yan anlamda gizlidir (Kurt, 2019:30). Örneğin bir logoda yeşil renk kullanımı düz anlamı ifade ederken, bilinçaltına gönderilen gizli mesaj aslında doğa, huzur, manevi güç, para, maddiyat gibi yan anlamlara sahip olabilir.

Günümüzde pek çok sanat alanında resim, afiş logo gibi anlatımların göstergebilim çözümleme yöntemi ile anlamlandırıldığı (okunduğu) görülmektedir. Söz gelimi bir logo, markayı ortaya çıkaran firma ya da şirketin göstergesi olduğu gibi, araba üzerindeki logo, arabanın markasının göstergesidir. Logoların statik kullanımının yanında çeşitli yöntemlerle geçici olarak logolara farklılık katan dokunuşlar yapılmaktadır. Amaç teknolojik gelişmelerle trendlere ayak uydurmak, hedef kitlenin ilgisini çekerek markayı canlı tutmak olacağı gibi evrensel bir konuya değinerek toplumun dikkatini çekmek adına yapılabilir. Araştırma kapsamına alınan farkındalık yaratmaya yönelik hazırlanmış logoların anlam yaratma sürecine odaklanan bu çalışmada göstergebilimin referansları esas alınmış ve analiz aşamasında çoklu okuma yönteminden yararlanılmıştır.

Pandemi Döneminde Toplumsal Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Hazırlanan Logolar ve Göstergebilimsel Analizleri

Geleneksel tasarım anlayışında logo değişmez yapı özellikleri gösterirken, günümüz teknoloji çağındaki gelişmelerin sonucu olarak alışılmışın dışında farklı ifade biçimleri ile tasarlanmaktadır. Bu farklılıklarda dinamik, animasyonlu ve aynı zamanda salt logo olmasının dışında etkileşimli sunumlarını görmek mümkündür (Alshebil, 2007). Firma, logo içinde barındırdığı şekil, sembol ve harfleri kullanarak çeşitli yöntemlerle değiştirdiği logo tasarımıyla insanların bilinçaltına mesajlar gönderir. Bu mesajlar doğrultusunda tüketicinin eylem, davranış ve tutumları şekillenmektedir. 2020 yılının evrensel bir sorunu haline gelen koronavirüs salgını insanların kurallara uyması konusunda birçok tedbir alınmıştır. Bu tedbirlere destek olan firmalar logolarını koronavirüs salgınında uyulması gereken kuralları en sade biçimiyle logo tasarımlarına yansıtmaya çalışmışlardır. Çalışmada, koronavirüs tedbirleri kapsamında toplumu bilinçlendirmek ve tasarımlarıyla dikkat çekmek için tasarlanan logolar Hayat Eve Sığar (Evde Hayat var), Sosyal Mesafe, Maske Kullanımı olmak üzere üç başlık altında analiz edilmiştir.

Sosyal Mesafe Kuralına Vurgu Yapan Logolar



Görsel:1, Olimpiyat Oyunları Logosu

Görsel:2, Pandemi Sürecinde Olimpiyat Oyunları Logosu

Pandemi Sürecinde Olimpiyat Logosu Göstergibilimsel Analizi (Görsel 2)

Gösteren	Düz Anlam	Yan Anlam
Logo Şekli	Birbirine belirli uzaklıkta konumlandırılmış halkalar	Koronavirüs tedbirleri, sosyal mesafe, 2 metre kuralı, sağlık
Logo Rengi	Mavi, Siyah, Kırmızı, Sarı, Yeşil	Dünyadaki her kıtayı temsil eden renkler
Logo Rengi	Mavi halka	Avrupa Kıtası
Logo Rengi	Siyah halka	Afrika Kıtası
Logo Rengi	Kırmızı halka	Amerika Kıtası
Logo Rengi	Sarı halka	Asya Kıtası
Logo Rengi	Yeşil halka	Avustralya Kıtası

İlk kez 1920 Olimpiyat oyunlarında kullanılan logo, 5 kıtayı temsil eden 5 halkadan oluşmaktadır. Mavi halka Avrupa'yı, Siyah halka Afrika'yı, kırmızı halka Amerika'yı, sarı halka Asya'yı yeşil halka Avustralya'yı temsil etmektedir. İç içe geçmiş halkalar ulusların bütünlük ve birliğine vurgu yapmaktadır. Dünyayı etkisi altına alan salgın tedbirleri kapsamında Olimpiyat logosunda sevgi, barış, dostluğu temsil eden halkaların sosyal mesafe kurallarına uyum sağlanması ve toplumu bilinçlendirmek amacıyla logo tasarımında değişimine gidilmiştir. Belirli aralıklarla konumlandırılan halkalarda koronavirüs tedbirleri kapsamında sosyal mesafe, 2 metre kuralı, sağlık gibi konulara vurgu yapılmaktadır.



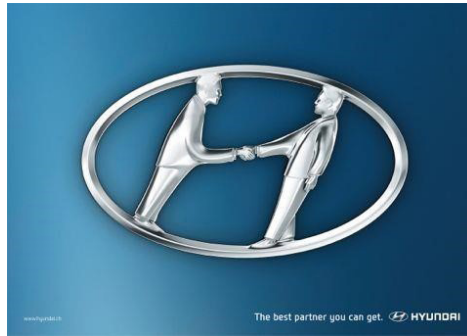
Görsel:3, Hyundai Logosu

Görsel:4, Pandemi Sürecinde Hyundai Logosu

Pandemi Sürecinde Hyundai Logosu Göstergebilimsel Analizi (Görsel 4)

Gösteren	Düz Anlam	Yan Anlam
Logo Şekli	Elips, simetri, oval, kapalı eğri	Esnek, güvenilir, samimi
Logo Rengi	Gri	Metalik, sağlamlık, sertlik, dayanıklılık
Zemin Rengi	Mavi	Huzur, güven, sakinlik
H harfi	Hundai nin baş harfi, H harfinin bileşiminde iki simetrik kol ve dirsek teması	Dirsek selamı veren iki insan, Koronavirüs salgınına karşı kişisel önlem, sosyal mesafe, kural, sağlık

Hyundai markası 1947 yılında Güney Kore’de Chung Ju-Yung tarafından, bir inşaat şirketi olarak kurulmuştur. (https://tr.wikipedia.org/wiki/Hyundai_Motor_Company) Otomotiv sitesinde Jason Torchinsky, Hyundai logosu ile ilgili açıklamasında “H” harfine dikkatlice bakıldığında karşılıklı el sıkışan iki insanın varlığını gözünüzde canlandırmanız mümkün olduğunu ifade etmiştir, (Görsel 5).



Görsel:5

<https://www.webtekno.com/otomotiv-devi-hyundai-in-logosunun-ardindaki-gercek-h47600.html>

Soldaki kişi hafif öne eğilmiş bir şekilde el sıkışma anını “H” harfinin tasarımıyla ifade edildiği görülmektedir. Çin’in Wuhan kentinden başlayarak tüm Dünya’ya yayılan koronavirus salgınından dolayı Hyundai logosunu yeniden dizayn etme kararı almıştır. Koronavirüs tedbirleri kapsamında hastalığa yakalanmamak için el hijyeni, sosyal mesafe, temassız hayat gibi birçok konuya uzmanlar vurgu yapmaktadır. Bundan hareketle Hyundai el sıkışan iki insanı temsil eden logo tasarımı, el sıkışmamamız gereken şu günlerde yeni bir akım haline gelen dirsek selamı olarak yeniden tasarlanmıştır. Hyundai toplumda farkındalık yaratmak için logodaki simgenin hatırlatıcı bir özellik olmasını sağlayarak insanların her an tedbiri elden bırakmaması gerektiğini vurgulamıştır.



Görsel:5, Volkswagen Logosu

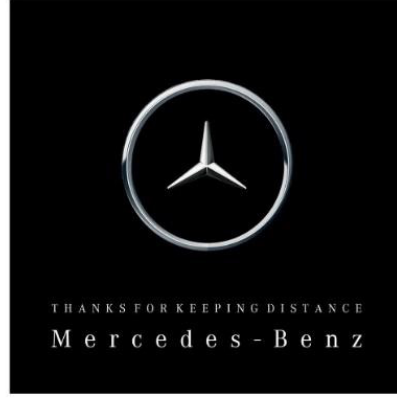
Görsel:6, Pandemi Sürecinde Volkswagen Logosu

Pandemi Sürecinde Volkswagen Logosu Göstergibilimsel Analizi (Görsel 6)

Gösteren	Düz Anlam	Yan Anlam
Logo Şekli	Daire, simetri, kavisli, kapalı yuvarlak form	Kalkan, koruyucu,
Logo Rengi	Beyaz	Grinin bir tonu, metalik, sertlik, sağlık
Zemin Rengi	Mavi	Huzur, güven, sakinlik, rahatlatıcı etkisi
VW harfleri	Volkswagen baş harfleri mesafeli konumlandırılması	Kural, koronavirüse kişisel önlem, sosyal mesafe, sağlık

1937’de ilk logo tasarımı yapan Volkswagen markasının kullandığı VW sembolü kullanılarak tasarlanan logosunda şimdiye kadar 9 kez değişiklik yapılmıştır. 1967 öncesine kadar siyah renkte olan logo, 1967 sonrası mavi renkte kullanılmaktadır (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Volkswagen>). Otomotiv markası son olarak 2020 yılının Nisan ayında 3 boyutlu logo tasarımı yerine iki boyutlu bir tasarıma geçmiştir. Otomotiv markası, değişimine ek olarak pandemi sürecinden dolayı logosunda ufak

bir değişikliğe gitmiştir (Görsel:6). Volkswagen logosu daire içine yerleştirilmiş “V” ve “W” harflerinden oluşan logosunu koronavirüs salgınına farkındalık yaratmak için değişime giderek radikal bir karara imza atmıştır. Logosunun, “V” harfini topluma sosyal mesafeyi hatırlatmak için “W” harfinden uzaklaştırarak yeni bir tasarım oluşturmuştur. Logonun hemen altına “Thanks for keeping your social distance” yani “Güvende kalın, sosyal mesafenizi koruyun!” notu eklenmiştir. Zemin renginde orijinal logoda var olan mavi renk değiştirilmeden kullanılmıştır. Mavi rengin yan anlamında geçtiğimiz zorlu süreçte “Sakinliğinizi koruyalım, içinizi ferah tutalım ve devletimize sağlık personelimize güvenelim.” gibi mesajlar içermektedir.



Görsel:7, Mercedes-Benz Logosu

Görsel:8, Pandemi Sürecinde Mercedes-Benz Logosu

Pandemi Sürecinde Mercedes-Benz Logosu Göstergebilimsel Analizi (Görsel 8)

Gösteren	Düz Anlam	Yan Anlam
Logo Şekli	Daireden uzaklaştırılarak merkeze konumlandırılan yıldız formu	Sosyal mesafeyi koru, kendini izole et
Logo Şekli	Üç sivri uçlu yıldız	Kara, hava ve denize hükmetmek
Logo Rengi	Gri	Metalik, sağlamlık, sertlik, dayanıklılık
Zemin Rengi	Siyah	Klasik asil, ciddi
Alt Yazı	Thanks for keeping distance	“ Sosyal mesafe ölçütlerini koruduğunuz için teşekkür ederiz” notuyla “Kurallara uduğunuzdan şüphemiz yok” alt mesajı verilmektedir.

Markanın logosu ilk olarak, 1909 yılında tasarımcı Gottlieb Daimler tarafından oluşturulmuştur. Logo tasarımında toplamda 8 defa değişikliğe gidilmiştir (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Mercedes-Benz>). Mercedes logosu metalik renkteki yıldız dallarının daireye temas etmesi ile oluşmasına karşın pandemi süreci dolayısıyla yıldız dalları kasıtlı olarak daireden uzaklaştırılmıştır. İki ya da birçok insanın aralarına belirli bir mesafe koyması ve kendini izole edilmesi gerektiği mesajı daire ile yıldız arasına konulan aralık ile verilmek istenmiştir. Logonun hemen altına yerleştirilen yazı da “Thanks for keeping distance” yani “ Sosyal mesafe ölçütlerini koruduğunuz için teşekkür ederiz” notu düşülmüştür. Alt yazı ile verilmek istenen ileti “Sosyal mesafe kurallarına uyacağınızı biliyor, sizlere güveniyoruz ve şimdiden teşekkür ediyoruz” yan anlamını taşımaktadır. Logonun zemin renginde bir değişikliğe gitmeden siyah renk kullanmıştır. Siyah renkle asillığe ve sadeliğeye vurgu yapan otomotiv markasının pandemi sürecinde işin ciddiyetine vurgu yapmak adına siyah zemin rengini tercih ettiği düşünülebilir.



Görsel:9, Coca-cola Logosu

Görsel:10, Pandemi Sürecinde Coca-cola Logosu

Pandemi Sürecinde Coca-cola Logosu Göstergibilimsel Analizi (Görsel 10)

Gösteren	Düz Anlam	Yan Anlam
Logo Şekli	Kaligrafik el yazısı kullanılan marka isminde tipografiler belirli bir mesafede, espas aralığı verilerek yazılması	Koronoirüs salgını sürecinde sosyal mesafemizi korumamız ve 2 metre kuralını hayatımızın bir parçası haline getirmemiz gerektiği mesajı verilmek istenmiştir.
Logo Rengi	Beyaz	Temizlik, doğruluk, sadelik, güven

Zemin Rengi	Kırmızı	Enerji, heyecan, macera
Alt Yazı	Being apart is the best way of being together.	“Ayrı kalmak birlikte olmanın en güzel yoludur.” notuyla “tekrar bir araya gelmemiz, belirli bir süreliğine ayrı kalmaktan geçmektedir” mesajı verilmiş istenmiştir.

Coca-Cola logosu ilk olarak 1885 yılında Frank Robinson tarafından tasarlanmıştır. Daha sonra Jhan Pemberton, kolanın ismini aldığı bitkinin “K” harfini, kaligrafik yazımı açısından “C” harfine dönüştürerek Coca-Cola logosunu tasarlamıştır (<https://www.cocacolatürkiye.com/tarihcemiz/dunyada>). Birçok logo gibi Coca-Cola da facebook hesabından 21 Mart 2020 tarihli yayınladığı paylaşımında logosunda koronavirüs tedbirleri kapsamında değişime gittiğini ilan etmiştir. Logoda marka isminde harf aralıklarının açarak, tüm dünyada sosyal mesafeye dikkat edilmesi gerektiğine dikkat çekmeye çalışmıştır. Logonun altına düşülen notta “Being apart is the best way of being together” yani “ayrı kalmak birlikte olmanın en güzel yoludur” notu ile tekrar bir araya gelmenin yolunun belirli bir süreliğine ayrı kalmaktan geçtiği mesajı verilmiş istenmiştir.



Görsel:11, Mcdonald's Logosu

Görsel:12, Pandemi Sürecinde Mcdonald's Logosu

Pandemi Sürecinde Mcdonald's Logosu Göstergibilimsel Analizi (Görsel 12)

Gösteren	Düz Anlam	Yan Anlam
Logo Şekli	Özgün olarak tasarlanan M harfinin ortadan ikiye ayrılarak belirli bir mesafede düz bir eksen üzerinde konumlandırılması	Sosyal mesafeyi koru, hastalığa yakalanmamak ve yayılmasını önlemek için kurallara uymak
Logo Rengi	Sarı	İştahı uyandırması, serotonin hormonu salgılatarak mutlu olmamızı sağlaması
Zemin Rengi	Kırmızı	Dikkat çekmek, açlık hissini arttırmak

McDonalds Richard ve Maurice tarafından 1940 yılında kurulmuş ve kurulduğu yıldan bu yana 8 kez logo değişikliği yapmıştır (<https://tr.wikipedia.org/wiki/McDonald%27s>). Logoyu genel olarak incelediğimizde M harfinin sarı renk, zemin ise kırmızı renk kullanıldığı görülmektedir. Renklerin insanlar üzerindeki algısından yola çıkarak sarı rengin yan anlam olarak iştahı uyandırması, serotonin hormonu salgılatarak mutlu olmamızı sağlaması, zemin renginin kırmızı tercih edilmesindeki yan anlam ise, dikkat çekmek, aşerme isteği uyandırmak, açlık hissini arttırmaktadır. Bu da tüketicinin düşünmeden ve heyecanla hareket etmesine neden olmaktadır. Son logo değişimi ise, tüm dünyada etkisini gösteren koronavirüs salgınına vurgu yapmak amaçlı tasarlanmıştır. Uzmanların üzerinde en çok durduğu önlemlerin başında zorunlu haller dışında evden çıkmamak ve sosyal mesafeyi korumak ile ilgili çağrıda bulunmaktadır. Mcdonald's 20 Mart 2020 tarihinde sosyal medya hesabından paylaştığı yeni tasarım logosunu tüm dünyaya duyurmuştur. Dünya çapında ünlü fast-food zinciri McDonald'sın koronavirüs önlemleri kapsamında sosyal mesafeye dikkat çekmek için özgün tasarım olan "M" harfinden oluşan logosunu ikiye ayırdığını görmekteyiz. Logoda "M" harfinin ikiye ayrılması ile sosyal mesafeye dikkat etme, 2 metre kuralına uyma gibi yan anlamlar içerdiğini söylemek mümkündür.

