



anemnon

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University
E-ISSN: 2149-4622

YIL/YEAR: 2020 • CILT/VOLUME: 8 • SAYI/NUMBER: 6

İslam ve Batı İlişkilerine Bir Neşter:
Medeniyetler Çatışması'ndan İslamofobi'ye Açılan Yol
Fatih AKYÜZ

1952 Muş Depremi ve Bu Kapsamda Yapılan Yardımlar
İrşad Sami YUCA

Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Yeni Bir Uygulama Olarak
"Ders Araştırması Modeli": Perspektif, Avantajlar, Sınırlılıklar
Ahmet AYKAN, Fevzi DURSUN

Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları Örneğinde Genel Öz-Yeterlik
Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile İncelenmesi
Şükrü Anıl TOYGAR, Mehmet KIRLIOĞLU

Eğitsel Oyun ve İşbirlikli Öğrenmenin
6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına,
Sosyal Becerilerine ve Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi
Emre YILDIZ, Özlem AĞGÜL, Şeyma ÇALIKLAR, Ümit ŞİMŞEK

Mülteci Çocukların İlköğretime Uyum Süreçleri:
Tekirdağ İlinin Bir Okulundaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Deneyimleri
Caner DİNLER, Özge HACİFAZLIOĞLU

Mobbingin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinde
Depresyonun Aracı Rolünün İncelenmesi
Emine ATALAY, Altan DOĞAN

Savaşın Değişen Doğası ve Clausewitz: "Savaş Üzerine" Eleştiriler
Mehmet ÖZTÜRK

Elcezire İstiklâl Mahkemesi Üyesi Mehmet Yasin Sani Kutluğ'un
Hayatı ve Yasama Faaliyetleri (1889-1973)
Nevzat ERDOĞAN

Kapitalizm ve Tüketim Temelinde Yükselen Tüketici Hakları
Özlem KÜÇÜK

Fen Bilimleri Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının
Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Tutumlarına Etkisi
Üzeyir BEKERECİ, Faruk ŞİMŞEK, Ergin HAMZAOĞLU, Mustafa YAZICI

Okul Yönetimine Katılım: Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma
Ertuğ CAN, Urania NIKOLAYİDİS

Ef'âu'l-Kulûbta İlgâ ve Ta'lik
Ferit DİNÇER

Anlam Arayışlarında Özne-İnsan'a Dair Günümüz Akademik Sosyo-Kültürel
Yaklaşımların Felsefi Bir Kritiği: Türkiye Örneği
Hacı Mustafa AÇIKÖZ

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Kelime-Cümle
Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme
Yunus ŞAKIROĞLU

Selim İleri'nin Edebi Kişiliğine İlişkin Bazı Dikkatler
Abdullah HARMANCI

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesirlerde Toplama İşlemi İle İlgili
Öğretim Stratejilerinin İncelenmesi
Fatma CUMHUR, Ebru KORKMAZ

Diltheyda Tarix va Ma'no
Kasım MÜMİNOĞLU

Ardahan İli 2018 Yılı Arkeolojik Yüze Araştırması: Genel Değerlendirme
Sami PATACI, Sinan ALTUN

Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi İle Çocukların
Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerinin İncelenmesi
Fatma TEZEL ŞAHİN, Merve Şepitci SARIBAŞ, Eren ERTÖR

Çorum İli, Dodurga İlçesi Ağzında Geçen Bazı Kelimeler ve Bu Kelimelerin
Dîvân-ü Lügâti't Türk, Kutadgu Bilig ve Azerbaycan Türkçesindeki Varlığı Üzerine
Sevinç AHUNDOVA, Mustafa TÖREMİŞ

Mevlânâ Halidi Bağdâdî'den Günümüze
Cizre'de Faaliyet Göstermiş Tarikatlar ve Temsilcileri
Mesut YİĞİT

Fuat Sezgin'in 1 Ağustos 1957 Tarihli Raporunda Din Adamları ve
Dini Yaşantıya Yönelik Görüşleri
Mehmet ÖZALPER

Muş Tarihi: Kentsel Gelişim Merkezli Bir Yaklaşım
Mustafa ALİCAN

Suriyeli Sığınmacıların Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Uyum Düzeylerinin
Karşılaştırılması: Kilis ve Batman Örneği
Muzaffer BİMAY

Türkçede Sözcük ve Dil Bilgisi İlişkisi: Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları
Nuh DOĞAN

Türkiye'de Köy Sosyolojisi Araştırmaları ile Köy Enstitüleri Fikrinin
İlişkisel İncelenmesi
İlyas SUCU

Sosyal Hizmetlerde Dijital Sosyal İnovasyon ve Sosyal Destek Uygulaması
Talha FİDAN

Psikososyal Gelişim Kuramının Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında İncelenmesi
Hüseyin BAYRAM

Seyitömer Höyük Orta Tunç Çağı'na Ait Çizi Bezemeli Ağırşaklar
Hülya KARAOĞLAN

Türkiye'de Sağlık İnanç Modeline Dayalı Geliştirilen ve
Türkçeye Uyarlanan Ölçekler
Necmettin ÇİFTÇİ, Hasibe KADIOĞLU



Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

YIL/YEAR: 2020 • CILT/VOLUME: 8 • SAYI/NUMBER: 6

Yazılarda ifade edilen görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı bulunduğu kurumun görüşlerini yansıtmaz.

The opinions and views expressed in the papers published in the journal are only those of the author(s) and do not necessarily reflect the views of the journal and its publisher.



Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University

Dağıtım Distribution

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yapılmaktadır Is made by Muş Alparslan University Institute of Social Sciences

2149-4622	:	e-ISSN	:	2149-4622
11/12/2020	:	Basım Tarihi	:	11/12/2020
Aralık 2020	:	Yayın Sezonu	:	December 2020
8	:	Cilt	:	8
6	:	Sayı	:	6
2013	:	İlk Yayın Tarihi	:	2013
Muş	:	Basım Yeri	:	Muş
Yılda altı defa elektronik olarak yayınlanan uluslararası hakemli ve süreli yayındır	:	Yayın Türü	:	Is an international, periodical, double-blind peer-reviewed and online academic journal published bi-monthly
Türkçe ve İngilizcedir; ancak her sayıda ki makale sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki çalışmalara da yer verilebilir.	:	Yayın Dili	:	Turkish and English; however, studies in other languages may be included, up to a third of the number of articles in each issue.
Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık	:	Periyot	:	February, April, June, August, October and December
Muş Alparslan Üniversitesi	:	Yayıncı	:	Muş Alparslan University
Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 49250, Muş/Türkiye	:	Adres	:	Muş Alparslan Üniversitesi Külliyesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 49250, Muş/Türkiye
anemon@alparslan.edu.tr	:	e-posta	:	anemon@alparslan.edu.tr
+90 436 249 49 49	:	Telefon	:	+90 436 249 49 49
+90 436 249 10 22	:	Faks	:	+90 436 249 10 22
http://dergipark.gov.tr/anemon	:	Ana Sayfa	:	http://dergipark.gov.tr/anemon

Yayın Kurulu • Editorial Board

Muş Alparslan Üniversitesi Adına
Sahibi / Owner
Baş Editör / Editor-in-Chief

Editörler / Editors

İstatistik Editörü

Yayın Kurulu Üyeleri / Editorial Board Members

Prof. Dr. Fethi Ahmet POLAT (Rektör)
Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Ahmet GÖKÇEN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Abdulmecit YILDIRIM

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Abdussamet GÜNEK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Atike YILMAZ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ayça KARTAL

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ejder ULUTAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Hülya KAYA HASDEMİR

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali TÜRK MENOĞLU

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Özgür YEŞİLYURT

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Şamil TATIK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Turan GÜLER

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yunus KOÇ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Hikmet ŞEVGİN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Abdülcelil BİLGİN

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Alper KARADAĞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Prof. Dr. Robert FREDERICKS

Universidad Autonoma Benito Juarez De Oaxsaca/ Meksika

Prof. Dr. Ömer Faruk ALTUNÇ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Canser KARDAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Gabur OZIEV

International Islamic University / Malezya

Doç. Dr. H. Mustafa AÇIKÖZ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Mohammad Jaber THALJI