Maske Kullanımına Vurgu Yapan Logolar



Görsel:13, Starbucks Logosu



Görsel:14, Pandemi Sürecinde Starbucks Logosu

Pandemi Sürecinde Starbucks Logosu Göstergibilimsel Analizi (Görsel 14)

Gösteren	Düz Anlam	Yan Anlam
Logo Şekli	Daire ana hat, simetri	Esnek, yumuşak, samimi
Logo Rengi	Yeşil	Güç, bereket, doğa, eşsizlik, tazelik
Zemin Rengi	Beyaz	Sakinlik, huzur, güven

Saç	Su dalgası saçlar	Deniz dalgası
Taç	Saç Aksesuarı	Kraliçe
Yıldız	Yıldız	Parlak, güçlü, rakiplerine göre en iyisi
Balık Kuyruğu	Balık kuyruğu, simetri	Deniz kızı
Yüz	Kadın yüzü, ağızı maske ile kapalı kadın	Sosyal mesafe, maske takmaya teşvik, sağlık, koronavirüs tedbiri,

Starbucks 1971'de Jerry Baldwin, Gordon Bowker ve Zev Siegl tarafından kurulmuştur. Kuruluşundan bu yana dört logo değişikliğine gidilmiştir. Starbucks logosunun son değişiminde koronavirüs salgını tedbirlerinin en önemli unsuru olan maske takılmasına dikkat çekmek istediği görülmektedir (Görsel: 14) Logoda bulunan kadın figürünün kafasındaki taç düz anlamda saç aksesuarını çağrıştırırken, yan anlamda kraliçe mesajını vermektedir. Logodaki figürün saçları düz anlamda su dalgası saç modelini ifade ederken, yan anlamda deniz dalgası anlamı vermektedir. Aynı zamanda balık kuyruğu ile denizkızına dikkat çekilmektedir. Zemin rengi beyaz olan logo, pandemi sürecinde yer alan logo tasarımında da beyaz renk tercih edilmiştir. Beyaz rengin logoda tercih edilmesi zor günlerden geçtiğimiz şu zamanlarda toplumu panik, huzursuzluk ve güvensizlik gibi olumsuz duygulardan uzaklaştırmak, toplumun bilinçaltına yan anlamda sakinlik, huzur ve güven mesajları vermektir. Logonun yeşil rengiyle düz anlamı ifade ederken yan anlamında güç, bereket, doğa, eşsizlik ve tazeliği temsil ettiğini söyleyebiliriz. Düz anlamda maske ile ağız kapalı kadın figürü, yan anlamda koronavirüs tedbirleri kapsamında maske takılmasının önemine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Hayat Eve Sığar (Evde Hayat Var) Uygulamasına Vurgu Yapan Logolar



Görsel:15, NBA Logosu

Görsel:16, Pandemi Sürecinde NBA Logosu

Pandemi Sürecinde NBA Logosu Göstergibilimsel Analizi (Görsel 16)

Gösteren	Düz Anlam	Yan Anlam
Logo Şekli	Basketbol markası olan NBA uzanıp bilgisayara bakan bir adam	Evde hayat var, evde kendini izole et,
Logo Rengi	Beyaz	Sakinlik, rahatlatıcı
Zemin Rengi	Kırmızı	Kışkırtıcı, dikkat çekici
Zemin Rengi	Mavi	Sakinleştirici, dengeleyici

1976 yılında kurulan NBA, akılda kalıcı ve dikkat çekici logo tasarımı için NBA yöneticileri Siegel+Gale'in kurucusu Alan Siegel'e giderek tasarım konusunda yardım istemişlerdir. Siegel, yeni logo tasarımı için araştırmasında spor, magazin fotoğraflar arşivlerini tararken, tesadüfen All-Star oyuncu Jerry West'in basketbol oynarken fotoğrafını görmüş ve yeni logo tasarımı için ilham almıştır. Spor oyunlarından fabrikalara, birçok alanda çalışmalara belirli bir süre durdurma kararı alınmıştır. Dikey, dinamik ve hareketli oyunun özünü kısaca anlatan logo koronavirüs salgını çerçevesinde değişiklik göstermiş ve farkındalık yaratmak için bir süre aktif hayatımızdan fedakarlık ederek günümüzü evde çeşitli aktiviteler ve çalışmalarla geçirmemiz gerektiği mesajıyla yatay olarak konumlandırılmıştır.



Görsel:17, Google Logosu

Görsel:18, Pandemi Sürecinde Google Logosu

Pandemi Sürecinde Google Logosu Göstergebilimsel Analizi (Görsel 18)

Gösteren	Düz Anlam	Yan Anlam
Logo Şekli	Resimleme yöntemi ile özgün harflerle tasarlanmış logo	Evde kal, evde hayat var, hayat eve sığar
Logo Rengi	Evde içinde deneysel tipografi ile tasarlanan mavi renk kitap okuyan “G” harfi	Evde hayat var, hayat eve sığar mesajından hareketle deneysel tipografi tasarımı yapılarak kitap okuyan “G” harfi resimlemesi yapılmıştır.
Logo Rengi	Evde deneysel tipografi ile tasarlanan kırmızı renk “o” harfi	Evde zaman geçirmek için çeşitli aktiviteler yapılabilir, evde kalarak hayatın keyifli geçebileceği anlamı verilmiştir.
Logo Rengi	Evde deneysel tipografi ile tasarlanan sarı renk “o” harfi	Evde zaman geçirmek için çeşitli aktiviteler yapmak, evde de hayatın keyifli geçebileceği anlamı verilmiştir.
Logo Rengi	Deneysel tipografi ile tasarlanan evde telefonla konuşan mavi renk “g” harfi	Sevdiklerinizle mesafemizi koruyarak bir süre sadece telefonla güreşerek özlemimizi gidermemiz gerektiği vurgusu yapılmıştır.
Logo Rengi	Deneysel tipografi ile tasarlanan evde spor yapan yeşil renk “l” harfi	Spor merkezleri ve dış mekânlarda spor yapmak yerine bir süreliğine evde spor yaparak sağlığımızı korumamız gerektiği mesajı verilmiştir.
Logo Rengi	Deneysel tipografi ile tasarlanan evde telefonla konuşan kırmızı renk “e” harfi	Sevdiklerinizle mesafemizi koruyarak ve bir süre sadece telefonla görüşerek özlemimizi gidermemiz gerektiği vurgusu yapılmıştır.

Dünyanın en büyük ve en çok ziyaret edilen arama motorlarından biri olan Google 1998'de Sergey Brin ve Larry Page tarafından kurulmuştur. Google'ın logosu Ruth Kedar tarafından tasarlanmıştır. Google Doodle spontane olarak sürekli yenilikçi tasarımlar oluşturmaktadır. Google Doodle sitesinde geçmişten günümüze tasarlanan tüm logolara bakıldığında aktif bir şekilde 1500'den fazla Doodle tasarlandığı görülmektedir. Pandemi sürecinden kaynaklı logo tasarımlarında ani değişiklikler yapan birçok marka gibi Google'ında bu sürece uyum sağladığı görülmektedir. Çünkü Google Doodle tasarımlarla zaten günlük hayatın bir parçası olarak doğaçlama tasarımlar yaparak dikkatleri üzerine toplamayı başarmaktadır. Yaptığı tasarımlarla müşterisi ile marka arasında görülmez bir köprü kurarak marka kimliğini her daim canlı tutmayı başarabilen sayılı firmalardan olduğu söylenebilir. Google, koronavirüs döneminde "Evde Kalın, Hayat Kurtarın" notu ile farkındalık yaratma yolunda adım atmıştır. Logonun her harfi, deneysel tipografi tasarım ile telefonla konuşan, spor yapan, evde çeşitli aktiviteler ile zaman geçiren illüstratif tasarımlarla insanlara "Evde Hayat Var", "Hayat Eve Sığar" ifadeleri çeşitli resimlemeler ile dile getirilmiştir. Birbirimizden mesafeli, uzak kalmamız gereken şu günlerde özlemimizi telefonla gidermemiz gerektiğini, logo tasarımında uzak kalsak da gönüllerin bir olduğu mesajı kalp sembolü ile izleyiciye iletilmek istenmiştir.

Sonuç

Teknolojik gelişmelerin getirdiği yenilikler hayatımızın her alanını etkilemektedir. Bu teknolojik yeniliklerin örneklerinden biri logo değişimleri ile toplumda farkındalık yaratmaktır. Günlük hayatın bir parçası haline gelen durum yada olayları Google başta olmak üzere spontane değişikliklerle hedef kitlesine sunmaktadır. Bu olaylardan biri de tüm Dünya'yı etkisi altına alan koronavirüs salgınıdır. Her marka, her kuruluş gerek maddi gerek manevi olarak ülkesine destek sağlamaya çalışmaktadır. Uzmanlar ve bilim kurulu üyeleri koronavirüs tedbirleri kapsamında yapılması gerekenleri topluma anlatmaya çalışmaktadır. Markalar ise, toplumda farkındalık yaratmak için logolarında koronavirüs kurallarını en etkili şekilde yansıtmaya karar almışlardır. Sosyal mesafe, maske ve evde kalmanın önemi anlatımların dışında çok bilinen markaların logolarında da kullanılarak toplumun bilinçlenmesine katkı sağlamıştır. İncelenen örneklerle baktığımızda en çok sosyal mesafe kuralına dikkat çekmek adına tasarımlar yapıldığı görülmektedir. Bu değişimin sosyal medyada büyük yankı uyandırdığı, böylelikle tasarımların hedef kitle tarafından fark edilerek, logoyla etkileşim sağlandığını söylemek mümkündür. Pandemi sürecinde farkındalık yaratmaya yönelik hazırlanan ve araştırma kapsamına alınan logoların gösterebilimsel yaklaşımla çözümlendiği bu çalışmada, bu logoların bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığı kapsam dışı tutulmuştur. Bu açıdan mevcut sorunsal, birey odaklı başka bir çalışmada incelenebilir.

Kaynaklar

ALSHEBİL, S. A. (2007). *Consumer Perceptions Of Rebranding: The Case Of Logo Changes*. Thesis . Arlington, Texas: The University of Texas.

AKENGİN Gültekin, AYPEK ARSLAN A. ve YAYÇILI ÖZEN A. Çisem. (2017). *“Logo Tasarımında Renk”*. idil Cilt 6, Sayı 31, Sayfa 1077-1088. doi: 10.7816/idil-06-31-12

AKERSON, F. E. (2005). *Göstergebilime Giriş*. Multilingual Yayıncılık

BARTHES, R. (2016). *Göstergebilimsel Serüven*, (çev: Mehmet-Sema Rıfat.) İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

BARTHES, R. (1979). *Göstergebilim İlkeleri*, (çev. Mehmet-Sema Rıfat) Ankara: Kültür Bakanlığı.

BECER, Emre.1997. *İletişim ve Grafik Tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi.

ÇAKI, Caner, KARABURUN Doğan, YILMAZ, Nurcan (2018). *“Horst-Wessel” Propaganda Marşı Üzerinden Nazizm İdeolojisinin İnşası*, İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, No. 46, s. 89-110.

ÇEKEN, B, AYPEK ARSLAN, A. (2016). *İmgelerin Göstergebilimsel Çözümlemesi “Film Afişi Örneği”*. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2).

ERSAN, M. ve AVŞAR, Z.(2020). *“Sağlık Bakanlığının Koronavirüs (Covid-19) Salgımına İlişkin Hazırladığı Kamu Spotları Üzerine Göstergebilimsel Bir Analiz”*. ulakbilge, 54 (2020 Kasım): s. 1336–1345. doi: 10.7816/ulakbilge-08-54-07

HODGSON, M., & PORTER, M. (2010). *Recycling & Redesigning Logos: A Designer’s Guide to Refreshing & Rethinking Design*. Beverly: Rockport Publishers.

KURT, N. O. (2019). *2010-2017 Yılları Arasında Yapılmış Çocuk Film Afişlerinin Göstergebilimsel Analizi* (Master’s thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).

ODABAŞI, H. A. (2002). *Grafikte Temel Tasarım*. İstanbul: Yorum Sanat Yayınları.

SELVİ, S. (2008). *Marka Oluşumunda Kimlik ve Kültürün Etkisi: “Goldaş” Markası Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SIĞIRCI, İlhami (2016) *Göstergebilim Uygulamaları, Metinleri, Görselleri ve Olayları Okuma*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İnternet Kaynakları

- https://tr.wikipedia.org/wiki/Hyundai_Motor_Company
- (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Volkswagen>).
- (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Mercedes-Benz>)
- (<https://www.cocacolaturkiye.com/tarihcemiz/dunyada>)
- (<https://tr.wikipedia.org/wiki/McDonald%27s>)

Extended Abstract:

The most important element that reflects a brand is its logo. It is possible to say that the logo is a signature describing the brand. Brands can make changes in their logos to adapt to the changing conditions of the age, or they can show a design course in parallel with the events in social life.

Innovations brought by technological developments affect every aspect of our lives. One of the examples of these technological innovations is to create awareness in society through logo changes. It presents situations or events that have become part of everyday life to its target audience with spontaneous changes, especially Google. One of these events is the coronavirus epidemic, which has affected the entire World. Every brand, every organization tries to provide support to its country both financially and spiritually. Experts and members of the scientific council are trying to tell the community what needs to be done within the scope of coronavirus measures. Brands, on the other hand, have decided to reflect the coronavirus rules in their logos in the most effective way in order to raise awareness in the community. The importance of social distancing, masks and staying at home has contributed to the awareness of the society by using the logos of well-known brands in addition to the narratives.

The place of technological developments in this change is very important. Rapidly increasing communication networks require information to be presented in an interesting and different way. We see the effects of the coronavirus epidemic, which emerged in the last months of 2019 and affected the whole world, keeping its temperature on the agenda in every field. In the world, society is trying to raise awareness with many works such as public service announcements, advertising videos and poster designs. Many famous brands, which did not remain indifferent to this situation, which has become a global epidemic, tried to raise awareness by making changes in their brand logos during this difficult process.

Therefore, the conceptual framework of the study has been examined under three headings, according to the messages that the logos want to emphasize, as Hayat Fits Home (There is Life at Home), Social Distance, Encouraging the Use of Masks, the changes made in the emblem/logo designs of brands during the coronavirus epidemic to adapt to daily life. Within the scope of the analysis, the messages that the logos want to emphasize about the coronavirus were analyzed according to the denotation and connotation interpretations in line with Barthers' semiotic understanding.

Today, semiotic analysis method is used in fields such as posters, paintings, logos, which are among the mass media, architecture, medicine and many branches of art. For example, a logo is an indicator of the company or company that reveals the brand, and the logo on a car is an indicator of the brand of the car. In addition to the static use of logos, touches that add difference to the logos are made temporarily with various methods. The aim can be to keep up with the trends with technological developments, to keep the brand alive by attracting the attention of the target audience, and to attract the attention of the society by touching on a universal issue. In line with Barthers' semiotic understanding, the temporary (short-term) changes on the logo were analyzed.

The innovations brought by technological developments affect every aspect of our lives. One of the examples of these technological innovations is to raise awareness in society with logo changes. It presents situations or events that have become a part of daily life to its target audience with spontaneous changes, especially Google. One of these events is the coronavirus epidemic that affects the whole world. Every brand, every organization is trying to support their country both financially and morally. Experts and members of the scientific committee are trying to explain to the public what needs to be done within the scope of coronavirus measures. Brands, on the other hand, have decided to reflect the coronavirus rules from their logos in the most effective way in order to raise awareness in the society. Although the change in designs is unexpected and surprising, it is possible to say that it is an expected move from Google. Because with Google doodle designs, you can record important events, days, celebrations, etc. in the World. It always reflects on its logo. When we look at the examples examined, it is seen that designs are mostly made to draw attention to the social distance rule. This change had a great impact on social media, so it is possible to say that the design was noticed by the target audience and interacted with the logo. It can be said that the society has learned the rules, but it is possible to understand from the observations and news that it is hesitant or careless about the implementation.

Kavramsal Tipografinin Bir Türü Olarak Tipogram ve Herb Lubalin

Typogram in The Context Of Conceptual Typography And Herb Lubalin

Merve ERSAN*

Öz

Grafik tasarımın temel unsurlarından biri olan tipografi, yalnızca yazılı bir mesajı iletmek için değil, yazının görünümü ile altında yatan fikir ve kavramlar arasındaki etkileşimi keşfetmek için de kullanılabilir. Temel amacı okunmak olsa da tipografinin görsel potansiyeli yok sayılamaz. Harfler sadece seslerin soyut sembolleri değil, aynı zamanda farklı biçimlere sahip şekillerdir ve harf biçimlerindeki her bir parça tasarımda güçlü bir etkiye sahip olabilir. Bu bağlamda kavramsal tipografi, harflerin plastik bir unsur olarak kullanıldığı, yazının bir görüntüye dönüştüğü ve kavramın tasarımdan önce geldiği bir görsel iletişim biçimidir. Kavramsal tipografi izleyiciyi yalnızca metni okumaya değil aynı zamanda bakmaya ve incelemeye de davet etmekte; metnin anlamını güçlendirmekte ve hatırlanır kılmaktadır. Tipografiyi plastik bir unsur olarak ele alıp, harfleri kullanarak sembolik bir anlam taşıyan yenilikçi biçimler yaratan ilk tasarımcılardan biri Herb Lubalin'dir. Tipografik tasarımın, bir iletinin anlamını nasıl şekillendirebileceğinden oldukça etkilenen Lubalin, tipografiyi kavramlar ile birleştirerek "tipogram" olarak anılan ve grafik tasarımda kilometre taşı sayılabilecek tasarımlar yaratmıştır. Tipogram, harflerin çeşitli biçimlerde birbirine bağlanması, konumlandırılması, ölçeklendirilmesi, deforme edilmesi, belirli uzantılarının abartılması ya da eksiltilmesi gibi yöntemlerle oluşturulmakta; tipogramlarda

* Araştırma Görevlisi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi Grafik Tasarımı Bölümü, merve.ersan@hbv.edu.tr Orchid ID: 0000-0003-0587-7875

belirli bir kavramı ifade etmek ya da dikkat çekmek için, okunabilirlikten taviz verilebilmektedir. Bu makalede, grafik tasarımda Herb Lubalin ile bir kavram olarak anılmaya başlayan tipogramlar, günümüzden örneklerle incelenmiş ve tipografik tercihlerin anlam üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Tipogramlarda kişileştirme, metafor, abartı, ironi gibi çeşitli görsel anlatım biçimleri kullanılarak harf biçimlerinin belirli bir nesne, insan, mekan, duygu, düşünce ya da kavramın temsilcilerine dönüştüğü görülmektedir. Tipogramların barındırdığı anlamları çözmek ise izleyici görsel açıdan tatmin edebilecek bir süreç oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Tipografi, tipogram, kavramsal tipografi, Herb Lubalin

Abstract:

Typography, one of the fundamental elements of graphic design, can be used not only to convey a written message, but also to explore the interaction between the appearance of the text and the ideas and concepts behind it. Although its main purpose is to be legible, the visual potential of typography cannot be ignored. Letters are not just abstract symbols of sounds, they are also forms with different shapes, and each piece of letterform can have a strong impact on design. In this context, conceptual typography is a form of visual communication in which letters are used as a plastic element. In conceptual typography, writing turns into an image and the concept comes before design. Conceptual typography invites the viewer not only to read the text but also to look and examine it. It also strengthens the meaning of the text and makes it memorable. Herb Lubalin was one of the first designers to treat typography as a plastic element and to create innovative forms with a symbolic meaning using letters. Lubalin, who was very impressed with how typographic design can shape the meaning of a message, created designs that can be considered as milestones in graphic design by combining typography with concepts. Typogram is formed by methods such as connecting, positioning, scaling, deforming, exaggerating letters in various ways or decreasing certain extensions. In typograms, legibility may be compromised to express a certain concept or to attract attention. In this article, typograms, which started to be mentioned as a concept with Herb Lubalin in graphic design, were examined with examples from today and the effect of typographic preferences on meaning was investigated. It is seen that letterforms are transformed into representatives of a certain object, person, place, emotion, thought or concept in typograms by using various visual expressions such as personification, metaphor, exaggeration, and irony. Also, deciphering the meanings of typograms creates a process that can satisfy the viewer visually.

Keywords: Typography, typogram, conceptual typography, Herb Lubalin

Giriş

Tipografi, en genel anlamı ile bir metni okunabilir ve çekici hale getirmek için tasarım kaygısı ile yazının düzenlenmesidir. Belirli tipografi kurallarını dikkate almak, okunması zor ya da okunamayan iletiler ile sonuçlanabilir. Tüm grafik tasarım ürünlerinde; tasarımın genel görünümünü ve mizacını belirlemede tipografinin katkısı büyüktür. Günümüzün aşırı doygun iletişim dünyasında, kişilerin her tür iletiye olan dikkat süreleri azalmıştır. Bu ortamda bir mesajı iletmek için grafik tasarım ve teknolojinin tüm imkanlarından faydalanılmaktadır. Bu bağlamda tipografinin yaratıcı kullanımı oldukça yüksek bir iletişim potansiyeline sahiptir. Kavramsal tipografi; harflerin yaratıcı fikirler çerçevesinde titizlikle kurgulanarak yazının ötesinde bir görsel fikre dönüşmesi ile oluşmaktadır. Kavramsal tipografi karmaşık ve yoğun fikir ya da kavramları sade ve etkili bir şekilde temsil edebilme potansiyeline sahiptir.

Tipografi 1450 yılında Alman bir matbaacı olan Johannes Gutenberg'in kurşun alaşımlar kullanarak metal harf kalıplarını oluşturmasına dayanır. O dönemde teknik bir terim olarak kullanılan tipografinin harf seslerini aktaran işaretlerin düzenlenmesinin ötesinde plastik bir tasarım unsuru ve kavramsal bir yapı kazanması 19. Yüzyılda yaşanan endüstri devriminin ardından gelen modernist düşünce biçimleri ile olmuştur. Avrupa' da 20. yüzyılın ilk çeyreğinde sosyal, politik, ekonomik ve kültürel açıdan insan yaşamının hemen her alanında radikal değişiklikler yaşanmıştır. I. ve II. Dünya Savaşlarının yarattığı yıkım, monarşi rejiminin sonlanması, teknolojik ilerlemeler, quantum teorisi, izafiyet teorisi gibi bilimsel buluşlar, daha öncekinden farklı bir dünya görüşü yaratmıştır. Bu ortamda alışlagelmiş tüm değerler sorgulanmış, sanat ve tasarım alanlarında soyutlama gibi yenilikçi yaklaşımlar klasik betimleme anlayışının yerini almaya başlamıştır (Bektaş, 1992). Gutenberg'le başlayan ve 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar usta-çırak ilişkisine dayalı bir zanaat olarak sürdürülen klasik tipografi, modern akımlar içinde deneysel çabalarla farklı işlevler ve anlatım biçimleri kazanmaya başlamıştır (Sarıkavak, 2013).

1796'da Almanya'da icat edilen litografi, 19. yüzyılın başlarında yaygınlaşmaya başlamıştır (Keskin, 2013). Modern ofset baskı tekniğinin başlangıcı kabul edilen litografinin baskı alanında sağladığı avantajlar, basılı sayfada tipografiye özgürlük getirmiştir. Bu sayede daha önce tipobaskı tekniği ile üretilen ve birbirine benzeyen durağan kompozisyonların ötesine geçilmiştir. "Sanatçılar kendi çizdikleri harf biçimlerini kullanarak, alışılmışın dışında tipografik öğeler yaratabilmiş ve bu öğeleri tasarımlarında, gerektiğinde imge ile üst üste ya da iç içe kullanarak, çok daha dinamik kompozisyonlar oluşturmuşlardır" (Taşcıoğlu ve Siretli, 2016).

1886'da Linotype, 1893'de Monotype makinesinin bulunuşu ile baskı ve dizgi işlemlerinin hızlanması ve kolaylaşması, tipografi alanında Gutenberg'in metal harflerinden sonra yaşanan en önemli gelişmelerden olmuştur. 1960'dan sonra yaygınlaşmaya başlayan görüntü ve ekran işletim sistemleri ile harflerin foto grafik olarak düzenlenmesine olanak sağlamış, 1970'den sonra ise bilgisayar temelli teknolojiler fontların sayısal görüntülere dönüşmesini sağlamıştır (Sarıkavak, 2013). Teknolojinin gelişmesi ile sanat ve tasarım üretiminde kullanılan malzemeler ve materyaller çeşitlenmiş ve çoğalmış, buna paralel olarak tasarımcılar yeni ve özgün buluşlarla eserlerini birçok farklı şekilde ortaya koyarak grafik tasarımın gelişmesine katkı sağlamışlardır (Türkmenoğlu ve Akengin, 2016).

Kavramsal Tipografi

Kavramsal sanatın, sanatın geleneksel sınırlarını sorgulayarak ve belirli bir med- yada sınırlı kalmayarak bizi yansıtmayı beklenir. Kavramsal sanatçı, belirli bir tür iş yaratmak için yola çıkmak yerine bir fikir geliştirir ve bu fikri ona en uygun biçimde uygular. Bu nedenle, kavramın birincil ve uygulamanın ikincil olduğu, ya da en uç yorumu ile “fikrin, her şey olduğu” söylemi kavramsal sanatı oluşturur. Kavramsal tipografi, tıpkı kavramsal sanatın, sanatın sınırlarını sorgulaması gibi, tipografinin anlamını ve sınırlarını sorgulayan tipografi olarak kabul edilebilir (Bonde, 2013).

Kavramsal tipografinin ilk kıvılcımları Sarıkavak'ın (2013) aktarımına göre fütürizm döneminde ateşlenmiştir. Fütürizm 20. yüzyılın ilk çeyreğinde, 450 yıl boyunca süregelen klasik tipografik anlayışını yeni açılımlara yönlendirmiş, böylece kavramsal tipografinin temelleri atılmıştır. Esasen edebiyat alanında bir hareket olan fütürizm görsel sanatlarda da kendini göstermiştir. Tipografi alanında metnin ifade gücünü arttırmak için kelimeler atom, patlama, uçak, bulut ve yıldız gibi unsurların hızını vur- gulayacak dinamik bir şekilde düzenlenmiştir. “Fütürizmle birlikte ‘serbest tipografi’ ve ‘özgürlüğüne kavuşan sözcükler’ adları altında basılı sayfada yeni ve resimsel nite- likli tipografik bir tasarım doğmuştur” (Bektaş, 1992:109- 110).

1. Dünya savaşı sonrası ortaya çıkan devrimci hareketlerden biri olan Dada akımı sanatçıların kural dışı ve anlamsız söz dizimleri ile görsel-işitsel şiirler biçimindeki uygulamaları tipografik dışavurumun gelişmesine katkıda bulunmuştur. Konstrükti- vizm döneminde El Lissitzky, Alexander Rodchenko ve Gustav Klutis gibi- bazı san- atçı ve tasarımcılar, soyutlamacı bir yaklaşımla tipografinin görsel özellikleri üzerin- de yenilikçi çalışmalar yapmıştır.

20. yüzyılda başta Moholy-Nagy ve Lissitzky olmak üzere Kandinsky, Marinetti ve Fütüristler, Konstrüktivistler, Apollinaire, Braque, Picasso, ve Dadacılar farklı açılardan yaptıkları katkılarla modern tipografik düşünceyi doruk noktasına ulaştırmıştır (Becer, 2007). Tipografideki bu modernleşme süreci, “Yeni Tipografi” hareketine ze- min hazırlamıştır. Yeni Tipografi anlayışı, asimetrik kompozisyon, sans serif yazı tipi, küçük harf tercihi, fotoğraf, ızgaralar, geometrik formların kullanımı ve dekorasyon- dan arınmış bir sayfa düzenini kapsamaktadır. Lazslo Moholy Nagy, yeni tipografi hareketini kurucusu Jan Tschichold ile birlikte, belirli ilkeler çerçevesinde şekillendi- rerek bu anlayışı Bauhaus'a da taşımıştır. Moholy Nagy, harfleri kendi içlerinde birer kompozisyon elemanı olarak ele almıştır. Ona göre harfler önceden belirlenmiş bir alan içine yerleştirilmemeli, tipografik dil esnek ve çeşitlenmelere dayalı bir yaklaşımla oluşturulmalıdır. Tasarımcı; “Bütün yazı karakterlerinden, yazı boyutlarından, geo- metrik form ve renklerden yararlanıyoruz. Optik etki ve ifadenin iç yasaları tarafın- dan belirlenen; esnek, çok yönlü ve yeni bir tipografik dil yaratmak istiyoruz” sözleriyle yeni tipografi anlayışını ifade etmiştir (akt. Becer, 2007, s.199).

Moholy Nagy, serifsiz renkle vurgulanmış tipografik öğeler ve belirgin simge- ler aracılığıyla sayfada oluşturduğu hareket ve hiyerarşiyi, fotoğraf ile birleştirerek “Tipo-foto” adını verdiği kendi deyimiyle “saf iletişim kompozisyonları” oluştur- muş ve bu kompozisyonlarda tipografik biçimleri kavramsallaştırmaya yönelmiştir. 1923 yılında bir araba lastiği için yaptığı “Pneumatik” afiş tasarımı, görsel ve tipog- rafik manipülasyonun yeni bir ortamı olan tipo-foto yöntemi ile ürettiği en bilinen

çalışmalardan biridir. Moholy-Nagy “tipo-foto” kavramı ile tipografi ve fotoğrafın her tür sentezini kasetmektedir (Ersan, 2016). Moholy-Nagy, kelime ve görüntünün mesaj iletmek için oluşturduğu bu birleşimi “yeni görsel yazın” olarak adlandırmıştır (Meggs, 2016).



Resim 1 Pneumatik marka lastik için afiş tasarımı, Laszlo Moholy-Nagy, 1923 (Bektaş, 1992)

2. Dünya savaşı öncesi dönemde Amerika’da grafik tasarım ajanslarında, bir tasarımcının işi başlık, metin ve görüntüleri belirli bir alana yerleştirmek olmuştur. 2. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa’dan göçen ve aralarında Herbert Bayer, Mehemed Fehmy Ağa ve Alexey Brodovitch gibi önemli tasarımcıların bulunduğu tasarımcı akını bu düzeni değiştirmiştir. Bu tasarımcılar, 1960’larda ünlü yaratıcı yönetmen Bill Bernbach tarafından popüler hale getirilen ve içinde sanat yönetmeni, mizanpaj tasarımcısı ve reklam yazarlarının bulunduğu yaratıcı ekip sürecini de beraberinde getirmiştir.

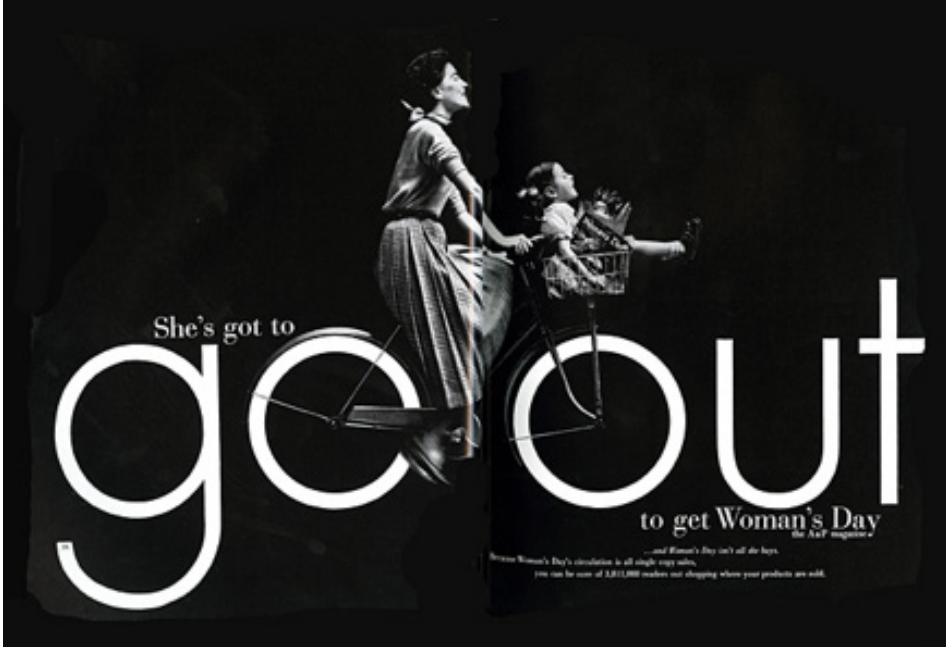
Paul Rand, Saul Bass, Otto Storch gibi tasarımcılar yazı ve görüntü ile denemeler yapmış, görsel iletişimde yeni ifade biçimlerinin etkisi keşfedilmeye başlanmıştır. 1950'lerden başlayıp 1960'lara kadar devam eden sürede görsel oyunlarla yapılan düzenlemeler New York'lu grafik tasarımcıların figüratif tipografiye ilgi duymalarına yol açmıştır (Bektaş, 1992). Bu eğilim tipografide deneysel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalar ile sonuçlanmıştır. Bunun yanı sıra, kelimenin içerdiği anlamı çeşitli tasarım yöntemlerinin kullanıldığı görsel düzenlemeler ile ifade ederek şaşırtıcı bir etki uyandırmaya çalışmışlardır. Örneğin Seymour Chwast'ın "Impact" isimli broşür kapak tasarımı (Resim 2a) çekiç ile oluşan baskının etkisini hissettirebilmek için, kelimenin ortasında bulunan "p" ve "a" harflerini ezilmiş şekilde görselleştirmiştir. Benzer şekilde, Lubalin, 1956 yılında yaptığı öksürük ilacı basın ilanında (Resim 2b) "cough" (öksürük) kelimesini oluşturan tipografiyi yırtma ve buruşturma tekniği ile oluşturarak kelimenin anlamının etkisini kağıt üzerinde vermeye çalışmıştır. Herb Lubalin 1960'lar boyunca kavramsal tipografi alanında yaratıcı örnekler vermeye devam etmiştir. "Lubalin'in tasarımlarına kısa görsel tipografik şiir anlamına gelen "tipogram" adı verilmiştir" (Bektaş, 1992:153).