Yarmouk University / Ürdün

Doç. Dr. Mohd Roslan Bin Mohd NOR

University of Malaya / Malezya

Doç. Dr. Murat KAYACAN

İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi / Türkiye

Doç. Dr. Rahmi SAYLIK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Berat ÇİÇEK

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Irena Rajchinovska PANDEVA

Ss. Cyril and Methodius University / Makedonya

Dr. Öğr. Üyesi Orhan KESKİNTAŞ

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Şirin GÜL

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Zekeriya ÇAM

Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye

Arş. Gör. Dr. Aslihan YENİÇERİ ALTINTAŞ

Öğr. Gör. Osman TEKELİOĞLU

Arş. Gör. Ayşe Nur LEBLEBİCİER

Öğr. Gör. Yahya ADANIR

Öğr. Gör. Serdar DİK



Yıl/Year: 2020 • Cilt/Volume: 8 • Sayı/Number: 6

Amaç ve Kapsam Aims and Scope

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (anemon), sosyal ve beşeri bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmalarını bilimsel bir yaklaşımla ele almak amacıyla yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi 2018 yılından itibaren Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır.

anemon'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu, yazarlarına aittir. Yayımlanan yazıların bütün yayın hakları Muş Alparslan Üniversitesi'ne ait olup yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz veya elektronik ortama taşınamaz.

anemon'da sosyal bilimlerle (dil bilimi, din bilimleri, edebiyat, eğitim bilimleri, felsefe, güzel sanatlar, iktisat, işletme, maliye, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih, uluslararası ilişkiler vb.) alakalı konularda özgün ve nitelikli bilimsel çalışmalar yer almaktadır. Dergilerimizde yayınlanan tüm makaleler çevrimiçi olarak erişime açıktır ve makale yayını için herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (anemon) aşağıdaki indekslerde taranmaktadır:

TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin (Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı)
Index Copernicus
ASOS Index (Akademia Sosyal Bilimler İndeksi)
CiteFactor (Academic Scientific Journals)
COSMOS IF (Cosmos Impact Factor)
CrossRef DOI (Digital Object Identifier)
DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)
Idealonline
InfoBase Index
ISAM (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi)
JIF (The Journals Impact Factor)
OAJI (Open Academic Journals Index)
ResearchBib (Academic Resource Index)
SciLit
SOBIAD (TR Sosyal Bilimler Atıf Dizini)
TEİ (Türk Eğitim İndeksi)

Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University (anemon) is a peer-reviewed international journal that publishes original and qualified works with a scientific approach in the fields of social sciences and human sciences. The Journal is published bimonthly in February, April, June, August, October and December starting from 2018 by Mus Alparslan University.

Scientific and legal liabilities of the articles published in anemon belong to the authors. The copyrights of the works that are published in the journal are transferred to Muş Alparslan University. No part of this publication may be duplicated and published elsewhere including electronically without permission of the Publisher.

anemon focuses on, but not limited to the following topics: business, economics, educational sciences, finance, fine arts, history, international relations, linguistics, literature, philosophy, political science, psychology, sociology and theology, etc. All articles published in our journals are open access and freely available online. All articles published in our journals are open access, freely available online and no fee is charged for publishing articles

Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University (anemon) indexed and abstracted in:

TUBITAK ULAKBİM TR Index (Social Sciences and Humanities Database)
Index Copernicus
ASOS Index (Academia Social Science Index)
CiteFactor (Academic Scientific Journals)
COSMOS IF (Cosmos Impact Factor)
CrossRef DOI (Digital Object Identifier)
DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
ESJI (Eurasian Scientific Journal Index)
Idealonline
InfoBase Index
ISAM (TRF Center for Islamic Studies)
JIF (The Journals Impact Factor)
OAJI (Open Academic Journals Index)
ResearchBib (Academic Resource Index)
SciLit
SOBIAD (TR Social Sciences Citation Index)
TEI (Index of Turkish Education)

Danışma Kurulu • Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah KIRAN Muş Alparslan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mesut IDRİZ International University of Sarajevo / Bosna Hersek
Prof. Dr. Adnan DEMİRCAN İstanbul Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Muhittin MACİT Türkiye Yazma Eserler Kurumu / Türkiye
Prof. Dr. Ahmet AĞIRAKÇA Mardin Artuklu Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa AYDIN Stratejik Düşünce Enstitüsü / Türkiye
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU Uludağ Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK Marmara Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Ali TAŞKIN Cumhuriyet Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN Fırat Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Ali UZUN Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Ramazan YELKEN Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Bayram COŞKUN Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Recai AYDIN International University of Sarajevo / Bosna Hersek
Prof. Dr. Bilal ERYILMAZ İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Saffet KÖSE İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Erdal BAYKAN Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şamil DAĞCI Ankara Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Erdoğan ERBAY Atatürk Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şahabettin YALÇIN Bingöl Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Eyyup Günay İSBİR İstanbul Aydın Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Şehmus DEMİR Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Güven SAYILGAN Ankara Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Tuncer ASUNAKUTLU Bakırçay Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Hasan ÇİÇEK Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Turgay UZUN Muğla Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Hüsamettin ERDEM Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Veli URHAN Gazi Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. İsmail TAŞ Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Yasin AKTAY Stratejik Düşünce Enstitüsü / Türkiye
Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ Uludağ Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. M. Sait ŞİMŞEK Necmettin Erbakan Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Mahfuz SÖYLEMEZ İstanbul Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Mustafa ÇEVİK Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet Hüseyin BİLGİN İstanbul Medeniyet Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Emin ÇELEBİ İnönü Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Ali UTKU Atatürk Üniversitesi / Türkiye	Prof. Dr. Saim KAYADİBİ Karabük Üniversitesi / Türkiye
Prof. Dr. Bülent SÖNMEZ İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Mohd Roslan Bin Mohd NOR University of Malaya / Malezya
Doç. Dr. Durmuş Çağrı YILDIRIM Namık Kemal Üniversitesi / Türkiye	Doç. Dr. Recep ASLAN Gaziantep Üniversitesi / Türkiye
Doç. Dr. Elşen BAĞIRZADE Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan	Doç. Dr. Samira AL-KHAWALDEH The University of Jordan / Ürdün
Doç. Dr. Mohammad Jaber THALJI Yarmouk University / Ürdün	Doç. Dr. Södabe SALIHOVA Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan
Doç. Dr. Fariz AHMADOV Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan	Dr. Öğr. Üyesi Bagdagul MUSSA The University of Jordan / Ürdün
Doç. Dr. Mahmoud JARAN The University of Jordan / Ürdün	Dr. Öğr. Üyesi Nurhodja AKBULAEV Azerbaijan State University of Economics / Azerbaycan