Resim 2 a) Impact, 1960 (Bektaş, 1992) b) Cough, 1960 (Bektaş, 1992)

1950'lerde başlayan harfleri figüratif olarak düzenleme anlayışı 1960'lı yıllarda da Amerikalı grafik tasarımcılar arasında devam etmiştir. Harfler nesnelere ve nesnelere de harflere dönüştürülmüştür. Paul Rand, Saul Bass, Otto Storch, Gene Federico gibi tasarımcıların yazı ve görüntünün yaratıcı birleşimleri ile yaptıkları denemeler ile görsel iletişimde yeni anlatım biçimlerinin etkisi keşfedilmiştir. Gene Federico, harf biçimlerini görüntü olarak kullanan ilk grafik tasarımcılardan biri olmuştur (Bektaş, 1992). Resim 3'te Gene Federico'nun en bilinen çalışması olan "Go Out" (Dışarı çık) isimli ünlü tasarımı bulunmaktadır. 1953'te "Women's Day" (Kadınlar Günü) dergisi için tasarlanan bu çalışma, "Go out" kelimesindeki ard arda gelen iki adet "o" harfini bir

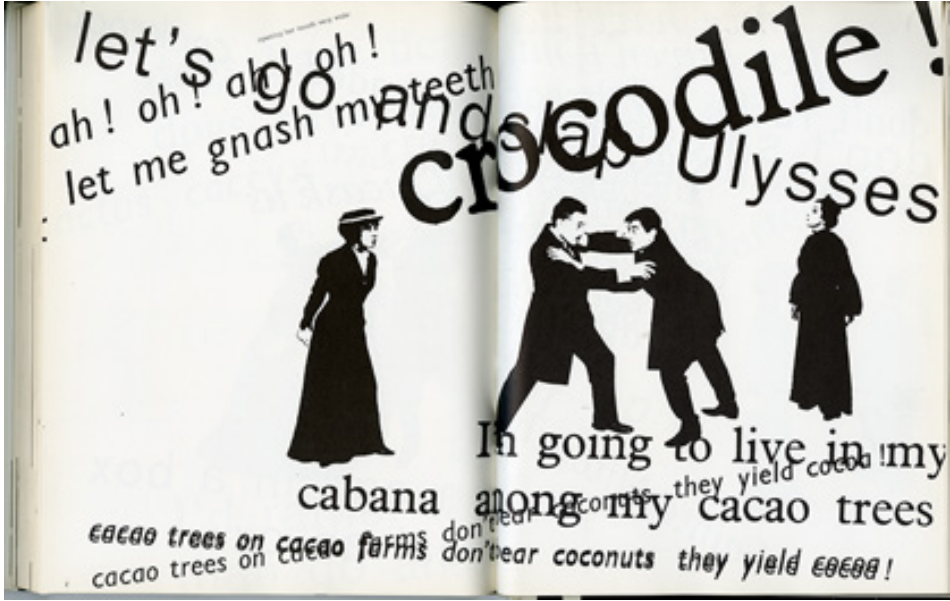
bisikletin iki tekerleği olarak kullanarak yazı tipi ve görüntülerin birleşiminden görsel bir oyun yaratmanın başarılı bir örneğidir. Federico, harflerin görsel özelliklerini kullanarak tipografiyi resmin ayrılmaz bir parçasına dönüştürmüştür (Meggs, 2016).



Resim 3. Kadınlar Günü konulu dergiilanı, Gene Federico, 1953 (Bektaş, 1992)

Robert Massin, 1964 yılında “La Cantatrice” (Kel Kantocu) isimli bir tiyatro eseri için yaptığı kitap tasarımında tipografiyi daha önce denenmemiş bir şekilde düzenlemiştir. Massin, oyundaki her karakter için farklı bir yazı karakteri kullanmış, diyalogları içeriği ifade edecek şekilde düzenlemiş, illüstrasyon ve tipografiyi bütünleştirmiş, oldukça dinamik ve hareketli sayfalar oluşturmuştur. Oyuncuların diyaloglarındaki hareket ve duyguyu tipografik açıdan ustalıkla görselleştirerek durağan kitap sayfalarına teatral bir yapı kazandırmıştır (Resim 4).





Resim 4. "La Cantatrice" (Kel Kantocu) isimli kitaptan sayfa tasarımları, Robert Massin, 1964

Kavramsal tipografiyi afiş tasarımında kullanan Siegfried Odermatt, 1960'larda Rosemarie Tissi ile yaptığı çalışmalar ile, 1980'lerden sonra gelişecek olan Post-Modern tipografiye ilham vermiştir (Sarıkavak, 2013). Resim 5'te bir sigorta kuruluşu için yaptığı afişte tipografiyi kavramsal açıdan ele almış, bir kısmını su içinde bıraktığı "wasser" (su) kelimesinde harfleri farklı büyüklük ve konumlandırma yöntemleri ile gerçekten su içindeymiş gibi göstererek afişin etkisini güçlendirmiştir.



Resim 5. "Wasser" (Su) Siegfried Odermatt.

<https://andersoncreative.works/wp-content/uploads/2018/11/wasser.png>

Grafik tasarımda kavramsal anlatım; modern sanattan postmodernizme doğru belirli bir gelişim süreci dahilinde şekillenmiştir. 1980’lerden 2000’lere kadar Memphis, Retro, New Wave, Grunge, Organic, New Age, Techno gibi birçok Post-Modern akım ortaya çıkmıştır. Bu akımların önemli temsilcileri arasında kavramsal tipografiyi etkin kullanan William Longhauser, Paula Scher, David Carson, Stefan Sagmeister, Takenobu Igarashi, Neville Brody, Phil Baines, April Greiman ve Jonathan Barnbrook gibi tasarımcılar bulunmaktadır. Günümüzde teknolojinin tasarıma katkıları ve farklı malzemelerin kullanımı kavramsal iletişim ve görsel anlatım yöntemlerini çeşitlendirip geliştirmiştir (Özderin, 2018). Roland Barthes, “günümüzde yazı imajın görevini de görmektedir. Kültürel, ahlaksal değerleri ve hayal gücünü yüklenmiştir” sözleri ile kavramsal tipografiye atıfta bulunmuştur (Meggs, 1989:41).

Stefan Sagmeister kavramsal tipografi alanında güncel örnekler veren tasarımcılardan biridir. 1962 doğumlu Sagmeister New York’ta yaşayan Avusturyalı bir grafik tasarımcıdır. Ödüllü tasarımcı, tipografi ve el yazısından ilham alan cesur, yenilikçi ve ilgi çekici çalışmaları ile bilinmektedir. Tipografiyi; kelimelerin gerçek anlamının ötesinde, görsel olarak dinamik ifadeler oluşturacak biçimde kullanmıştır. Bazı çalışmalarında tasarım yüzeyi olarak insan vücudunu kullanmış ve çarpıcı sonuçlar elde etmiştir (Resim 6a). Sagmeister, bir tasarım okulunda yapılacak bir konferans için hazırladığı ünlü afişinde, okuldaki tasarım atölyelerinde gerçekleşen proje üretiminin “acılı” sürecini görsel olarak aktarmaya çalışmıştır. Bunun için bir stajyerinden tüm metni bir jilet ile kendi gövdesine oymasını istemiş ve ortaya çıkan sonucu fotoğraflamıştır. Sagmeister’in kendi günlüğünden aldığı özdeyişlerinden oluşan “Things I have learned in my life so far” (şimdiye kadar hayatımda öğrendiğim şeyler) adlı bir dizi üç boyutlu tipografik yerleştirmesinde ise, metnin altında yatan olguyu çeşitli malzeme ve mekanlar ile anlatmaya çalışmıştır. “İyi görünmek hayatımı sınırlandırır”, “Endişelenmek hiçbir problemi çözmez”, “Yaptığım her şey her zaman bana geri döner” “Para beni mutlu etmez” gibi anlamlı cümleleri organik, sentetik malzemelerle bazen de bilgisayar teknolojisiyle biçimlendirilerek birbirinden bağımsız mekanlarda sergilemiştir (Resim 6b).



Resim 6 a) Stefan Sagmeister’in 1999 yılında AIGA için yaptığı afişten bir kesit <https://www.moma.org/collection/works/102915> b) “Trying To Look Good Limits My Life” isimli tipografik yerleştirme, (Stefan Sagmeister, 2008).

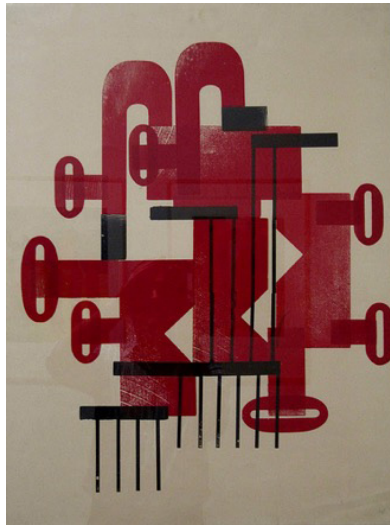
Herb Lubalin ve Tipogram

1918 doğumlu Herb Lubalin, çalışmaları ambalaj tasarımı, tipografi ve reklamcılık alanlarında çeşitlenen Amerikalı bir grafik tasarımcıdır. New York’taki Cooper Union’da aldığı tasarım eğitiminin ardından 20 yılı aşkın bir süre boyunca sanat yönetmeni olarak çalışmış, 1970’lerden sonra ise tipografi tasarımcısı olarak çalışmalarına devam etmiştir. Çeşitli dergilerdeki reklam çalışmaları, ITC Avant Garde yazı tipi,

dışavurumcu tipografik çalışmaları ve tipogramları ile tanınır. Lubalin, 1960’larda Amerikan reklamcılığını dönüştüren “yaratıcı devrim”de önemli bir figür olmuştur. “Doyle Dane Bernbach” (DDB) ve “Sudler & Hennessey” gibi dönemin önemli reklam ajanslarında üretim yapmıştır. Eros, Fact ve Avant Garde dahil olmak üzere birçok yayın için ürettiği çalışmalarda tipografiyi sözcüklerden daha fazlasını iletecek şekilde ustalıklarla kullanmıştır. Bu çalışmaları radikal, tartışmalı ve zamanının ötesinde olmuştur. Bulunduğu dönem içinde, tipografiyi daha önce görülmemiş bir şekilde kullanmasıyla diğer tasarımcılara da yeni yöntemler deneme konusunda ilham vermiştir.

Herb Lubalin görsel ve sözel iletişim arasında keskin bir çizgi görmemiştir. Sözcükleri görüntü, görüntüleri sözcük olarak kullanmış, yeni bir içerik elde etmek için imge ve tipografiyi birleştirmiştir (Lupton ve Miller, 1994: 103). Lubalin’e göre harf tasarımı eserin içeriğini yansıtmalıdır. Harfleri plastik bir unsur olarak tasarımda yaratıcı şekilde kullanmış ve bu çalışmalarını “dışavurumcu tipografi” olarak adlandırmıştır. Yaptığı çalışmalarının tipografi olarak değil “harfler ile tasarlamak” olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Herb Lubalin’den önce de, tipografi ile kavramsal denemeler yapan tasarımcılar olmuştur. Örneğin, Hendrik Nicolaas Werkman (1882 -1945) tipografiyi plastik bir unsur olarak ele alıp harfler ile görsel oyunlar deneyen ilk tasarımcılardan kabul edilmektedir (Yıldız, 2021). Hollandalı deneysel bir sanatçı, tipografi tasarımcısı ve matbaacı olan Werkman, 1920’lerde yaratıcı ve dışavurumcu tipografik tasarımlar yapmıştır. 1923’ten 1926’ya kadar, kendi ürettiği tipografik deneylerin yanı sıra dönemin yazı tipleri, baskı ve kolajlar gibi eserlerini içeren “The Next Call” isimli avangart dergisini çıkarmıştır. Resim 7’de Werkman’ın 1928’de ürettiği “J ve “O” Harfleriyle Kompozisyon” isimli tipografik deneyi bulunmaktadır. Burada, kompozisyonu oluşturmak için harfleri farklı açılarda defalarca üst üste basarak tipografik ile görüntüler elde etmiştir. Werkman bu denemelerinde, tipografinin düz metin blokları olmak zorunda olmadığı, okunabilir olması gerekmeyeceği ve reklam, logo, broşür oluşturmaktan çok daha fazlasını yapabileceği, hatta başlı başına bir sanat eseri olabileceğini vurgulamıştır.



Resim 7. “J” ve “o” harfleri ile kompozisyon, Hendrik Nicolaas Werkman, 1928. <http://jordan-trofan.blogspot.com/2011/10/wim-crouwel.html>

Herb Lubalin, harfleri yalnızca yazılı mesaj iletiminin bileşenleri olarak değil, aynı zamanda görsel biçimler olarak incelemiştir. Grafik tasarımda tipografi ve görseli ayrı ayrı kullanma geleneğini yıkarak kelimeler ve harflerle görseller oluşturmuş, kelimenin ifade ettiği kavramın içeriğine göre tipografiyi görsellerle birleştirerek oluşturduğu tipogramlar ile kavramsal tipografiye yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu yenilikçi tasarımlarının yer aldığı dergi sayfaları ve basın ilanları ile reklam ve yayın tasarımı alanlarını hareketlendirmiştir. Lubalin, yazı tipi seçimlerinin yazının içeriğine göre yapılması gerekliliğini savunmuş, tasarımda dikkat çekmek için okunabilirlikten taviz verilebileceğini belirtmiştir. (Meggs, 1989).

Lubalin, “Tipografik Ekspresyonizm, kitleler içindir. Daha entelektüel Bauhaus ve formüllere dayandırılan Uluslararası Tipografik Stil yaklaşımı, Amerika toplumuna hitap etmemektedir. Bu yaklaşımların iş dünyasında ve özellikle tıp alanında geçerliliği vardır ve olmaya da devam edecektir. Bize ise kusursuz entelektüel tasarım değil, fikir yaratımı uygundur.” Sözleri ile Modern ve Post-Modern tipografi hakkındaki görüşünü ifade etmiştir (Lupton ve Miller, 1994: 103).

Tipogram, “bir düşünceyi görsel olarak ifade etmek için, sadece kelimeyi oluşturan harflerden daha fazlasını içerecek şekilde tipografinin bilinçli kullanımı” şeklinde ifade edilmektedir (Ambrose ve Harris, 2012:249). Tipogram, somut bir nesneyi, bir kavramı ya da düşünceyi anlatabilir. Tipogramda kelimeleri oluşturan harfler temsil ettikleri seslerin ötesinde biçimsel özelliklerine göre görsel bir tasarım unsuru olarak ele alınarak belirli bir nesne ya da kavramı anlatmak için konumsal düzenlemeler, harf biçimlerine yapılan eklemeler, çıkartmalar ya da farklı tasarım ilkelerinin kullanımı ile ortaya çıkmaktadır. Böylelikle kelime ve ileti arasında güçlü bir ilişki oluşmaktadır.

Tipogramlar sunduğu kelimenin anlamından daha fazlasını aktarabilen güçlü bir iletişim içermektedir (Erdal, 2015:120-121). Grafik tasarım alanında Herb Lubalin ile birlikte bir kavram olarak anılmaya başlayan tipogramlar, etkili bir ifade gücüne sahip tipografik ve illüstratif tasarımlardır.

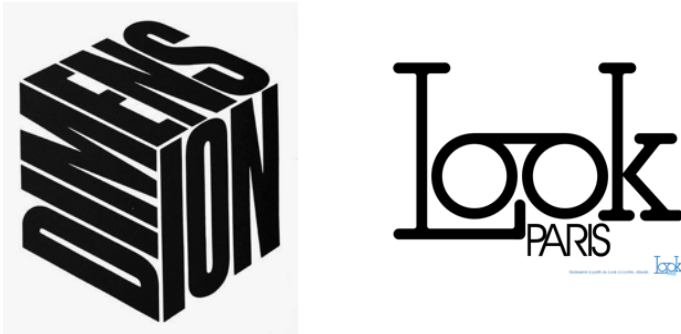
Lubalin’in tipogram kullandığı logolarında dikkat çeken, gösterdikleri konuyu veya fikri zeki ve etkili bir şekilde temsil etmenin yolunu bulmuş olmasıdır. 1965 yılında “Mother & Child” (Anne ve Çocuk) isimli bir dergi için yaptığı logo (Resim 8), söz konusu dergi yayınlanmamış olsa da en ünlü tipogramlarından biridir. Logoda İngilizcede “ve” anlamına gelen “&” (ampersand) işaretinin yaratıcı bir kullanımı görülmektedir. Lubalin bu logoda “mother” (anne) kelimesindeki “o” harfinin dairesel biçiminden yararlanarak onu sembolik olarak anne karnı ile ilişkilendirmiş, “&” işaretini “o” harfinin içine yerleştirerek anne karnındaki çocuk imgesini oluşturmuştur. Bunu yaparken “&” işaretini olduğu gibi kullanmamış, işaretin alt ve üst bölümlerini baş ve gövde biçimleri ile ilişkilendirerek bebek biçimine benzetmiştir. Benzer şekilde, “Families” (Aileler) isimli logosu için yaptığı tasarımda kelimenin ortasındaki “ili” harflerini sembolik olarak aile bireylerini temsil edecek şekilde biçimlendirmiştir. Bunun için “l” harfinin üstüne de “i” harflerinde olduğu gibi bir nokta koymuş, her iki yanında bulunan “i” harflerinin de uzunluklarını değiştirerek harflerin farklı aile bireylerini temsil etmesini sağlamıştır. “Marriage” (Evlilik) logosunda ise, kelimenin ortasında art arda gelen “r” harflerini basitçe birbirine dönük bir şekilde birleştirerek bu harflerin eşleri temsil etmesini sağlamış, böylece evlilik kurumunu en sade biçimde

görselleştirmiştir (Yılmaz ve Ersan, 2017). Bu üç logoda da, harf biçimleri ile kişileştirme yapıldığı görülmektedir.



Resim 8. Herb Lubalin'in "Mother & Child", "Families" ve "Marriage" logoları (Snyder ve Peckolick, 1985).

"Lubalin'in yazı ve görüntüyü ayrı ayrı kullanma geleneğini yıkmasıyla sözcük ve harfler görüntü yerine, görüntüler de sözcük ve harf yerine geçmeye başlamıştır" (Bektaş,1992:152). Tipografiyi belirli kurallar dahilinde kullanmaktan vazgeçerek karakterleri görsel biçim ve mesaj iletme unsuru olarak ele almıştır. Örneğin "Dimension" (boyut) logosu; bir küpün çeşitli yüzeylerini görselleştirebilmek için harf arası boşlukların neredeyse tamamen kapatılarak ve okuma yönü bozularak oluşturulan bir tipogramı içermektedir (Resim 9a). Benzer şekilde "Look Paris" logosunda bulunan ve "bakmak" anlamına gelen "look" kelimesinde harf arası boşluklar azaltılmış, o harfi L harfinin içine oturtulmuş ve art arda gelen iki o harfinin üzerine eklenen bir çizgi ile gözlük biçimi oluşturulmuştur (Resim 9b). Bu logolarda anlatım biçimi olarak; iki farklı fikir ya da görselin tek bir ortak görselde birleştirilerek yeni bir biçimin yaratıldığı görsel cinas yöntemi kullanılmıştır (Çeken, 2016).



Resim 9 a) CBS Radio Network Dimension logosu b) Look Paris (Snyder ve Peckolick, 1985).

Herb Lubalin 20. yüzyılın en etkili grafik tasarımcılarından biri olarak kabul edilmektedir. Onun için her zaman fikir, tasarımdan önce gelmiştir (Snyder ve Peckolick, 1985). Lubalin, reklam tasarımında tipografinin yaratıcı kullanımının da öncüsü olmuş "iyi bir tipografi olmadan iyi bir reklam yapabilirsiniz, ancak iyi bir tipografi olmadan harika bir reklam yapamazsınız" sözleriyle reklam tasarımında tipografiye verdiği önemi vurgulamıştır.

Tipogramın Günümüz Grafik Tasarımında Kullanımı

Grafik tasarım tarihinde Herb Lubalin ile bir kavram olarak anılmaya başlayan tipogram, günümüz grafik tasarımında da sıklıkla kullanılmaktadır. Özellikle tipografinin çeşitli görüntü ve fikirler ile sade ve yaratıcı bir şekilde bütünleştirilmesini gerektiren logo tasarımı alanında tipogramların kullanımı ile şaşırtıcı, akılda kalıcı ve etkili tasarımlar ortaya çıkmaktadır.

Tipogram, harflerin çeşitli biçimlerde birbirine bağlanması, konumlandırılması, ölçeklendirilmesi, deforme edilmesi, belirli uzantılarının abartılması ya da eksiltilmesi gibi yöntemlerle oluşturulmaktadır. Ancak bu görsel yöntemler kullanılırken okunabilirlik ve çeşitli tipografi kuralları göz ardı edilebilmekte hatta bozulabilmektedir. Ortaya çıkan tasarım, harflerin et kalınlığında değişim, dengelenmemiş espaslar ya da x-yükseklikleri ile sonuçlansa da tipogramda görsel fikir ön planda tutulmaktadır. Örneğin Resim 10a'da bulunan "Water Trust", logosunda tipografi kurallarına göre olması gereken hizalama biçimi bozulmuş, ancak ortaya çıkan tipogram akılda kalıcı bir görsel kelime oyunu yaratmıştır. "Water Trust", gelişmekte olan ülkelerde kırsal alanlar için su, sanitasyon ve hijyen uygulamalarını iyileştirmeye adanmış kâr amacı gütmeyen bir kuruluştur. Logo tasarımında kelime grubu içinde bulunan "A" ve "U" harfleri üst üste geldiğinde ortaya çıkacak olan damla biçimini kullanabilmek için bu harfler tam olarak üst üste gelecek şekilde hizalama yapılmıştır. Bunun yanı sıra "A" harfinin biçiminde eksiltme, "U" harfinin biçiminde ise deformasyon görülse de her ikisinin birleşiminden oluşan damla biçimi oldukça dikkat çekicidir. Tipogram ile oluşan görsel anlatım biçimi parçanın bütünü temsil etmesidir. Harflerin oluşturduğu damla sembolü, kuruluşun ilgilendiği "su" kavramının bütünü temsil etmektedir. Resim 10b'de bulunan "Rebel" isimli bir spor malzemeleri şirketinin logosu ise oldukça basit bir yöntemle yaratılmış bir tipogramdan oluşmaktadır. "İsyan, başkaldırı" anlamına gelen "rebel" kelimesinin içinde bulunan "e" harflerinden birinin ters çevrilerek diğer tüm harflerden farklı bir yöne bakması bu "başkaldırı"yı temsil etmektedir. "e" harflerinde kişileştirme yapılmıştır. Bu noktada seçilen yazı karakterinin düz ve kalın bir yapıdan oluşmasının da bu anlamın oluşumuna katkısı büyüktür.



Resim 10. a) The Water Trust logosu, <https://www.watertrust.org/> b) Rebel Sport logosu <https://deltafonts.com/rebel-sport-font/>

Logo tasarımında tipogram kullanımının güncel örneklerinden biri "Pinterest" logosudur. Pinterest, sanat, tasarım, dekorasyon, moda, yemek tarifleri gibi farklı birçok alanda paylaşımların yer aldığı görsel bir keşif ve paylaşım platformudur. Platform, kullanıcıların beğendikleri paylaşımları "pinleyerek" kategorilere göre düzenlemelerini ve daha sonra kolayca bulabilmelerini sağlamaktadır. Pinterest logosu biçimini "bir pano üzerine raptiye ile iğnelemek, işaretlemek" anlamına gelen ve dilimize geçmemiş olsa da sıklıkla kullanılan "Pinlemek" fikrinden almaktadır. Panolarda kullanılan

raptiyelerin biçimi ile uyumlu bir yapıda olan “P” harfinin yuvarlak yapısı seçilen el yazısı biçimindeki yazı karakteri ile vurgulanmış, harfin bacağı ise sivriltilerek iğne biçimi güçlendirilmiştir (Resim 11). Raptiye ve “P” harfinin titizlikle bütünlüştürülmesi ile oluşturulan tipogram, web sitesinin temel fikri ile uyumlu bir logo ile sonuçlanmıştır. Logoda “p” harfi ile oluşturulan raptiye nesnesi, anlatım biçimi olarak görsel cinas kullanımını göstermektedir.



Resim 11. Pinterest logosu <https://business.pinterest.com/en-gb/brand-guidelines/>

Tipogram konusu, lisans eğitimi düzeyinde Tipografi derslerinde; harf biçimlerini tanıma, biçimlerin birbirleri ile olan benzerlik ve farklarını ayırt etme, logo tasarımı alanında belirli bir konsept doğrultusunda fikir geliştirme açısından pratik denemeler yapma imkanı vermesi açısından grafik tasarım öğrencileri için iyi bir proje konusu olmaktadır. Resim 12’de araştırmacının rehberliğinde öğrenciler tarafından hazırlanan çeşitli tipogramlar bulunmaktadır.



Resim 12. “Ayna” Ayşe Kadercan, “Yön”, “Uçak” Asuman Karagöz, “Dakik” İkbal Durmuş, “Zaman” Şimal Seçgin, “Oyun” Yaren Zehir, “Yaşam”, “Dans” İpek Öykü Anlatır, “Mutlu” Fulya Emek (Araştırmacının kişisel arşivi, 2021)

Sonuç

Grafik tasarımcı, bir fikri ya da kavramı iletmek için elindeki bilgiyi görsel bir mesajla dönüştürür. Günümüzün aşırı doygun görsel iletişim ortamında grafik tasarımcılar, yalnızca anlamın iletilmesine ve güçlendirilmesine yardımcı olmakla kalmayıp, aynı zamanda belirli bir tasarım projesinde mesajı eğlenceli, okumaya teşvik edici ve akılda kalıcı hale getirmeye ve izleyicinin duygularını harekete geçirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda tipografinin anlam üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Temel amacı okunmak olan tipografinin belirli kurallar çerçevesinde doğru kullanımı bir

iletinin kolay okunması sağlarken, daha yaratıcı bir kullanım ise bir fikri fotoğraf veya illüstrasyon kadar güçlü ve etkili bir şekilde ifade edebilir. Günümüzde tipografinin görsel bir etki ön planda olacak şekilde kullanılmasına sıkça rastlanmaktadır.

Özellikle 20. yüzyılın başlarında fütürizm akımı ile tipografiyi görsel bir dil olarak kullanmaya başlayan tasarımcılar çeşitli grafik tasarım ürünlerinde tipografinin kavramsal gücünü izleyiciye sunmuşlardır. Herb Lubalin gibi tasarımcılar bu eserleriyle tipografinin yalnızca okunmak için değil, bakmak, izlemek, hatta görsel bir bulmacayı çözmek için de kullanılabileceğini göstermişlerdir. Amerikalı bir grafik tasarımcı olan Herb Lubalin, çok sayıda logo, afiş, posta pulu ve reklam tasarımı gibi grafik tasarımın birçok alanında üretim yapmıştır. Lubalin, dil, tipografi ve kompozisyonun birleşiminden oluşan iletişimin gücüne inanmıştır. Çalışmalarında tipografiyi sadece görsel bir etki yaratmak için değil, aynı zamanda bir içeriğin anlamını ve mesajını vurgulamanın bir yolu olarak kullanmıştır. Lubalin için, fikir çok önemlidir ve her zaman tasarımdan önce gelmiştir. Tipografik detayları titizlikle düşünülmüş kompozisyonlarda kullanmış, kavramsal tipografi çalışmaları ile tasarımcılara yeni yöntemler deneme konusunda ilham olmuştur.

Geleneksel tipografinin bilgilendirme, yönlendirme gibi işlevlerinin yanı sıra kavramsal tipografi, bir mesajı iletme için harfleri sembolik bir anlam taşıyan yenilikçi biçimlere dönüştürmektedir. Kavramsal tipografi izleyiciyi yalnızca metni okumaya değil aynı zamanda bakmaya ve incelemeye de davet etmekte; metnin anlamını güçlendirmekte ve hatırlanır kılmaktadır. Kavramsal tipografinin bir anlatım dili olarak kullandığı tipogramlar; harflerin yapısında bulunan kalın, ince, yumuşak, organik ve benzeri farklı çizgilerin belirli fikir ve kavramlara hizmet edecek şekilde düzenlenmesi ile ortaya çıkar. Plastik kaygıların yanı sıra fikrin öne çıktığı bu tasarımlarda; soyutlamaya dayalı ve etkili bir görsel iletişim oluşmaktadır.

Bu araştırmada kavramsal tipografi bağlamında tipografik seçimlerin anlam üzerindeki etkileri incelenmiştir. Tipogramda kelimenin temel bileşeni olan harf, iki temel işlev kazanmaktadır; yazının okunabilirliğini korumak ve izleyicinin duyularını harekete geçiren iletişimsel bir süreç başlatmak. Böylece tipogramlar ile yazılan kelimeler belirli bir anlam taşıyan bir nesneyi gösteren simge olmaktan çıkıp; izleyicinin duygu ve hislerini uyandırabilecek bir mesaj ileten kendi başına bir görsel iletişim biçimine dönüşür. Tasarımın barındırdığı anlamları çözmeyi kapsayan bu süreç, izleyiciyi de görsel açıdan tatmin etmektedir. İncelenen tipogramlarda; tipografi anlamı yaratmak, bir fikri geliştirmek ya da değiştirmek için görsel dil ile birlikte çalışmaktadır. Bu tipogramlarda harf biçimleri; kişileştirme, benzetme, abartı, metafor, zıtlık, ironi gibi görsel anlatım biçimleri kullanılarak belirli bir nesne, insan, mekan, duygu, düşünce ya da kavramın temsilcilerine dönüşmüştür. Bunun yanı sıra, harf biçimlerinin ayırt edici özellikleri ile belirli bir yazı tipinin kişiliğinin tipogramın anlamına önemli katkı sağladığı görülmektedir.

Kaynakça:

- AMBROSE, G. ve Harris, P. (2012). *Tipografinin Temelleri*. 1. Basım, Literatür Yayıncılık, İstanbul.
- BECER, E. (2007). *Modern sanat ve yeni tipografi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- BEKTAŞ, D. (1992). *Çağdaş Grafik Tasarımın Gelişimi*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları Sanat Dizisi 2, Birinci Basım.
- BONDE, N. (2013). Considering conceptual type. *Artifact: Journal of Design Practice*, 3(1), 6-1.
- ÇEKEN, B. (2016). **Görsel cinas ve sosyal afişlerde kullanımı**. *Akdeniz Sanat*, 9(18).
- ERSAN, M. (2016). **Laszlo Moholy-Nagy ve Grafik Tasarım Eğitimine Katkıları**. *Cumhuriyetin Işığında Yükseköğretimde Sanat Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildirileri Kitabı*. 288-298
- ERDAL G. (2015). *İletişim ve Grafik Tasarım*. Hayalperest Yayınevi, 1. Basım, İstanbul.
- KESKİN, İ. (2013). **1831-1920 Yılları Arasındaki Türkiye'deki Litografi (Taşbaskı) Sanatı**. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (38), 9-20.
- LUPTON, E., ve Miller, J. A. (1994). *Design Writing Research: Writing on graphic design*. Kiosk
- MEGGS, P. B. (1989). *Type and Image*. Vannostrand Reinhold Comp Inc., New York.
- MEGGS, P. B. ve Purvis, A. W. (2016). *Meggs' History of Graphic Design*. 6. Basım, Wiley Published, USA.
- ÖZDERİN, D. S. (2018). Grafik İletişimde "Kavramsal Anlatım". *Asos Dergisi*. 6(78) 269-280.
- SNYDER, G., ve Peckolick, A. (1985). *Herb Lubalin: Art Director, Graphic Designer, and Typographer*. Amshow & Archive.
- TAŞCIOĞLU, M., ve Siretli, A. **Grafik Tasarımda Litografinin Yeri ve Henri De Toulouse-Lautrec'in Afiş Tasarımları**. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (18), 187-202.
- SARIKAVAK, N. K. (2013). *Sözsüz İletişim Aracı Olarak Tasarım*. *İletişimde Tasarım -Tasarımda İletişim Konulu Uluslararası Sempozyum ve Sergi Bildiri Kitabı*. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- TÜRKMENOĞLU, H., ve Akengin, G. (2016). **Hareketli Grafik Tasarım Sürecinde Yazı Devinimi**. *İdil*. 5(23)
- YILDIZ, M. (2021). İletim aktarımında kavramsal tipografi ve etkileşimli dijital ekran uygulamaları. *Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi*. Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, Isparta.