İÇİNDEKİLER • CONTENTS

EDİTÖRÜN NOTU / EDITOR'S NOTE

<i>Editörden</i>	1661
------------------------	------

ARAŞTIRMA MAKALESİ / RESEARCH ARTICLE

<i>Fatih Akyüz</i>	1663
İslam ve Batı İlişkilerine Bir Neşter: Medeniyetler Çatışması'ndan İslamofobi'ye Açılan Yol A Scalpel for Islam and Western Relations: The Path to the Clash of Civilization with Islamophobia	
<i>İrşad Sami Yuca</i>	1675
1952 Muş Depremi ve Bu Kapsamda Yapılan Yardımlar 1952 Mus Earthquake and Aids in This Scope	
<i>Ahmet Aykan, Fevzi Dursun</i>	1683
Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Yeni Bir Uygulama Olarak "Ders Araştırması Modeli": Perspektif, Avantajlar, Sınırlılıklar "Lesson Study Model" as A New Implementation in Professional Development of Teachers: Perspective, Advantages, Limitations	
<i>Şükrü Anıl Toygar, Mehmet Kırloğlu</i>	1695
Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları Örneğinde Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile İncelenmesi The Evaluation of Construct Validity of the General Self-Efficacy Scale in Health and Social Workers' Sample with Confirmatory Factor Analysis	
<i>Emre Yıldız, Özlem Ağgül, Şeyma Çalık, Ümit Şimşek</i>	1703
Eğitsel Oyun ve İşbirlikli Öğrenmenin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Sosyal Becerilerine ve Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi The Effect of Educational Games and Cooperative Learning on Students Academic Achievements, Social Skills and Learning Motivations	
<i>Caner Dinler, Özge Hacfazloğlu</i>	1717
Mülteci Çocukların İlköğretime Uyum Süreçleri: Tekirdağ İlinin Bir Okulundaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Deneyimleri Primary School Adaptation Process Of Refugee Children: Experiences of Administrators and Teachers in a School at Tekirdağ Province	
<i>Emine Atalay, Altan Doğan</i>	1729
Mobbingin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinde Depresyonun Aracı Rolünün İncelenmesi An Investigation of the Mediating Role of Depression in the Relationship Between Mobbing And Intention To Leave	
<i>Mehmet Öztürk</i>	1743
Savaşın Değişen Doğası ve Clausewitz: "Savaş Üzerine" Eleştiriler The Changing Nature of War and Clausewitz: Criticism "on War"	
<i>Nevzat Erdoğan</i>	1753
Elcezire İstiklâl Mahkemesi Üyesi Mehmet Yasin Sani Kutluğ'un Hayatı ve Yasama Faaliyetleri (1889-1973) Elcezire Independence Court Member Mehmet Yasin Sani Kutlug Life and Legislative Activities (1889-1973)	
<i>Özlem Küçük</i>	1763
Kapitalizm ve Tüketim Temelinde Yükselen Tüketici Hakları Gaining Popularity of Consumer Rights Based on Capitalism and Consumption	
<i>Üzeyir Bekereci, Faruk Şimşek, Ergin Hamzaoğlu, Mustafa Yazıcı</i>	1779
Fen Bilimleri Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Tutumlarına Etkisi The Effect of Using Station Technique in Science Lesson on Students' Academic Success and Science Attitudes	
<i>Ertuğ Can, Urania Nikolayidis</i>	1787
Okul Yönetimine Katılım: Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma Participation in School Management: A Research on School Counselor	
<i>Ferit Dinçer</i>	1807
Ef'âlu'l-Kulûbta İlgâ ve Ta'lik Drift and Ta'lik in Ef'âlu'l-Clubs	

<i>Hacı Mustafa Açıköz</i> Anlam Arayışlarında Özne-İnsan'a Dair Günümüz Akademik Sosyo-Kültürel Yaklaşımların Felsefi Bir Kritiği: Türkiye Örneği A Philosophical Critique of Academic Current Approaches to a Subject-Human in Meaning Inquiries: Turkish Sample	1817
<i>Yunus Şakiroğlu</i> Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme An Investigation on Word – Sentence Lengths and Readability Levels of Stories in Secondary School Turkish Course Books	1827
<i>Abdullah Harmancı</i> Selim İleri'nin Edebi Kişiliğine İlişkin Bazı Dikkatler Some Distinct Notes about the Literary Personality of Selim İleri	1835
<i>Fatma Cumhuri, Ebru Korkmaz</i> Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesirlerde Toplama İşlemi İle İlgili Öğretim Stratejilerinin İncelenmesi Examination of Primary School Pre-service Teachers' Teaching Strategies about the Sum of Fractions	1841
<i>Kasım Müminoğlu</i> Diltheyda Tarix va Ma'no Diltheyda Tarih ve Anlam History and Meaning in Dilthey	1855
<i>Sami Patacı, Sinan Altun</i> Ardahan İli 2018 Yılı Arkeolojik Yüzeysel Araştırması: Genel Değerlendirme Archaeological Survey in Ardahan in 2018: A General Evaluation	1863
<i>Fatma Tezel Şahin, Merve Şepitci Sarıbaş, Eren Ertör</i> Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi İle Çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerinin İncelenmesi Investigation of the Child-Parent Relationship with Loneliness and Social Dissatisfaction of Children in Early Childhood Period	1873
<i>Sevinç Ahundova, Mustafa Töremiş</i> Çorum İli, Dodurga İlçesi Ağzında Geçen Bazı Kelimeler ve Bu Kelimelerin Dîvân-ü Lügâti't Türk, Kutadgu Bilig ve Azerbaycan Türkçesindeki Varlığı Üzerine Some Words in the Dialect of Dodurga District of Çorum Province and On the Existence of These Words in Dîvân-ü Lügâti Türk, Kutadgu Bilig and Azerbaijan	1891
<i>Mesut Yiğit</i> Mevlânâ Halidî Bağdâdî'den Günümüze Cizre'de Faaliyet Göstermiş Tarikatlar ve Temsilcileri Sects And Their Representatives That Have Been Actived In Cizre From Mawlana Khalid-ı Baghdadı To Current	1901
<i>Mehmet Özalper</i> Fuat Sezgin'in 1 Ağustos 1957 Tarihli Raporunda Din Adamları ve Dini Yaşantıya Yönelik Görüşleri Fuat Sezgin's Views on Religious Officials and Religious Life in the Report Dated 1 August 1957	1911
<i>Mustafa Alican</i> Muş Tarihi: Kentsel Gelişim Merkezli Bir Yaklaşım History Of Muş: An Urban Development-Centered Approach	1917
<i>Muzaffer Bımay</i> Suriyeli Sığınmacıların Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması: Kilis ve Batman Örneği Comparison Of The Socio-Economic And Cultural Adaptation Levels Of Syrian Asylum Seekers: The Example Of Kilis And Batman	1931
<i>Nuh Doğan</i> Türkçede Sözcük ve Dil Bilgisi İlişkisi: Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları Lexicogrammar in Turkish: Grammatical Collocation Patterns	1945
<i>İlyas Sucu</i> Türkiye'de Köy Sosyolojisi Araştırmaları ile Köy Enstitüleri Fikrinin İlişkisel İncelenmesi Relational Examination of Rural Sociology Research and the İdea of Village Institutes in Turkey	1959
<i>Talha Fidan</i> Sosyal Hizmetlerde Dijital Sosyal İnovasyon ve Sosyal Destek Uygulaması Digital Social Innovation And Social Support Application In Social Services	1973



Yıl/Year: 2020 • Cilt/Volume: 8 • Sayı/Number: 6

<i>Hüseyin BAYRAM</i>	1993
Psikososyal Gelişim Kuramının Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında İncelenmesi Investigation of Psychosocial Development Theory within the Scope of Social Studies Lesson	
<i>Hülya KARAOĞLAN</i>	2003
Seyitömer Höyük Orta Tunç Çağı'na Ait Çizi Bezemeli Ağırşaklar Seyitömer Mound Medium Bronze Age Line Decoration Spindle Whorls	
DERLEME / REVİEW	
<i>Necmettin Çiftci, Hasibe Kadioğlu</i>	2015
Türkiye'de Sağlık İnanç Modeline Dayalı Geliştirilen ve Türkçeye Uyarlanan Ölçekler Türkiye'de Sağlık İnanç Modeline Dayalı Geliştirilen ve Türkçeye Uyarlanan Ölçekler	
<i>Yazım Kuralları / Author Guidelines</i>	2023
<i>Değerlendirme Süreci / Peer Review Process</i>	2027
<i>Yayın İlkeleri / Editorial Principles</i>	2029

Okuyucu Mektupları / Letters

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde (anemon) yayımlanan çalışmalar hakkındaki değerli görüşlerinizi, yorumlarınızı ve önerilerinizi lütfen dergi editörüne iletiniz.

Doç. Dr. Ahmet GÖKÇEN
a.gokcen@alparslan.edu.tr



Editörün Notu • Editor's Note

Editörden...

Değerli okurlarımız,

Dergimizin 2020 Aralık sayısını selam ve muhabbetlerimizle birlikte sizlere sunuyoruz.

Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, her sayıda daha nitelikli çalışmalarını yayınlama ve sizlere ulaştırma hedefiyle daha nitelikli süreçlerle ve indekslerle yoluna devam etmektedir. Dergimizin yayınlanma sürecinde aktif olarak yer alan Sayın Rektörümüze, saygıdeğer alan editörlerimize, kıymetli yayın ve danışma kurullarımıza, çalışmaların nitelikli hale gelmesinde katkıda bulunan değerli hakemlerimize, başta bu sayıda olmak üzere dergimize çalışmalarını katkıda bulunan bütün yazarlara ve teknik süreçte yer alan diğer çalışanlarımıza şahsım ve ekibim adına teşekkür ediyorum.