YILMAZ, M., ve Ersan, M. (2017). **Logo Tasarımında Görsel** Retorik. *sed*, 5(2)
DOI: 10.7816/sed-05-02-05

Yozgat Dokumalarında Göbekli Kompozisyonlar*

Different Core Compositions in Yozgat Rugs

Nefise YÜKSEL**
Ülkem YAZ***

Öz

Türk ev mimarisinin gelişmesini, zengin süsleme unsurları olan örneklerini 17. yy dan itibaren izleyebilmekteyiz. Uygarlığın temel görüntülerinden biri ve yaşamın bütün etkinliklerinin gerçekleştiği üretim ortamı olan evin toplumun değişik biçimlerde dile getirdiği işlevsel, simgesel, estetik değerleri dönemin kültür, teknoloji ve ekonomik koşulları doğrultusunda gelişmesini sürdürmüştür. Tarihi Türk evleri uzun süre önem verilmeyen bir konu olmuştur. Bunun sonucu olarak 19. yy sonuna kadar bu konuda bilimsel araştırmalara rastlanmamaktadır. Buna paralel olarak mimari eserlerin önemli unsurları olan bezemeler Türk sanatı, kültürü ve tarihi alanlarda yerini alamamıştır. Mimari açıdan değişik plan ve süsleme özelliklerine sahip olan Yozgat evleri henüz bu açıdan ele alınamamıştır. Türklerin Orta Asya'dan günümüze geliştirerek getirdiği sayısız sanat eserleri, örf ve adet izleri, Türk sanat ve kültür tarihinin geçmişi bakımından önem taşır. Bu durumda ev Türk kültür ve sanatının en karakteristik unsurlarından birisidir. Son 40-45 yıl içinde köyden şehre göç ve çarpık şehirleşme sonucu bu evler ya terk edilmiş ya da yerlerini Türk mimari ve süsleme unsurlarından

* Bu makale Nefise YÜKSEL'in (1994), "Geç Dönem Tarihi Yozgat Evleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezinden hazırlanmıştır.

** Yozgat Bozok Üniversitesi Yozgat Meslek Yüksek Okulu Öğretim Görevlisi, YOZGAT, nefise.yuksel@bozok.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-0821-9416>

*** Yozgat Bozok Üniversitesi Yozgat Meslek Yüksek Okulu Öğretim Görevlisi, YOZGAT, ulkem.yaz@bozok.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-3115-1322>

yoksun apartmanlara bırakmıştır. Bunun sonucu Türk süsleme sanatımızın örnekleri de yok olma durumu ile karşı karşıya kalmıştır. Bu çalışmada; Yozgat Merkez’de bulunan Şemsettin Ağa evi bütün yönleri ile incelenmiştir. Günümüzde yok olmuş bir eser olan ev 1994 yılında Geç Dönem Tarihi Yozgat Evleri adlı Nefise Yüksel tarafında hazırlanmış olan Yüksek Lisans Tezinde incelenmiştir. Yapının, bölgesel ve dönemsel özellikleri ortaya konmuştur. Konu ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar detaylı bir şekilde taranmıştır. Bu incelemelerde elde edilen birikimler doğrultusunda Şemsettin Ağa Evinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Yapı gerek süslemeleri gerekse plan tipi ve malzemeleri açısından çağdaşları içinde seçkin bir örnektir. Elde edilen veriler ortaya konularak Geç Dönem Tarihi Türk evlerinin çağdaşları ile kıyaslanmasına olanak sağlanması amaçlanmıştır.

Abstract:

The development of Turkish home architecture, examples with rich decorative elements 17. we can watch it from the year. One of the main images of civilization and the production environment in which all the activities of life take place, the functional, symbolic, aesthetic values expressed by society in various forms have continued to develop in accordance with the culture, technology and economic conditions of the period. Historical Turkish houses have long been a topic that has not been given importance. As a result, the 19th there are no scientific studies on this subject until the end of the century. In parallel, decorations, which are important elements of architectural works, could not take their place in the fields of Turkish art, culture and history. Yozgat houses, which have different plans and decorative features from an architectural point of view, have not yet been considered from this point of view. Numerous works of art, customs and traces of customs that Turks have developed and brought from Central Asia to the present day are important for the history of Turkish art and cultural history. In this case, the house is one of the most characteristic elements of Turkish culture and art. As a result of migration from village to city and distorted urbanization in the last 40-45 years, these houses have either been abandoned or replaced by apartment buildings devoid of Turkish architectural and decorative elements. As a result of this, examples of our Turkish decorative art have also faced extinction. In this study; Şemsettin Ağa house located in Yozgat Merkezi has been examined in all its aspects. The house, which is a work that has disappeared today, was examined in 1994 in the Master’s Thesis prepared by Nefise Yüksel called the Late Historical Yozgat Houses. The regional and periodic characteristics of the structure have been revealed. The studies conducted by different researchers on the subject have been scanned in detail. In accordance with the accumulations obtained in these studies, an assessment of the Şemsettin Ağa House was made. The building is an outstanding example among its contemporaries both in terms of its decorations and in terms of the type and materials of the plan. The obtained data are presented and it is aimed to enable comparison of the historical Turkish houses of the Late Period with their contemporaries

Keywords: Yozgat, historic homes, house plans, house decorations.

Giriş

İnsanoğlu için en önemli ihtiyaçlardan biri olan barınma ihtiyacı var olduğundan beri konut mimarisi sürekli gelişim göstermiştir. Özellikle kamu yapıları ve dini yapılar daha fazla korunmuş ve çağları aşabilen yapılar günümüze ulaşabilmiştir. Sivil mimari örnekleri için ise bunu söylemek çok zordur. Sivil yapıların incelenmesi ve arşivlenmesi için geç kalınmıştır. Ancak arşivlenebilen yada korunabilen yapılar dönemin sosyo-kültürel yapısı ile ilgili aydınlatıcı bilgiler sunmaktadır.

Türk evi başlangıçta, otağdan yani tek odadan kaynaklanmıştır. Orta Asya'daki kubbe biçimli göçebe Türk çadırından doğmuştur. Bu tek odalı çadırın yanına bir ikincisi eklenmiştir. Sonra da bunların arasındaki boşluk örülmüştür. Bu boşluk eyvan dediğimiz mekânı teşkil etmiştir. Bunun önüne de açıkta yaşanan bir saçak ilave edilmiş ve buraya da hayat adı verilmiştir (Cansever 1999:446). Özellikle Anadolu'daki Türk Evi, içerisinde kendine özgü özellikler barındırmaktadır. Bunlara kısaca değinecek olursak öncelikle Türk evinin tamamen organik bir yapısının bulunduğu ve hem açık mekânları hem de yarı açık mekânları ile dış dünya ve manzara ile devamlı bir ilişki içinde olduğu gözlemlenmektedir (Günay 1998:32).

Türk evinin plan tiplerini oluşturan ana unsurlar sofa ve odalar. Plan tipleri sofa'nın ev içinde konumlanmasına göre şekillenir. Plan tipleri itibarıyla Türk evleri; iklim koşulları, yöresel alışkanlıklar, ekonomik koşullar ve yöresel mimarinin etkisiyle sofasız, dış sofalı, iç sofalı ve orta sofalı olmak üzere 4 kategoride toplanmıştır (Hacıbaloğlu 1989:9). İncelediğimiz yapı bu sınıflandırma içinde orta sofalı bir yapıdır. Şemsettin Ağa evinde olduğu gibi bölgede ki pek çok evde orta sofalı plan tipindedir.

Sofa, odalar arasında ve önünde yer alan bir ortak alandır. Evler nasıl sokağa, caddeye açılıyorsa, ev içindeki her bir oda da sofaya açılır. Anadolu'da bölgelere göre, "sayvan, çardak, hayat, divanhane" adını alır. Ev halkı belirli zamanlarda sofada toplanır, önemli kutlamalar yapar. Oturur, iş yapar, dinlenir. Sofada seki, taht, köşk gibi bölümler bulunur. Bazı sofalarda kahve ocakları vardır. Sofalar iklim durumuna göre açık veya camekânla kapalı olurlar (Karpuz 2011).

Türk Evi'nde odalar, toplumsal özellikler ön planda tutularak oluşturulmuş, içindeki düzenleri belirli ilkelerle sınırlandırılmış ve ortak kullanım alanı oluşturmak üzere düzenlenmiş birimlerdir (Küçükerman 1973). Odalar, birçok Avrupa geleneğinde kullanım amacının farklılaşmasıyla değişikliğe uğramıştır. Türk Evi'nin odaları ise değişikliğe uğramayan hücrelerdir. Oda ve etrafındaki servis alanları mekânsal ve işlevsel olarak Türk Evi'ndeki yaşantı kavramının çekirdeğini oluşturmaktadır (Kuban 1973).

Yozgat İli Tarihi Gelişim ve Coğrafyası

Yozgat İli toprakları İç Anadolu Bölgesindedir. Kızılırmak'ın İç Anadolu Bölgesinde çizmiş olduğu geniş yay içinde yer alan Bozok Platosu içerisinde yer almaktadır. Yozgat şehri merkezi doğu-batı istikametinde uzanan Kirazlıdere vadisi içerisinde kurulmuştur. Yozgat tarihi evleri bu vadi içerisinde dar bir alana yerleşmiştir (İl Yıllığı 1991:6).

İlk çağlardan beri yerleşme alanı olan topraklar üzerinde bulunan Yozgat Şehrinin kuruluşu 16. Yüzyıl başlarına rastlar (Uzunçarşılı 1974:272). Daha önceleri burada bir köy olduğu söylene de bununla ilgili herhangi bir belge ve kalıntı bulunmamaktadır (Sümer 1974:331). Bölge toprakları tarih çağları boyunca Hititler'in, Frigler'in, Kimmerler'in, Persler'in, İskender, Roma ve Bizans İmparatorluklarının hakimiyetinde kaldı (İl Yıllığı 1991:34). 1071 Malazgirt Zaferinden sonra, Anadolu Selçuklu Devletine tabi Kayseri benliğinin, 1127'den sonra da Danişmend'liler Beyliğinin sınırları içinde kalmıştır.1175'ten sonrada tamamen Anadolu Selçuklularının eline geçmiştir.1243 Köseadağ Savaşından sonrada İlhanlılar'ın kontrolüne giren bölge, Beylikler döneminde Eretna beyliğinin, 1381'den sonra da Kadı Burhanettin devletinin eline geçti.1398'de Yıldırım Beyazıt tarafından Osmanlı topraklarına katıldıysa da 1402 Ankara Savaşından sonra Timur'un kontrolüne girdi.1408 yılında Çelebi Sultan Mehmet tarafından Osmanlı topraklarına yeniden katıldı (Öztuna 1979:222).

XVI. yy'ın başından Cumhuriyet döneminin başına kadar, yaygın olarak "Bozok" adıyla tanınan Yozgat, XIX. yy'ın başına kadar Sivas eyaletine bağlı bir sancaktır (Taş 1987:1). XV. yy'da Yozgat ve komşu bölgelere yerleşen ve Bozok adıyla anılan oymaklar şunlardır. Kızılkocalu, Selmanlu, Ağacalu, Çicekle, Demircilu, Şambayadı, Söklen, Hisar Beglu, Karalu(karaevliler).Bugünkü Yozgat'ın yerli halkı bu oymakların nesillerinden gelmektedir. Bu bölgede oymak adlarınının bir çok köy ve kasaba hala aynı isimle anılmaktadır(İl Yıllığı 1991:34).

Bugünkü Yozgat'ın kuruluşu XVIII. yy'ın II. yarısına rastlar. Kurucuları Çapanoğlu aşiretidir. "Eski Ankara Salnamesi'nde Yozgat'ın ilk temelleri 12.yy başlarında 1110'da Ömer Cabbar Ağa tarafından atılmış şehir (M. 1737) Kasaba halini almıştır (Koç 1988:9).

Yozgat XIX. yy'ın ortalarında oldukça büyümüş ve geniş bir bölgeyi içine almıştır. Bu dönemde Bozok Eyaletinin Bozok, Ankara, Kayseri Sancakları bulunmaktadır. Bütün bu uygarlıklara ev sahipliği yapmış olan Yozgat zengin bir kültürel ve tarihi dokuya sahiptir (İl Yıllığı 1991:39).



Fotoğraf No 1

Şemsettin Ağa Evi

Kültür bakanlığı Envanterinde 66-00 1.3 numara ile kayıtlı olan konak, 15-05-1993 tarihinde incelenmiştir. Aşağı Nohutlu Mahallesi Korkmaz Sokak Numara 8 de bulunan konak bu güne gelememiştir.

Yapım tarihi kesin olarak belli olmamakla birlikte gösterdiği mimari ve süsleme özelliklerine ve karşılaştırma yöntemine göre 19. YY başında yapılmış olduğu tahmin edilmektedir.

Ön cephesi caddeye, arka cephesi bahçeye, yan cepheleri komşu istinat duvarlarına bakan zemin kat üzerine tek katlı bir evdir. Geniş ve üst katlar ahşap direkler arası taş dolgu ile dolgulanmıştır. Güney cephesi, giriş kapısı yıkılmış, soldaki odanın güney duvarı tamamı ile ortadan kalkmıştır (yıkılmıştır). O gün ki kullanımda ise depo konumuna getirilmiştir. Sağda ki odanın kuzey duvarında üç adet dikdörtgen demir şebekeli pencere vardır. Zemin katın kuzey cephesinde ki pencereler güneydeki pencerelerle aynıdır. Birinci katın güney cephesinde (giriş kapısının üstü olan orta yerde) birbirinin aynı olan ahşap beşik kemerli, üzeri taçlı, demir şebekeli, camları yukarı sürgülü, dış denizlikli üç penceresi vardır. Solda yer alan odanın penceresi ise sonradan değiştirilmiştir. Sağdaki odanın pencereleri alt kat pencereleri ile simetriktir.

Kuzey batı cephesindeki odaların alt ve üst kat duvarları yıkılmıştır. Güney cephesinde gördüğümüz pencerelerin aynısını bu cephede de görmekteyiz.

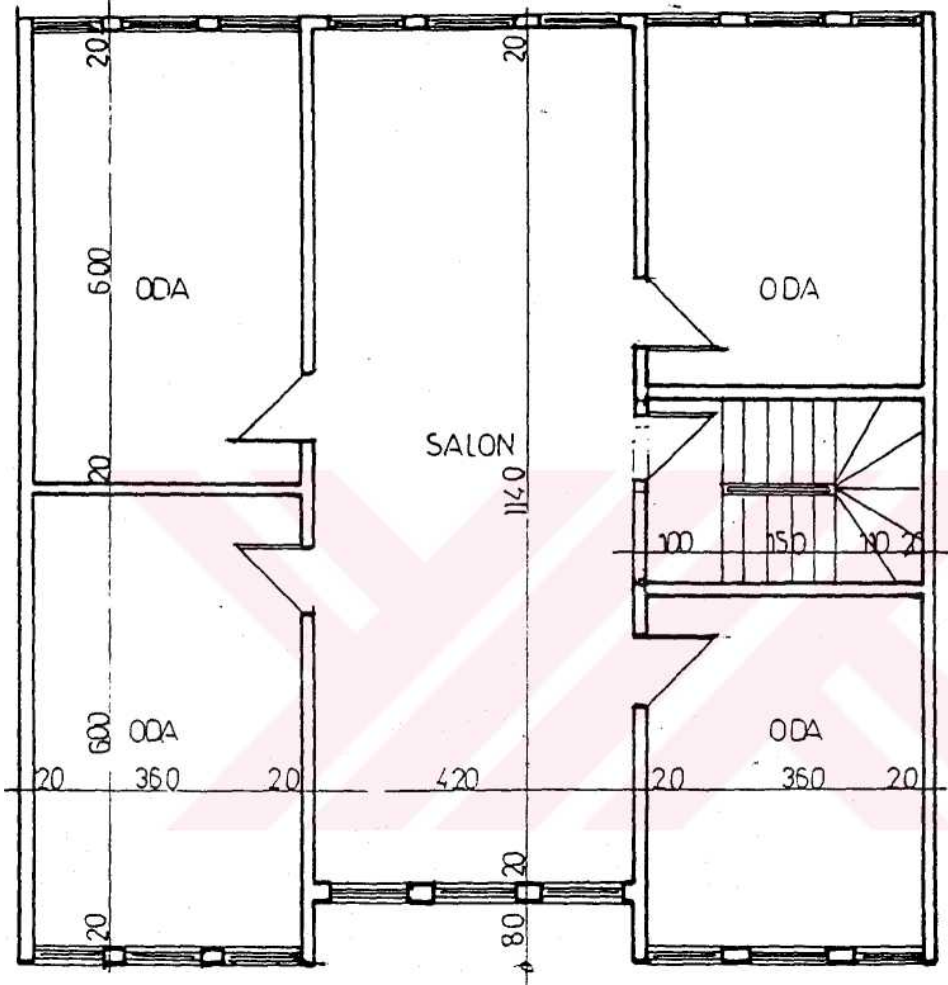
Doğu ve batı cepheleri penceresizdir. Çatısı kırma çatı tipi olup saçakları dışa taşkındır. Evin güney ve kuzey cepheleri çıkmalı olup çıkmalar ve kat arası ahşap silme ile belirtilmiştir (Fotoğraf 1).

Zemin kat sofa dikdörtgen planlıdır. Birbirine simetrik dört odanın ahşap süslemeli kapıları sofaya açılır. Sofanın güney ve kuzey duvarları tamamen yıkılmıştır. Süsleme unsurları en fazla kapılardadır. Üst kata; doğu cephesinde bulunan ahşap süslemeli kapıdan ve çift yataylı ahşap trabzanlı bir merdivenle çıkılır. Merdiven direk olarak alt katın aynı planını içeren üst kat sofaya açılır. Sofanın (güney ve kuzey duvarlarında birbirine simetrik) üçer adet penceresi bulunmaktadır. Sofanın tabanı ve tavanı ahşaptır. Tavan tekne tavan biçiminde iç bükey, tavan kuşağının alt kısmı, ahşap silme ile sınırlandırılmıştır. Tavanın $\frac{1}{4}$ ü altı bölüm halinde dikdörtgen planla ayrılıp zengin bir süsleme ile diğer bölümlerden ayrılmıştır. $\frac{3}{4}$ ü altı bölüm halinde dikdörtgen burmalı çerçeveler haline getirilmiştir. Sofaya birbirine simetrik dört elemanın ahşap süslemeli kapısı açılmaktadır.

Sofaya çıkış merdiveninin sol tarafında (kuzey-doğu) cephesi kare planlı tavan, ahşap çıtaların dikdörtgen biçimde yerleştirilmesinden meydana gelmiş kuzey duvarında basit ocak bulunan bir mekan vardır. Mutfak olarak kullanıldığı tahmin edilmektedir. Bunun bitişiğindeki kuzey-doğu odası yine kare planlı, üç pencere, kuzey duvarı gömme dolaplı, yüklüklü ahşap tavanlıdır.

Güney cephesi çıkma konumunda ve batı köşesinde giyotin tipi penceresi bulunur, bu odanın tam karşısında asıl süsleme unsurları bulunan baş odası bulunur. Başoda, güney-batı cephesinde olup tavan ve dolap kapakları yoğun bezemelidir. Odanın kuzey cephesinde oyma tekniği ile yapılmış süslemeleri olan parçalanmış iki dolabın

ortasında alçı süslemeler bulunan beşik kemerli niş biçiminde şerbetliği vardır. Şerbetliğin altında sonradan iptal edildiği görülen bir ocak bulunur. Sofaya açılan dördüncü oda kuzey-batı cephesinde olup süsleme unsurları fazla olamamakla birlikte odanın güney cephesinde, ahşap dolap kapakları olan yüklük ve gusülhanesi olduğu görülmüştür. Orta sofalı plan tipinde olan ev tipik Türk evi örneğidir (Plan No 1).

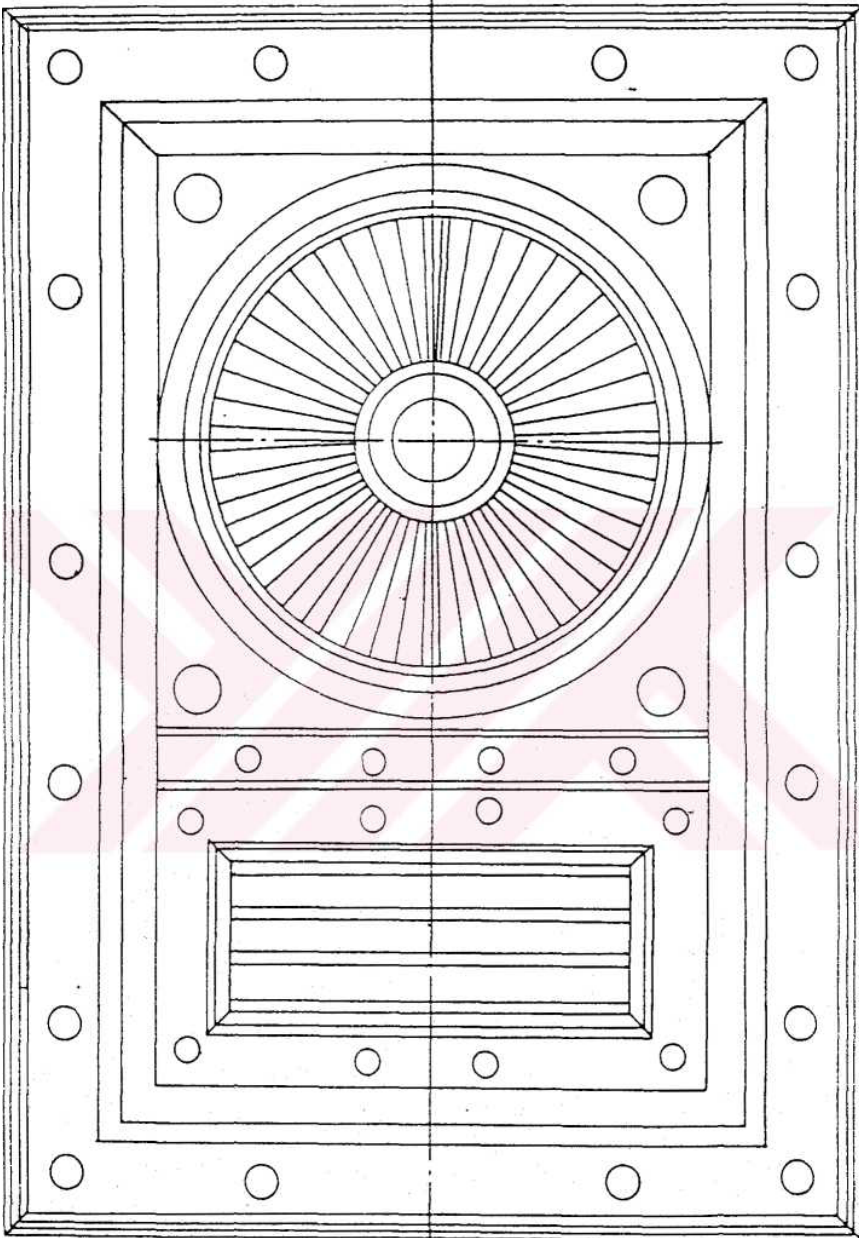


Plan No 1

Başodası tavanı

Onarım görmemiş olup, ajurlu kısmında kırıklıklar vardır. Boyutları 360x600 cm olan tavanın derinliği 25 cm dir. Geometrik, bitkisel, rumi, palmet ve hatayi bezemelerle süslenmiş tavanda ajur, oyma, applike, geçme teknikleri kullanılmıştır. Renklendirme ise gri, açık mavi, açık kahverengi, pembe, koyu kahverengidir. Malzeme olarak çam ve yağlı boya kullanılmıştır. Köşelerdeki kalem işi tekniği kullanılan bezemeler ise doğal boyadır.

Tavan kompozisyonu; 4x5, 5 m boyutunda 1/3'ü kontürle ayrılmış farklı iki bezemenin birleşmesinden meydana gelmiştir (Plan No 2)



Plan No 2

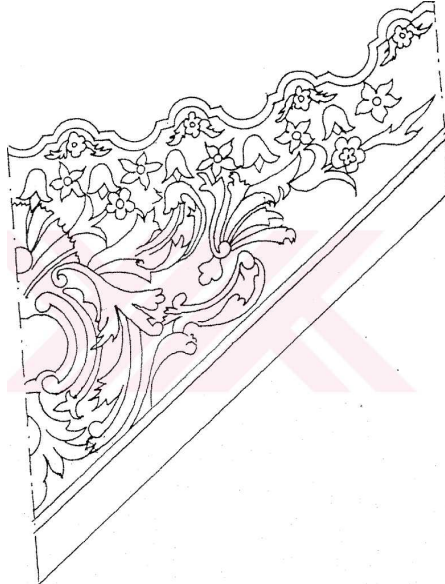
Tavan süslemesinin dört metrekarelik bölümü grift olarak doldurulmuştur. Genel kurgusu içinde bu kare dört bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölüm; kompozisyonun kubbe biçiminde ki merkezidir. Palmeterin ajur tekniği ile birleşmesinden oluşmuştur. Kubbemsi göbeğin çevresi 10 adet pençberk ve üsluplaşmış yaprak motiflerinin alternatif sıralanmasından meydana gelmiştir (Desen No 1).



Desen No 1

Göbek çevresinde 2 cm genişliğinde bir kontür bulunur. Bezemeli yüzeyin ikinci bölümünü 2, 5 m çapında ki, bezemeli geniş yüzey oluşturur. merkezde Rumilerin sıralanması ile odaklaşan bölüm stilize dilmiş palmet ve çiçek motiflerinin kenarda 'C' kıvrımlarının tepe noktalarında birleşmesi ile merkezi sistem kompozisyonu oluşturur. Daire biçimindeki grift dolgulu yüzeyin çevresi 10 cm genişliğinde bordür ile sınırlıdır. Bordür yüzeyi, lale ve çiçek motifleriyle aralıklı tekrarlarla dolgulanmıştır.

Kompozisyonun üçüncü bölümü, köşeler olup birbirine simetriktir. Köşe bezemesini palmetlerin karşılıklı yerleşmesiyle oluşan madalyon oluşturmaktadır (Desen no 2).



Desen No 2

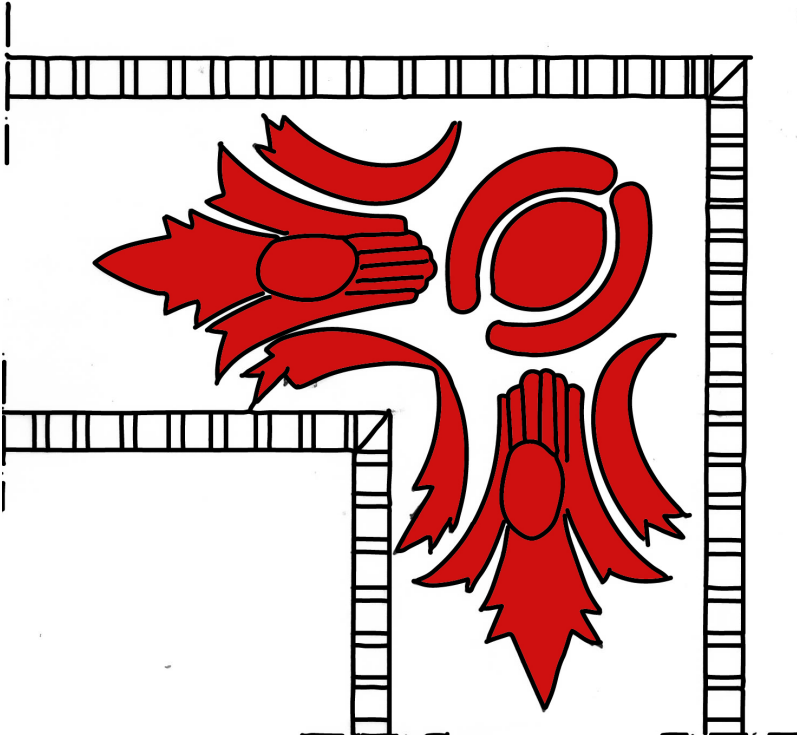
Madalyon ortadan bölündüğünde simetrik bir kompozisyon oluşturur. Göbekte birleşen palmet ucundan çıkan 5 yapraklı üsluplaşmış çiçek motifi sapında yer alan yapraklar koçboynuzu motifini andırmaktadır. Madalyon çevresinde ki palmet saplarından çıkan hatayiler kompozisyona hareket sağlamaktadır. Köşede yer alan büyük palmet motifinin her iki tarafından çıkan Rumiler, bir ters bir düz yerleştirilerek uçlarda ki stilize edilmiş palmetlerle birleştirilmiştir. Palmetleri uçlarından çıkan hareketli yaprak ve üsluplaşmış çiçek motifleri tamamlar.

Kare bezemeli tavan yüzeyi dikdörtgen çatalardan meydana gelen ikinci bölümden üzeri bezemeli bordür ile ayrılır. Bordür ortada gülce motifi, etrafında sağlı sollu yerleştirilen palmet ve çiçek motifleriyle bezenmiştir.

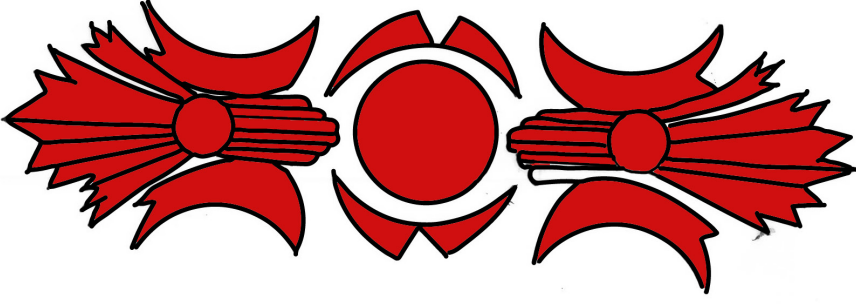
Tavan süslemesinin ikinci bölümü; üç eşit parçaya bölünmüş dikdörtgen olup üzeri bezemeli kalın bir bordürle sınırlıdır. Bordür üzerinde ortada madalyon oluşturmuş, sap yönleri madalyona dönük çift palmete benzeyen motifin iki başta ve köşelerde yerleştirilmesinden meydana gelmiştir.

Farklı süsleme özellikle gösteren ve iki parçadan oluşan tavan süslemesini tek parça gösteren kenar bordür, beş parçadan meydana gelmiş olup dışa çıkıntılı kuruluşu ile iç bezemeli alana derinlik vermiştir. Birinci ve ikinci bordür bezemesiz, üçüncü bordür geometrik bezemeli olup asıl bezemeli bordür, ikinci bölüm bordür bezemeleri ile aynı özelliktedir (Desen No 3-4).

Bordür kenarı sıçandışi tekniği ve geometrik bezeme ile sınırlı olup aralıklı tekrar uygulanmıştır.



Desen No 3

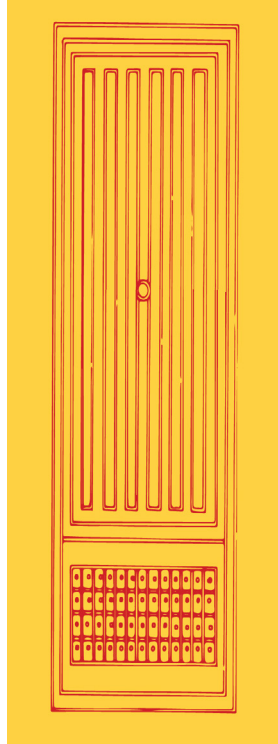


Desen No 4

Giriş Kat Sofa Tavanı

Herhangi bir onarım yapılmamıştır. Bu nedenle bezemeli parçalarda kopma ve çökme görülmektedir. 420x1140 cm boyutlarında olan tavanın derinliği 20 cm dir. Geometrik, bitkisel, sembolik, rozet ve münhani konularının işlendiği tavanda oyma, geçme, kasetleme, applike tekniği kullanılmıştır. Çam malzemenin kullanıldığı örnekte ahşap kabara, sabitleme işleminde kullanılan süsleme tekniğidir.

Kompozisyon; dikdörtgen planlı bir tavan yüzeyi içinde dört tarafı dikdörtgen şeklinde alçı silmelerle derinlik verilmiş, iki ayrı bölümden oluşan dikdörtgen planlı tavan örneğidir (Plan No 3).



Plan No 3

Tavan yüzeyi iki sıra halinde bezemeli bordürle çevrilidir. Dikdörtgen kompozisyonun yüzeyinde iki ayrı süsleme alanı görülmektedir. Bunlar tavan yüzeyinin 1/4 'ünü kaplayan birinci bölüm ve 3/4 ü kaplayan ikinci bölümdür. Birinci bölüm 20 cm genişliğinde bordürle çevrilmiştir. Tavan eninde bir motif köşelerde ise köşe dönüşlü motiflerle bezenmiştir. Motifler stilize edilmiş palmet motiflerinin birbirine dönüp yerleşmesi ile oluşan madalyonlu kompozisyonudur. Bordür ortasında kalan bölüm bitkisel kökenli motiflerle karelere bölünerek ortalarındaki her boşluk sembolik yapıda güneşi temsil eden köşeli yıldız motifi ile dolgulanmıştır. Tavan enine dikdörtgen olan dolgu motifleri ile yüzeye yapıştırma tekniği ile applike edilmiştir. 1/4 lük yüzey bu bölüntüleri ile geometrik sonsuz yüzey kompozisyonu oluşturmuştur.