Dergimiz 2013 yılından bu yana oldukça disiplinli bir şekilde yayın faaliyetlerini sürdürmekte olup aynı disiplinle daha birçok yıl akademik yazına katkılar sunmaya devam edecektir. Alan editörlerimiz, dergimize gelen makalelerin süreçlerini en hızlı ve nitelikli bir biçimde işletmek ve yayına hazır hale getirmek için büyük çaba sarf etmektedir. Dergimize yönelik oluşturduğunuz yoğun taleplere en iyi bir biçimde cevap vermek için çalışmaktayız. Bizden bağımsız işleyen hakemlik süreci, bazı makalelerin sürecinin uzamasına sebep olabilmektedir. Bunun için kıymetli yazarlarımıza özrü bir borç bilip, onların sabırlarını temenni etmekteyiz.

Geçen sayıda olduğu gibi bu sayıda da sosyal bilimlerin farklı disiplinlerinden oluşan birbirinden değerli 30 yazı yer almaktadır. Titiz bir değerlendirme sürecinin ardından yayımlanan bu makalelerin kendi alanına katkı sağlayan, yenilik getiren ve topluma ışık tutan yayınlar olduğuna inanıyoruz. Özgün ve nitelikli çalışmalarını bilim dünyasına sunma hedefiyle bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla...

Doç. Dr. Ahmet GÖKÇEN

Baş Editör



Araştırma Makalesi • Research Article

İslam ve Batı İlişkilerine Bir Neşter: Medeniyetler Çatışması'ndan İslamofobi'ye Açılan Yol*

A Scalpel for Islam and Western Relations: The Path to the Clash of Civilization with Islamophobia

Fatih Akyüz^{a, **}

^a Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, 49250, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-4467-3042

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 31 Ocak 2020

Düzeltilme tarihi: 09 Mayıs 2020

Kabul tarihi: 17 Mayıs 2020

Anahtar Kelimeler:

İslamofobi

Medeniyetler Çatışması

İslam ve Şiddet

İslam ve Batı

ÖZ

Sovyetler Birliği'nin çöküşünün ardından Batı'nın bizatihi kendisine yeni bir "öteki" yaratma çabası İslam ve Batı dünyasını yeniden karşı karşıya getirmiştir. Buna katkıda bulunan en önemli gelişmelerden biri ise 'Medeniyetler Çatışması' tezi olmuştur. Harvard Üniversitesi'nden Profesör Samuel Huntington'un kaleme almış olduğu bu tez İslam ile Batı arasındaki çatışmayı meşru gören en temel araçlardan biri olarak kullanılmıştır. Bu kurama göre Soğuk Savaş'tan sonra artık uluslararası arenada veya yeni dünya sisteminde cereyan edecek olan çatışma ve mücadeleler ideolojik, ekonomik değil kültürel nedenlerden doğacaktır. Çatışmanın merkezinde ise İslam ve Batı medeniyeti olacaktır. Ortaya atılan bu tez dünya genelinde büyük ses getirmiş ve yoğun tartışmalara sebebiyet vermiştir. Öyle ki, kuram tartışılırken araştırmalar, özellikle ABD ve Avrupa ülkelerinde, ayrımcılık ve hoşgörüsüzlük ekseninde şekillenen; Müslümanlara karşı İslamofobi olarak adlandırılan olgunun yükselişe geçtiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmamızda AB ülkelerinde yükselmekte olan İslamofobi ve Medeniyetler Çatışması tezi arasındaki ilişki irdelenecektir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 31 January 2020

Received in revised form 09 May 2020

Accepted August 17 May 2020

Keywords:

Islamophobia

Clash of Civilizations

Islam and Violence

Islam and West

ABSTRACT

After the collapse of the Soviet Union, the effort of the West to create a new "other" itself brought Islam and the Western world back. One of the most important developments contributing to this has been the 'Clash of Civilizations' thesis. This thesis, written by Harvard University Professor Samuel Huntington, was used as one of the most basic tools that justified the conflict between Islam and the West. According to this theory, the conflicts and struggles that will take place in the international arena or in the new world system after the Cold War will arise from ideological, not economic and cultural reasons. Islam and Western civilization will be at the center of the conflict. This thesis, which has been brought forward, has made a great impact worldwide and has caused intense controversy. So much so, while discussing theory, research has been shaped in the USA and European countries in the axis of discrimination and intolerance; It reveals that the phenomenon called Islamophobia against Muslims is on the rise. In this context, the relationship between the rising Islamophobia and the Clash of Civilizations thesis will be examined in our study.

1. Giriş

İslamofobi, barış anlamına gelen "İslam" ve korku saçıyan eski bir Yunan tanrısı olan "fobi" kelimelerinin birleşimiyle teşekkül etmiş bizim İslam korkusu veya İslam nefreti diye çevirdiğimiz bir kavramdır. Bu tanım, sitemli bir seçimdir.

İslam dinini korku ve şer tanrısı olarak gösterebilmek için bilinçli bir politikanın ortaya atılmış olduğu kavramdır. Yani sıra Sovyetlerin yıkılışından sonra Batı'nın bizatihi kendisine bir düşman "öteki" yaratma çabasından kaynaklanan bir sonuçtur. İslamofobinin kökü oldukça eski tarihlere kadar uzanmaktadır. Çıkış noktası din olarak

* Bu çalışma birinci yazarın 2020 yılında Prof. Dr. Ramazan YELKEN danışmanlığında Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı'nda yürüttüğü "Batı'da Çokkültürlülük Söylemi ve Yükselen İslamofobia: Kavramlar, Kuramlar, Pratikler" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.

e-posta: f.akyuz@alparslan.edu.tr

görülmektedir. Ancak etnik ve kültürel önyargıları da bünyesinde bulundurmakta ve bir takım inanç kalıplarından oluşmaktadır (Göknel, 2015: 21).

İslamofobinin bu kadar belirgin hale gelmesinin temel nedenlerinden biri Batı'nın, karşısında güçlü bir ideolojik "düşman" aramasından kaynaklanmaktadır. Çünkü bu durum Batı'nın bizzatı kendi içerisindeki bütünlüğü için olmazsa olmaz şartlardan biridir. Bu doğrultuda Batı, -Avrupa ve Amerika- II. Dünya Savaşında ideolojik faşizme karşı büyük bir mücadele vermiştir. Daha sonra 1990'a kadar olan dönemde ise ideolojik komünizm ile savaşmıştır. Komünizm tehlikesinin bertaraf edilmesinin ardından bir düşmana ya da bir "öteki"ye ihtiyaç duyulmuştur. Bu minvalde Batı Avrupa'da çeşitli düşünce kuruluşları tarafından yoğun bir arayış içerisine girilmiştir. Birliğin ve bütünlüğün sağlanması ve yaşanan krizler karşısında Batı, yıkılan komünist bloğun yerine, İslam'ı yeni "öteki" olarak işaret eden fikirler üretmeye başlamıştır. Ortaya atılan bu fikirlerin en çok tartışılanı ise Batı ile İslam medeniyetlerini karşı karşıya getiren Profesör Samuel Huntington'ın 'Medeniyetler Çatışması' tezi olmuştur (Okumuş, 2017: 115-117).

İslamofobi; İslam'a ve Müslümanlara yönelik düşmanlık ve korku tavrıdır. Gerçek korkulardan ziyade üretilmiş korkulardan oluşmuştur. Sosyolojik, tarihsel ve psikolojik boyutları olan yabancı korkusu ya da xenofobia diye tanımlayabileceğimiz bir korkudur. İslamofobi, İslam'ın ve Müslümanların ötekileştirilmesidir. Bu ötekileştirme geçmişten gelen ön yargılarla şekillenmiştir. Ön yargılar gündelik hayatımızda sıklıkla karşılaştığımız, bireysel ilişkilerimizde etkin role sahip, pek çok sosyo-politik dinamiklerle kendini gösteren ayrımcı ve dışlayıcı, yarı bilinçli ya da bilinç dışı tutumlardır. Gerek psikanaliz literatüründe gerek sosyal psikoloji literatüründe detaylı çalışmalar yapılan ön yargının iki temel bileşeni vardır: Bunlardan ilki belli bir gruba karşı sürdürülen ve gerçeğe ilgili detaylı bir araştırma yapılmaksızın oluşturulan aceleci, eksik, hatalı yargılar ve bir diğeri de temelsiz oluşturulan bu yargılara eşlik eden ve bir şeyin lehinde ya da aleyhinde olmayı gerektiren duygusal tepkilerdir. Bu nedenle ön yargılar kişilerarası ve toplumsal çatışmada önemli birer role sahiptir ve en yaygın doğurduğu sonuçlar arasında milliyetçilik ve ırkçılık gelmektedir. Bu doğrultuda İslamofobi devasa bir ön yargının sonucunda oluşan ve artık 'küresel' nitelik kazanan bir olgudur (Özsüer, 2018: 34).