İkinci bezemeli alanda tavan yüzeyi onbeş eşit dikdörtgen parçaya bölünmüş olup, parçaları meydana getiren çıtalar boyuna yerleştirilmiştir. Çıtalar arası geometrik motiflerle dolgulanmıştır. Dikdörtgen kompozisyonun merkezini oval göbek belirlemektedir. Göbek ayrı bir süsleme alanı göstermektedir. Üç kademedan oluşan göbek, bir çıta üzerine yerleştirilmiş, birinci bölüm palmet sıralamalı, ikinci bölüm çiçek sıralamalı, üçüncü bölüm üsluplaşmış yaprak motiflerinden oluşmuştur. Bu kısmın tekniğe göre sonradan çivilerle monte edildiği görülmektedir.

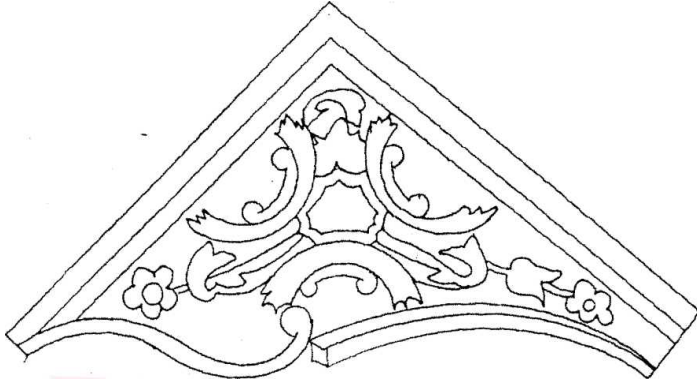
Zemin Kat Oda Kapısı

Onarım görmemiştir, kırıklıklar mevcuttur. 90x225cm boyutlarında olan kapı 20 cm derinliktedir. Geometrik, sembolik, bitkisel, rumi, palmet süslemeler kullanılmıştır. Teknik olarak oyma, geçme, kasetleme, applike tekniği kullanılmıştır. Malzeme; çam, ceviz ve yağlı boyadır. Renk olarak çam rengi ve yeşil görülmektedir(Fotoğraf No 2).



Fotoğraf No 2

Kompozisyon; geçme ve oyma tekniği kullanılan kapı tek kanatlı bir kuruluş göstermektedir. Kompozisyon ve süsleme olarak üç ayrı bölümden meydana gelmiştir. Kapı kasası aynalı olup ayna kısmı beşik kemer biçiminde çift kademeli olarak inmektedir, yüzeyi simetrik bezemelidir. Kapı bezemesinde asıl dikkati çeken bölüm burasıdır. Kapı kasası kenarında ki geometrik formlardan oluşan pervaz ve beşik kemer arası süslenerek üçgen bir alan oluşturmuştur. Burada tam ortada üç yapraklı palmete benzer motif tek merkez oluşturmaktadır. Kapının beşik kemer köşelerinde büyük bitkisel kökenli motifler yerleştirilmiştir. Kapı kanadının bezemeleri, iki ayrı bölümden yapılmış bölümler oyma tekniği ile yapılan geometrik bezemeli dar kontür ile birbirinden ayrılmıştır (Desen 5- Fotoğraf No 3).



Desen 5

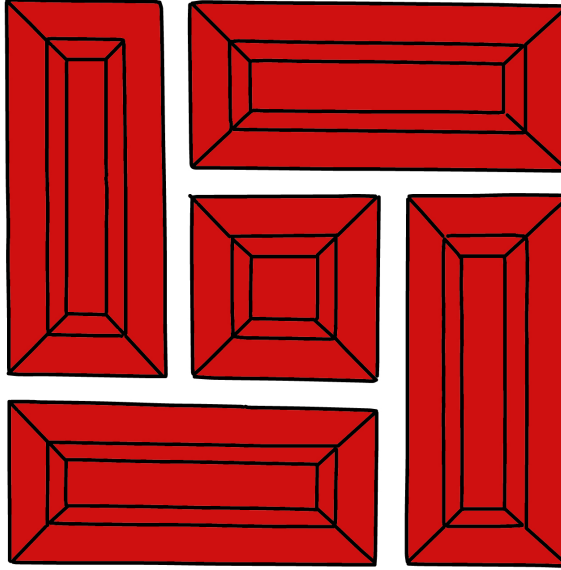


Fotoğraf No 3

Üstte kalan bölme içinde ki, oymalı geçmeler üst tarafta ikili olarak geometrik düzen içerisinde gamalı haç motifini meydana getirmektedir. Alt pano ise geometrik düzende hazırlanmış geçmelerden oluşmuştur. Ortada 'C' kıvrımına benzeyen biçim üzerine kurulmuş motifler kapı üstüne uzanan çift kanatlı yaprak, üsluplaşmış beş yapraklı çiçek motifleri ile bağlantı kurarak üç yapraklı bitkisel kökenli motif uzantısı ile orta eksendeki palmet motifleri ile birleşir. Altta yer alan 'U' kıvrımlı yaprak motifleri sağlı sollu yanlarda yerleşerek kompozisyona hareket sağlamışlardır. Yanlarda

simetrik olarak yer almış yapraklardan sol yaprağın ucundan çıkan yarım palmete benzer motif, kapı köşesinde ki orta eksene benzer. Aynı köşede ise hatayı kıvrımının ucundan çıkan beş yapraklı üsluplaşmış çiçek motifi kompozisyonu tamamlar.

Oyma tekniği ile yapılmış köşe bezemesinin simetriği beşik kapının sağ tarafında yer almaktadır. Bezemeli kapı kemeri altlarında sütun başlığı biçiminde kapı kasasına bağlanmıştır. Kapı yüzeyi gamalı haç motifleri ile bezenmiştir (Plan No 4).



Plan No 4

Başoda Dolap Kapakları

Onarım görmemiştir. 200x225 cm boyutlarındadır. Dolap derinliği 50 cm dir. Geometrik, bitkisel ve palmet motifleri ve oyma tekniği kullanılmıştır. Malzeme olarak cam seçilen kapaklarda ahşap rengi tercih edilmiştir.

Kompozisyon; dolap şerbetliğin iki yanında yer almaktadır. Sol tarafta ki dolap üç kanatlı kuruluş göstermekle birlikte çift kanatlı bölümü kırılmıştır (bkz...). Camlı bölmelerin altında üçü kare biri dikdörtgen kapak bulunur. Dolap kapaklarının kalan kısımlarında ki bezemeler, bitkisel ve geometriktir. Panolardan meydana gelen camlı bölme ve kare dolap kapakları kenarında geometrik formlardan oluşan kontür vardır. Kapakları birbirinden ayıran bölmeler üstte sütun başlıkları şeklindedir. Sütun başlığında kompozisyonu başlığın altına yerleştirilen palmet motifleri tamamlamaktadır. Palmet motiflerini sütun üzerine enine yerleştirilmiş geometrik çubuklar tamamlamaktadır. Bu kompozisyon beş yapraklı bitkisel kökenli motif ile üçlü yivler üzerine uzanarak sonsuzluk prensibine uymaktadır.

Dolap kapaklarının parçalarından üçüncü panonun tam ortasında üste ve alta bakan beşli yaprak motifleri arasına yerleştirilen altı yapraklı üsluplaşmış çiçek motifi simetrik olarak yerleşmiştir.

Sonuç

Türk ev mimarisinin gelişimini zengin süsleme unsurları olan örnekler 17. Yy. dan itibaren izlenmektedir. Uygarlığın temel taşlarından biri olan mimari eserler yaşamın bütün etkinliklerinin geçtiği ortamlardır. Toplumun değişik şekilde dile getirdiği işlevsel, simgesel değerleri dönemin kültür ve sosyo-ekonomik koşulları doğrultusunda gelişimini sürdürmüştür.

Geleneksel Türk evleri uzun süre önem verilmeyen bir konu olmuştur. Bunun sonucu olarak 19.yy sonuna kadar bu konuda bilimsel araştırmalara rastlanmamaktadır. Buna paralel olarak mimari eserlerin önemli unsurları olan süslemeler, Türk sanatı, kültürü ve tarihi alanında da yerini alamamıştır.

Mimari açıdan değişik plan ve süsleme özelliklerine sahip olan Yozgat evleri, 1990 lı yıllara kadar akademik anlamda incelenmemiştir. Yozgat il merkezinde bulunan evler ahşap ve kağıt karışımı teknikte yapılmıştır. Genellikle zemin kat üzerine iki ve tek katlı olan evler süslemeleri açısından özellik taşımaktadır. Son 40-45 yıl içinde köyden şehre göç ve çarpık şehirleşme sonucu bu evler ya terk edilmiş ya da yerlerini Türk mimari ve süsleme unsurlarından yoksun apartmanlara bırakmıştır. Bunun sonucu olarak Türk süsleme sanatının barındığı sivil mimari örnekleri yok olmaya yüz tutmuştur. İncelediğimiz örneğin yok olduğu gibi kaybedilen pek çok sivil mimari örneği yapılar bulunmakla birlikte bu yapıların benzer özelliklerini taşıyan kurtarılmış yapılarda bulunmaktadır.

Araştırmaya konu olan evde incelenen süslemelerin, mimari yapısının ve plan örneklerinin geç dönem Osmanlı Sivil Mimari geleneğinden farklı olmadığı gözlemlenmiştir. Evin mimari yapısı, plan ve süslemeleri, ev sahibinin statüsü ile yakından ilgilidir. Köklü ailelerin evin büyüklüğü ve süslemelerine daha çok önem verdiği saptanmıştır. İncelemeye konu olan örneğin 19.yy başı olduğu, orta sofalı plan tipi olduğu ve zemin üzerine tek katlı ve kırma çatılıdır. Güney cephesi cumbalı olan ahşap kağıt evin, beşik kemerli karakteristik sürgülü pencereleri bulunmaktadır.

19.yy ile tarihlendirilen Şemsettin Ağa Evi'nde dini mimaride de görülen İstanbul ve Bursa örneklerine benzerlik görülmektedir. 19.yy başında kompozisyon ve bezemelerde görülen artış, bu ev örneğinde belirgindir. Bitkisel bezemeler palmet, münhani, rozet, rumi, hatayi, gülce yanında geometrik bezemeler, 'S', 'C', 'V' kıvrımlar ve sembolik motifler ev bezemelerine de konu olmakla birlikte İstanbul ve Bursa evlerinde görülen ajur içinden geçen saten kaplama süsleme özellikleriyle Şemsettin Ağa Evi dikkatleri üzerine toplamaktadır. İncelenen evde kapı, tavan ve dolap malzemeleri sıra ile çam ve cevizdir. Bir önceki yüzyıla göre bu evde görülen teknikler geçme, applike, oyma, ajur, metal işi, taklit küntekari, oyma, kalıplama, kabartma teknikleri ile ajurlu süslemenin saten ile tamamlanmasıdır. Şerbetlik ve tavan kontürlerinde alçı işi çok fazladır. Renk olarak koyu kahverengi, kızıl kahverengi, doğal ahşap, açık mavi, açık yeşil, sarı, pembe, çam renginin kullanıldığı görülür.

Türk-İslam sanatının en önemli prensiplerinden olan sonsuzluk; dolap, kapı, tavan, şerbetlik bezemelerinde görülmektedir. İncelenen örnekte malzeme, kompozisyon, teknik, konu ve renklerinde Avrupa etkisinde olan Türk sanatının özellikleri gözlemlenmiştir. Geç dönem örneklerinde görülen kartuş, 'C' ve 'S' kıvrım, rumi ve münhanilerin bir arada kullanıldığı görülmektedir.

Geleneksel Yozgat Evleri içinde yer alan Şemsettin AĞa Evi, 1993'te incelenmiş ve fotoĐraflanmıŐtır. O dönemde ilgililere bildirilmesine karşın korunmaması, Yozgat kültürü için büyük bir kayıptır. Zira incelenen evler içinde en seçkin süsleme rneklelerini barındıran nadide bir örnektir.

Kaynakça

- ANONİM, (1990), *Yozgat İl Yıllığı*
- CANSEVER Turgut, (1999), “*Osmanlı Evi*”, Osmanlı, C.10, YTY., Ankara
- GÜNAY Reha, (1998), *Türk Ev Geleneği ve Safranbolu Evleri*, İstanbul
- HACIBALOĞLU M., (1989), *Geleneksel Türk Evi ve Çağımıza Ulaşamamasının Nedenleri*, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası, Ankara
- KARPUZ Haşim, (2011), “*Türk Evi*”, Türk Yurdu, Sayı: 290, Ankara
- KOÇ A. Fevzî, (1988), *Bütün Yönleriyle Yozgat*, Ankara
- KUBAN Doğan, (1973), *Mimarlık Kavramları*, İstanbul
- KÜÇÜKERMEN Önder, (1973), *Geleneksel Türk Evinde Odalar*, İstanbul
- ÖZTUNA Yılmaz, (1979), *Büyük Türkiye Tarihi*, C.11, İstanbul
- SÜMER Faruk, (1974), *Bozok Tarihine Ait Araştırmalar*, Ankara
- TAŞ Necati Fahri, (1987), *Milli Mücadele Döneminde Yozgat*, Ankara
- UZUNÇARŞILI İ. (1974), *Hakkı*, Osmanlı Tarihi, Ankara, C. II,
- YÜKSEL Nefise, (1994), *Geç Dönem Tarihi Yozgat Evleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara

Extended Abstract:

Examples of the development of Turkish home architecture with rich decorative elements 17. Century. it is being monitored from. Architectural monuments, which are one of the cornerstones of civilization, are the environments where all the activities of life take place. The functional, symbolic values expressed by society in various ways continued to develop in accordance with the cultural and socio-economic conditions of the period. Traditional Turkish houses have long been a topic that has not been given importance. As a result, the 19th there are no scientific studies on this subject until the end of the century. In parallel, decorations, which are important elements of architectural works, have not taken their place in the field of Turkish art, culture and history. Yozgat houses, which have different architectural plans and decorative features, were not examined in an academic sense until the 1990s.

Examples of rich ornamental elements of the development of Turkish house architecture, has been monitored since 17th century. Architectural works, one of the cornerstones of civilization, are the environments where all the activities of life take place. The functional and symbolic values expressed by the society in different ways continued to develop in line with the cultural and socio-economic conditions of the period. Traditional Turkish houses have been a subject that has not been given importance for a long time. As a result of this, until the end of the 19th century, there were no scientific studies on this subject. In parallel with this, ornaments, which are important elements of architectural works, could not take their place in the field of Turkish art, culture and history.

Yozgat houses, which have different architectural plan and decoration features, were not studied academically until the 1990s. The houses in the city center of Yozgat were built with a mixture of wood and masonry. The houses, which are usually two or one-floor on the ground floor, are special in terms of decorations. As a result of migration from village to city and unplanned urbanization in the last 40-45 years, these houses were either abandoned or replaced by apartments devoid of Turkish architectural and ornamental elements. As a result of this, the examples of civil architecture in which the Turkish ornamentation art is on the verge of disappearing. While there are many examples of civil architecture that were lost, similar to the example we examined, there are also salvaged structures that have similar features of these structures.

It has been observed that the decorations, architectural structure and plan samples examined in the house, which is the subject of the research, are not different from the late Ottoman Civil Architecture tradition. The architectural structure, plan and decorations of the house are closely related to the status of the owner. It has been determined that deep-rooted families give more importance to the size and decorations of the house. The example that is the subject of the study is the beginning of the 19th century, it is a plan type with a middle sofa, and it has a single storey and hipped roof on the ground. The wooden masonry house with a bay window on the south side has characteristic sliding windows with barrel arches.

The Şemsettin Ağa House, dated to the 19th century, resembles the examples of Istanbul and Bursa, which are also seen in religious architecture. The increase in composition and decoration at the beginning of the 19th century is evident in this house

example. Herbal decorations include palmette, munhani, rosette, rumi, hatayi, rose, as well as geometric decorations, 'S', 'C', 'V' folds and symbolic motifs, as well as house decorations. Şemsettin Ağa House attracts attention. Door, ceiling and cabinet materials in the examined house are pine and walnut, respectively. Compared to the previous century, the techniques seen in this house are tacking, applique, carving, openwork, metalwork, imitation küntekari, carving, molding, relief techniques and the completion of the openwork ornament with satin. There is a lot of plaster work on ceiling contours. It is seen that dark brown, red brown, natural wood, light blue, light green, yellow, pink, pine colors are used as colors.

Infinity, one of the most important principles of Turkish-Islamic art, can be observed on cabinet, door, ceiling and sherbet decorations. In the sample examined, the characteristics of Turkish art, which is influenced by Europe in its materials, composition, technique, subject and colors, were observed. Cartridge, 'C' and 'S' folds, rumi and munhanis seen in late period samples are used together.

Şemsettin Ağa House, which is a traditional Yozgat House, was examined and photographed in 1993. It is a great loss for Yozgat culture that it was not protected even though it was reported to the authorities at that time. It is a rare example that contains the most distinguished decoration examples among the houses examined.