İslamofobi terimi, yabancı düşmanlığından anti terörizme kadar uzanan bir dizi farklı fenomene eksik bir şekilde uygulandığı için tartışma konusu olmuştur. Bu terim, İslam'a karşı irrasyonel bir korkunun (fobi) doğurduğu ideolojik çekirdekten ortaya çıkan her türlü farklı çeşitlerdeki tartışma, söylem ve eylemi bir araya getirmektedir (Özsüer, 2018: 35).

En iyi tahminlere göre, Müslümanlar, Avrupa Birliği'nin hali hazırdaki 425 milyonluk nüfusunun yaklaşık yüzde 5'ini oluşturmaktadır. Fransa'da yaklaşık 4,5 milyon, Almanya'da 3 milyon, İngiltere'de 1,6 milyon, İtalya ve Hollanda'da yarım milyondan fazla Müslüman vardır. Her ne kadar diğer uluslar 500.000'in altında nüfusa sahip olsalar da Avusturya, İsveç ve Belçika gibi küçük ülkelerde ciddi bir azınlık olabilirler. Bunların yaklaşık yarısı yurt dışında doğmuşlardır. Genel olarak Müslüman nüfus yerli

nüfustan daha genç ve üretkendir (Cesari, 2018: 60- 63). Doğal olarak bu durum ciddi endişelere mahal bırakmaktadır. Kısaca Batılı şehirlerde, Foucault'un ifadesiyle söyleyecek olursak, yeni bir "görünürlük" oluşmakta ve bu görünürlüğün "İslamofobi" gibi farklı sosyal, psikolojik sonuçları da beraberinde getirdiğini görmekteyiz (Günerigök, 2018: 196).

Deepa Kumar'a (2016: 7) göre İslamofobi, bugün Avrupa ve Amerika dahil olmak üzere her yeri kasıp kavuran, tehditkâr bir eğilim olarak günden güne öne çıkıyor. Müslüman ve göçmen karşıtı retoriği kullanan partilerin, bir dizi Avrupa ülkesinde seçim zaferi elde etmeleri bunun ufak bir göstergesi. Avrupa genelinde azınlıkları giderek büyüyen bir tehdit olarak gören hararetli bir milliyetçilik etrafında birleşmiş uç partilerden müteşekkil bu siyasi keşmekeş ciddi sonuçlar doğurmaya aday konumdadır. Avrupa ülkelerindeki seçimlerde açıktan yürütülen Müslüman karşıtı kampanya, göçün sınırlandırılması yönünde çağrıda bulunmasının ötesinde, İslam'ın Avrupa'nın karşılaştığı en büyük "tehdit" olduğunu dillendiriyor. Öyle ki haberlerin ağında her daim İslam'ı faşizmle kıyaslayıp, Kur'an'ın ve örtünmenin kesinlikle yasaklanması gerektiğini düşünen çevrelerin sesi daha çok çıkmaya başlamıştır. Ayrıca İslam'ın bir "inanç" olarak "şiddete dayalı politik bir felsefe" olduğu şeklindeki bildik nakarat sürekli tekrarlanmaktadır.

Özellikle IŞİD (Irak ve Şam İslam Devleti) ve El Kaide gibi terör örgütlerinin AB ülkelerindeki saldırılarının ardından, Müslümanlar aşırı sağcı ve milliyetçi kesimlerin hedefi haline gelmiştir. Bu durumdan kaynaklı olarak Müslümanlara yönelik saldırılarda artış yaşanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada öncelikle Medeniyetler Çatışması ve şiddetin meşruiyeti arasındaki ilişkiye değinilecek ve ardından oluşan korku atmosferinde "İslam ve Şiddet" in nasıl eş hizaya getirildiği konusu ele alınacaktır.

2. Medeniyetler Çatışması ve Şiddetin Meşruiyeti

İslamofobi bir olgu olarak insanlık açısından yeni değildir. Soğuk Savaş boyunca Batı dünyası, siyasal ve kültürel kimliğini anti-komünist eksen üzerinden tanımlamaktaydı. Batı, Doğu bloğunu işaret ederek kendini demokratik ve özgürlükçü toplum olarak ifade etmekteydi. Dolayısıyla iki kutuplu dünya sisteminin son bulması, Batı için büyük bir meşruiyet eksikliği doğurmuştur. "Biz"i meşru kılacak bir "öteki" antitezi, ortadan kalkmıştır. Tam bu noktada yeni bir antitez olarak "İslam tehlikesi" keşfedildi. Hatta bu bağlamda Ekim 1994 - Aralık 1995 tarihleri arasında NATO Genel Sekreterliği görevinde bulunan Willy Claes, 2 Şubat 1995 tarihinde Alman Sueddeutsche Zeitung gazetesine verdiği demeçte İslami köktendinciliği NATO ittifakı için çok ciddi bir tehlike olarak gördüğünü ifade etti (Yılmaz, 2018: 13). Bu çerçevede komünizm tehlikesinin yerini "İslam tehlikesi" almıştır. SSCB yerini İran'a bıraktı. Nasıl ki komünizm sadece silahlı bir tehdit olarak gösterilmekle kalmayıp, Batı kültürünün ve değer yargılarının düşmanı gibi gösterildiyse, İslam dünyasına da aynı misyon yüklendi. Bu minvalde de Soğuk Savaş dönemindeki ortak düşmana (Sovyetler Birliği) karşı birliktelik, yerini güvensizlik ve düşmanlığa bırakmıştır. Soğuk Savaş sonrası dönem siyasal İslam'ın kendini Batı'ya karşı tanımlayıp, küreselleşmesine yol açmıştır. Buna karşılık olarak Batı'da İslamiyet'i bir güvenlik sorunu olarak algılamaya başlamış ve bunun akabinde 11 Eylül ile

beraber değiştirilmesi ve modernleşmeyle uyumlaştırılması gereken bir “öteki” olarak görmeye başlamıştır (Dönmez, 2004: 87).

Medeniyet¹, bir toplumun veya kültürün, sanatıyla, edebiyatıyla, tarihsel birikimiyle, diliyle ve dini inançlarıyla oluşturduğu bir dünya görüşüdür. Bu anlamda bakıldığında Batı, kendini medeniyet anlamında tanımlarken özellikle kendi tarihsel köklerine kadar yani Antik Yunan’a kadar inmektedir. Tabii bu sorunlu bir yaklaşımdır. Aslında öteden beri Batı, daha çok kendini ötekiyle ilişkisi üzerinden tanımlamaktadır. Bizim hikayemiz açısından bakıldığında ise İslam’ın, ortaya çıkışıyla beraber bilinmektedir ki kendini kadim bir inancın devamı – Allah inancının takipçisi- ve bu noktada da eksik olacak şeylerin tamamlayıcısı olarak nitelemektedir. Dolayısıyla ötekileştirmenin dışında bir devamlılığın düzeltilmesi söz konusudur. Daha kapsayıcı bir söylem vardır. Batı ise hem Yahudilik açısından hem Hristiyanlık açısından bakıldığında; Yahudilik kendisinden sonrasını yadsır; Hristiyanlık bizatihi kendi tarihselliği anlamında Yahudiliğe sırtını dayar fakat sonrasını inkar eder. Ancak pratikte baktığınız zaman tarih boyunca Yahudiliği bir şekilde inkar eder ve dışlar. Bu bağlamda Batı Hristiyanlığı kendini hep bir düşman üretmek tanımlamaktadır. Dolayısıyla Soğuk Savaş sonrası çift kutuplu yapının çöküşüyle Batı hızlı bir şekilde yeni bir öteki aramaya başlamıştır. Huntington, bunun Batı’nın sürekli bir düşman oluşturma ve onun üzerinden kendini yapılandırma çabasının bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda Huntington bir dersinde tahtaya birkaç tane alternatif düşman ismi yazar; Çin, Rusya, Kanada, Latin Amerika ve İslam. Bunların artıları eksileri sonucunda bir çıkarımda bulunmuş ve düşman yapıldığında en karlı çıkılacak medeniyetin, artıları en fazla olan İslam’ın olabileceği görüşünü savunmuştur (Acar, 2003: 8-14 ve Şentürk, 2020: 25).

Uygurliklar kendilerini savunmak ve propagandalarını yayıp ses getirmek için sürekli kendilerine barbar ötekiler bulmaktadır. Huntington’ın “Medeniyetler Çatışması” tezi de bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde, İslam ile Batı arasında çatışmanın kaçınılmaz olduğunu savunan, hatta bu çatışmaların normal olduğunu savunan görüşler için bir tür dayanak noktası ve sığınılan bir liman olmuştur. Bu anlamda Samuel Huntington’ın Medeniyetler çatışması, 1993’te Foreign Affairs dergisinde yayımlanmasından sonra genişletilerek 1996’da Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması adıyla kitap olarak basılmıştır. Tarihte savaş ve barış her zaman iç içe olmuştur. Savaşlar genellikle daha iyi ve adil bir barış için başlatılır; ancak muğlak adalet hedefleri çok geçmeden yeni karmaşalar yaratır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda dünyayı “demokrasi için güvenilir” ve küresel düzene uygun kılmak için baş kahramanlar uzun bir savaşlar dizisi yarattı; ve aslında BM ve bazı uluslararası kurumların desteklediği bir tür dünya düzeni ortaya çıktı. Ne var ki günlük olaylar bu

düzenin çöktürüldüğünü gösteriyor. 1993 tarihli meşhur makalesinde S. Huntington okurları uyararak dünya çapında beklenmedik ve meşum siyasal çatışma tipi doğduğunu haber veriyordu: bu, eli kulağında bir “medeniyetler çatışması”ydı. Huntington’un yazısı bazı sebeplerden dolayı ve özellikle de zamanlaması itibarıyla provokatif ve tedirgin ediciydi: makale Soğuk Savaşın hemen bitiminde kaleme alınmıştı. Tam da Demir Perdenin çözülüşü küresel harmoni ve barış vizyonları yarattığı sırada makale dünya toplumuna acı veren derin kırılmalara işaret ederek insanların rahatını kaçıyordu (Dallmayr, 2018: 349-350). Huntington’a göre (2018) Soğuk Savaş bitimine dek uluslararası siyaset Batılı devlet, ulus ve ideolojiler arasındaki mücadeleler tarafından fazlasıyla gölgeleniyordu; öyle ki uluslararası kavgaların çoğu “Batı medeniyeti içinde” cereyan eden kavgalar ya da bir anlamda Batılı iç savaşlar olmuştur. Bugün ise uluslararası politika ilk defa “Batılı evresinden” çıkmakta ve temel odağı “Batı ile Batılı olmayan medeniyetler arasında ve Batılı olmayan medeniyetlerin kendi içlerindeki etkileşim” olmaktadır.

Huntington’a göre Fransız İhtilali’nin başlamasıyla birlikte esas mücadele çizgisi prensler yerine milletler arasında teşekkül etti. 1793’de R.R. Paliner’in ileri sürdüğü gibi, “Krallar arasındaki savaşlar bitti, milletlerarasındaki savaşlar başladı.” (Akt. Huntington, 2018: 41). Bu 19. asır modeli Birinci Dünya Savaşı’nın sonuna kadar devam etmiştir. Ondan sonra, Rus İhtilali ve ona karşı gösterilen tepkinin bir neticesi olarak, milletler mücadelesi yerini önce komünizm, faşizm-nazizm ve liberal demokrasi arasında cereyan eden ideolojiler mücadelesine bırakmıştır. Fakat yeni dünyada ise mücadelenin esas kaynağı öncelikle ideolojik ve ekonomik olmayacaktır. Beşeriyet arasındaki büyük bölünmeler ve hakim mücadele kaynağı kültürel olacaktır. Milli devletler dünyadaki hadiselerin yine en güçlü aktörleri olacak fakat global politikanın asıl mücadeleleri farklı medeniyetlere mensup grup ve milletler arasında meydana gelecektir. Medeniyetlerin çatışması global politikaya hakim olacaktır. Medeniyetler arasındaki fay hatları geleceğin muharebe hatlarını teşkil edecek. Medeniyetler arasındaki mücadele, modern dünyadaki mücadelenin evriminde nihai safha olarak gerçekleşecektir (Huntington, 2018: 24-49).

Dünya, Soğuk Savaş esnasında Birinci, İkinci ve Üçüncü Dünyalara bölünmüştür. Bu bölünmeler artık münasebetsiz düşmektedir. Şimdiki halde ülkeleri, siyasi ve iktisadi sistemleri veya ekonomik gelişme seviyeleriyle alakalı terimlerle değil, bunun yerine kültür ve medeniyetleriyle ilgili terimlerle gruplandırmak çok daha manidardır (Huntington, 2018: 23). Bu anlamda aslında medeniyetler çatışmasından kasıt kültürel bir çatışmadır. Çünkü Huntington’a göre medeniyetler kültürel varlıklardır. Huntington medeniyetleri tasnif ederken son tahlilde Batı dışındakilerinin ortadan kaldırılması gereken medeniyetler olarak sunmaktadır. Batı medeniyeti son üç yüz yıldır dışa kapalı medeniyet modeliyle bütün dünyaya hakim olup diğer medeniyetleri yok etme projesini uygulamaya çalışmaktadır. Böyle bir projenin başarılı olması mümkün değildir. Çünkü tek kutuplu bir dünyanın varlığı mümkün değildir. Bunun şahidi de tarihtir. Tarih hiçbir zaman tek bir devletin, tek bir medeniyetin tek bir dinin, tek bir kültürün ve gücün hâkim olmasına müsaade etmemiştir. Dünya ne kadar büyürse büyüsün ne kadar genişlerse genişlesin

¹ Medeniyet kelime anlamı olarak şehirleşmek, şehir hayatını benimsemek anlamına gelir; teknik anlamda kültürün maddi ve teknik unsurlarını ifade eden bir terimdir. Arapça ‘şehir’ demek olan Medine kelimesinden türetilen ‘medeniyet’, Batı dillerindeki ‘civilisation’a karşılık olmak üzere, 19. yy’dan itibaren dilimizde kullanılmaktadır. 1890’lardan itibaren ‘medeniyet’ bugünkü teknik özellikleri de ifade eden bir terim olarak dilimize yerleşmiş, 1940’lardan sonra ise yerine ‘uygarlık’ kelimesi teklif edilmiştir. Günümüzde her iki kelime birlikte kullanılmaktadır. bkz. Sosyal bilimler ansiklopedisi, risale yayımları, İstanbul 1991, Cilt:2, s. 415.

sonunda bir krize girmektedir. Batı medeniyetinin ve modernitenin de bir sonu olacaktır. Bizler modernitenin içerisinde yaşadığımız için sonsuza kadar devam edeceğini sanmaktayız. Ancak bu tarihe aykırı bir şeydir (Şentürk, 2020: 15).

Huntington'a (2018) göre medeniyet kimliği, gelecekte gittikçe artan bir şekilde ehemmiyet kazanacak ve dünya büyük ölçüde, belli başlı yedi veya sekiz medeniyet arasındaki etkileşimle şekillenecektir. Bunların içine, Batı, Konfüçyus, Japon, İslam, Hint, Slav-Ortodoks, Latin Amerika ve muhtemelen Afrika medeniyetleri girecektir. Geleceğin en mühim mücadeleleri, bu medeniyetlerin birini diğerinden ayıran kültürel fay kırıkları boyunca meydana gelecektir.

Bugün uluslararası ve kültürlerarası karmaşık düzende kendini açığa çıkaran başat olgu medeniyetler çatışmasıdır. Görünürde ne bir sınıf çatışması ne de mutlu liberallikle son bulan bir tarihin eşliğindeyiz. Fukuyama'nın gösterdiği tüm ampirik verilerin aksine bugün (Huntington'a göre) sekiz fay hattında teşhis edilebilen medeniyetler arasındaki gerilimler alabildiğine hareketli bir yeni tarihin eşliğinde olduğumuzu göstermektedir (Yılmaz, 2018: 7).

Medeniyet çatışması liberal bir teolojinin çizdiği pembe bir dünya cennetinin ne kadar boş, ne kadar hayali olduğunu ilan eden bir tür şom ağızluluk söylemi olarak gündeme düştü. İtiraz edenler çok oldu bu söyleme. Dünyanın yeniden bir dinler savaşına girmesi ihtimali kendi başına yeterince ürkütücüydü. Ayrıca dünyada var olan çatışmaların "medeniyetler" arasında cereyan ediyor olduğunu düşünmek çok gerçekçi değildi. Bugünkü medeniyeti artık doğu batı ekseninde bir Batı medeniyeti olarak isimlendirmenin ve buradan bir Batı karşıtlığı hamaseti üretmenin de bir anlamı yoktur. Bu açıdan bakıldığında sonuçta bugünkü medeniyetin ne Batılılığı kalmıştır ne de Avrupalılığı. Dünyanın bütün siyasi aktörleri, bu dünya içinde bir şekilde talihlerini yakalamış olan, hakim kesimler kendi değer sentezlerini üretmiş ve bu sentezin kendine özgü dilini geliştirmişlerdir. Bugün dünya alabildiğine bütünleşmiş bir dünyadır; bir medeniyet analizi için farklı seçenekler sunabilen bir dünya değildir. Güç örgütlenmeleri ve hiyerarşileri açısından bu dünyanın farklı medeniyet seçenekleri sunduğunu söylemek mümkün değildir (Aktay, 2010: 233-234).

"Tarihin sonu" tezini ortaya atan F. Fukuyama, "Batılı liberal kapitalist" toplum modelinin tarihin sonu olduğunu; zira insanlığın 'iyi yönetim' arayışının bu modelle sona erdiğini savunur. Ona göre, "insanlığın ideolojik evriminin son noktası ve insanların yönetim anlayışının son biçimi olarak Batılı liberal demokrasinin evrenselleşmesi", tarihin geri çevrilemez akışının doğal bir sonucu ve gelecek ütopyasının habercisidir. Bu kaçınılmaz sona direnen bütün güçler eninde sonunda yenilecek ve tarihte kalacaktır. Fukuyama, "tıpkı komünizm ve liberalizm gibi kendine has sistematik ve tutarlı bir ideolojisi, ahlak anlayışı ve siyasi ve toplumsal adalet öğretisine sahip" İslam'ın bu hegemonyaya direndiğini kabul eder (Kalın, 2016: 418). Bu bağlamda da bu direnmeye karşı koyan bütün kültür formlarını ve siyaset iddialarını tarihin ruhuna karşı bir hareket olarak tanımlar. Dolayısıyla da tarihin sonu geldiğinde veyahut o sona doğru ilerlerken de tarihselleşen İslam ile evrenselleşen Batının çatışması kaçınılmaz olacaktır. Dünya gittikçe daha küçük bir yer haline

gelmektedir. Farklı medeniyetlerin insanları arasındaki etkileşimler gittikçe artmaktadır. Bu artan etkileşimler medeniyet şuurunu ve medeniyetlerin kendi bünyelerindeki müşterekliklerin yanı sıra medeniyetler arasındaki ayrılıkların fark edilmesini güçlendirmektedir. İran, Pakistan, Türkiye, Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Tacikistan, Özbekistan, Afganistan gibi Arap olmayan on ülkeyi bir araya getiren Ekonomik İşbirliği Teşkilatının temelini de kültür ve din teşkil etmektedir. Esas olarak 1960'larda Türkiye, Pakistan ve İran tarafından kurulan bu teşkilatın diriltilmesi ve genişletilmesindeki saiklerden biri, bu ülkedeki muhtelif liderlerin, Avrupa Topluluğu'na kabul edilme şanslarının olmadığını kavramalarıdır. Temel iddia şudur: ideoloji ve ekonomik faktörlerin yerini din ve kültür almaktadır. Dolayısıyla bugün devletleri bir araya getiren, işbirliği kurmalarını sağlayan kültür ve din odaklı bir anlayıştır (Aktay, 2010: 234-235).

Medeniyetlerin çatışması, iki seviyede ortaya çıkar: Mikro seviyede, mücavir gruplar, medeniyetler arasındaki fay kırılıkları boyunca; toprak ve birbirleri üzerinde kontrol kurmak için çok kere şiddetli biçimde mücadele ederler. Makro seviyede ise farklı medeniyetlere mensup devletler izafi bir askeri ve ekonomik üstünlük uğruna rekabet eder, milletlerarası müesseseler ve üçüncü taraflar üzerinde kontrol kurmak için mücadeleye girişir ve kendi hususi politik ve dini değerlerini rekabetçi bir anlayışla öne çıkarırlar (Huntington, 2018: 29-30).

Gelecekte dünya siyasetinin merkezi mihveri, muhtemelen, Kishore Mahubani'nin tabiriyle, Batı ile geriye kalanlar arasındaki bir mücadele ve Batılı olmayan medeniyetlerin Batılı güç ve değerlere verdiği karşılıklar olacaktır. Bu anlamda Huntington göre (2018) medeniyetler arasındaki farklar ciddi ve önemlidir; medeniyet şuru artmaktadır. Medeniyetler arası mücadele, hakim global mücadele tarzi olarak ideolojik ve diğer mücadele biçimlerinin yerine geçecektir. Tarihi olarak Batı medeniyeti içerisinde oynanıp bitmiş bir oyun olan milletlerarası münasebetler artan bir biçimde Batılılaşmaktan çıkacaktır. Batılı olmayan medeniyetlerin, basit objeleri değil aktörleri olduğu bir oyun haline gelecektir. Milletlerarası sahada başarılı siyaset, güvenlik ve ekonomi müesseseleri medeniyetler arası olmaktan ziyade, muhtemelen medeniyetler içerisinde gelişecektir. Farklı medeniyetlere mensup gruplar arasındaki mücadeleler, aynı medeniyete mensup gruplar arasındaki mücadelelerden daha sık, daha kuvvetli ve daha şiddetli olacaktır. Farklı medeniyetlere mensup gruplar arasındaki şiddetli mücadeleler global savaşlara yol açabilecek en muhtemel ve en tehlikeli tahrik kaynağıdır. Dünya siyasetinin hakim mihveri "Batı ile geri kalanlar" arasındaki münasebetler olacaktır (Aktay, 2014: 51-52).

Farklı medeniyetler dünyasında her bir medeniyet diğerleriyle bir arada var olmayı öğrenmek zorunda olacaktır. İnsanlar için sonuçta önemli olan, siyasi ideoloji veya iktisadi menfaat değildir. İnsanların kendilerini tanımladıkları ve uğruna savaşıp öldükleri şeyler iman ve aile, gen ve inançtır. Ve bunun içindir ki, medeniyetler çatışması, global siyasetin merkezi olgusu olarak Soğuk Savaş'ın yerini almakta ve medeniyet paradigması dünyada meydana gelen değişikliklerin anlaşılması ve bunlarla baş edilmesi için, diğer herhangi bir alternatiften daha iyi,

faydalı bir başlangıç noktası temin etmektedir (Huntington, 2018: 43-97).

Orta-Doğu dışında, medeniyetlerin kimliği milli-devlet kimliğine nazaran çok daha zayıf hissedilmektedir. Bugün Avrupa’da yaşayanların çoğu kendisini Hıristiyanlık medeniyetinin bir üyesi olarak değil, öncelikle bir Alman, bir İtalyan ya da bir İrlandalı hatta büyük ihtimalle Avrupalı olarak görmektedir. Dünyanın diğer bölgelerinde de durum daha farklı değildir. Mesela, Çin, Kore, Vietnam ve Singapur Konfüçyünist toplumlar olmalarına rağmen, bunların her biri farklı tercihler ve buna bağlı olarak da farklı ittifaklar içindedir. Böyle olduğu için de, bu ülkeler diğer ülkelerle ve birbirleriyle olan ilişkilerinde homojen bir yapı oluşturamamıştır. Mevcut medeniyetler, birbirlerinden kolayca ayrılmayacak kadar iç içedir. Medeniyetler birbirinden etkilenmişler ve birbirlerine yakınlaşmışlardır. Huntington, Bosna’da yaşanan savaşı medeniyetler savaşının bir prototipi olarak görmektedir. Ona göre bu savaş Katolik Hırvatlar, Ortodoks Sırp lar ve Müslüman Bosnalılar arasında üç cephe de birden cereyan etmekte; bu cephelerin her birinde bir medeniyet temsil edilmektedir. Hadiseye yakından bakıldığında, hakikatin bambaşka olduğu görülmektedir: Bu halklar, -lisan, tarih ve gelenekleri bakımından- müşterek bir Balkan kültürüne sahip olma noktasında çok kuvvetli ortak paydalara sahiptir. Bunları müşterek bir kültürde birleştiren bu faktörler, malum dini karşıtlıklardan çok daha önemlidir (Fukuyama, 2018: 237-238).

Öncelikle birbirleri ile çatışmaya girmek maalesef insanlığın bir özelliğidir, ancak bu çatışmalar çoğunlukla medeniyetle ilgili sorunlardan kaynaklanmaz. Nitekim Çin ve Vietnam, Vietnam ve Kamboçya, Kuzey ve Güney Kore, Çin ve Japonya vb. gibi Konfüçyüs inancı etrafında şekillenen devletler arasındaki savaşları dün gibi hatırlıyoruz. Aynı şekilde Ortadoğu’daki Arap devletleri arasındaki sürekli bir çatışma, Cezayir ve Fas, Cezayir ile Libya, İran ile Afganistan vs. arasında büyük gerilimler ve İran ile Irak, Irak ile Kuveyt arasında savaşlara şahit oluyoruz. Fuller’e göre, Huntington’un önemli hatası şu noktadır: ona göre medeniyet, çatışmanın kaynağı değil, gerçekte bir çatışma aracıdır. Savaşa giren devletler aslında bunu yaparken –toprak, ekonomik, hatta kişisel ya da güçle ilgili rekabetler- gibi küçük hesaplar peşindedir, ancak savaşlarını kendi halkları ve dünya nezdinde meşru kılmak için her zaman en yüksek ve kapsamlı ideolojik gerekçelere dayanırlar. Sonuçta insanlar Hıristiyanlık, İslam, işçi sınıfı, tarihsel güçler, ırk üstünlüğü, Hıristiyan değerler vb. adına savaşlar, ama her türlü durumda da gerçek gerekçe çok daha küçük bir hesaptır (Fuller, 2018: 254).

Davutoğlu’na göre (Davutoğlu, 2018: 523-524), eğer uluslararası sistemde gerçek anlamda bir değer ve sistem bunalımı varsa bunun baş sorumlusunun bu değerlerin ve sistemlerin kaynağı olan Batı medeniyeti olması lazım gelirken Huntington dikkatleri diğer kültürler üzerine yoğunlaştırıyor. Bu yargısını güçlendirmek için de Fukuyama’nın Hegel felsefesini kullanmasına benzer şekilde Toynbee’yi eksik ve seçici bir şekilde kullanıyor ve Toynbee’nin tarihte ortaya çıkmış 21 medeniyetten altısının yaşamakta olduğu görüşünü tezine dayanak olarak alıyor. Hâlbuki Toynbee aynı eserinin müteakip satırlarında yaşamakta olan bu altı medeniyetin de Batı medeniyetinin baskısı altında can çekişmekte olduğunu söylemektedir.

Eğer Toynbee bu tespitinde doğru ise can çekişen medeniyetlerin evrensel bunalımlara kaynak olarak çatışmalara sebep olması mümkündür.

Huntington’un bugün komşuları ile kanlı ilişkiler içinde olduğunu iddia ettiği İslam medeniyeti ise tarihi hâkimiyet alanlarında sürekli olarak medeniyetler arası müsamaha ve dinamik bir alışverişin sürdürülmesini sağlayan bir değerler bütünü ve siyasi yapılanmalar ortaya koymuştur. Bu değerler bütünü siyasi sisteme dini/kültürel çoğulculuk şeklinde aksetmişti. Son örneğini Osmanlı millet sisteminde gördüğümüz yerel kültürlerle yaşam ve kendini yeniden üretebilme hakkı tanıyan dini/kültürel çoğulculuk Hindistan’dan İspanya’ya kadar İslam medeniyetinin bütün versiyonlarının ortak özelliğidir. Davutoğlu’na göre, Huntington bu yeni tehdit tanımlaması ile bir taraftan Amerikan silah üretim ve ticaretinin hızlanmasını hukukileştirmekte, diğer yandan İslam dünyası ve Çin ile problemleri olan Hindistan benzeri bölgesel güçlerin konsolide olmasını ve Batı ile işbirliğine yönelmesini sağlamaya çalışmaktadır (Kalm, 2016: 418).

Huntington, 11 Eylül saldırılarından kısa bir süre önce NPQ Türkiye baskısında yayımlanan makalesinde “medeniyetler çatışması” tezini bir ölçüde terk ederek ilgisini dünyanın ekonomi-politik yapısına yöneltir. Burada medeniyetler arası çatışmanın yerini “üç katlı bir dünya yapısı” alır. Birinci katta tek süper güç olan ABD bulunmaktadır. İkinci katta Hindistan, Çin, Japonya, Rusya, Fransız-Alman Avrupa’sı gibi büyük bölgesel güçler yer almaktadır. Üçüncü katta ise büyük bölgesel güç olmaya aday ikincil bölgesel güç olan Pakistan, İngiltere, Kore ve Ukrayna gibi ülkeler bulunmaktadır. Bu kez çatışmanın süper güç ile bölgesel güçler arasında (Hindistan, Pakistan, Japonya-Kore) geçtiği belirtilmektedir (Özyurt, 2017: 251). Dolayısıyla bu makalede “medeniyetler çatışması” tezinin uzaklaşıldığının en önemli kanıtlarından biri çatışma alanlarının medeniyetlerden coğrafi ve ekonomik bölgelere doğru kaymış olduğunun öne sürülmesidir. Fakat 11 Eylül saldırısından sonra Huntington tekrardan temel tezi olan “medeniyetler çatışması”na geri dönmüştür. Kongar’ın tespit ettiği gibi, Huntington’ın tezinin şovenizme yakın duran bir ayrımcılığı teşvik ettiği yönündedir. Yani ortada bir durum saptaması falan yoktur, söylenen şey olması istenen şeyin dile getirilmesinden başka bir şey değildir (Kongar, 2002: 42).

Medeniyetler çatışması bir hayaldir, fantaziden başka bir şey değildir ve Batı’daki gelişmeler, aynı zamanda bir İslam ülkesinde de geçerli olabilir (Zürcher, 2011: 164). Bugün İslam dünyası, hayli zamandır devre dışı bırakılmış olduğu mevcut medeniyetin sorunlarından elbette ki sorumlu değildir. Hatta dünya düzeninin bugünkü şekillenmesi büyük ölçüde Müslümanların bir siyasi odak olarak bertaraf edilmiş olması esasına dayanmıştır. Bu dışlamanın kaçınılmaz sonucu, İslam dünyasının her türlü manipülasyona ama aynı zamanda her türlü tehdit potansiyeli üretmeye de açık kalması olmuştur. Uzun süre de mevcut medeniyetin bütün tehdit söylemi bastırılmış bir dünyayı kurma iradesinin yeniden canlanmasına dayandırılmıştır. Bu tehdit söyleminin her geçen gün daha fazla “kötü Müslüman” tiplemesine dayanıyor olması ortaya çıkan görüntüyü medeniyetler arası bir gerilim olarak algılamayı daha fazla kolaylaştırmaktadır. Çatışmanın medeniyetler arasında olduğu düşüncesinin

yaygınlaşması tipik bir iktidar söylemidir. Bu yolla, var olan düzenin bütün çarpıklıklarının sorumluluğu hayali bir düşmanla paylaşılmış olmaktadır (Aktay, 2010: 234-235). Bu bağlamda “Medeniyetler Çatışması” tezinin Batı’nın egemenliğinin göreceli olarak zayıflamakta olduğu ve Batının evrensellik anlayışının sorgulanmaya başlandığı bir dönemde ilgi bulması, güç kaybeden Batı’nın savunma refleksi olarak değerlendirilmelidir. Bu arada, Batı-dışı dünyanın hem bir takım medeniyetlere bölünerek kendi içinde parçalanmasının kaçınılmazlığı vurgulanmakta hem de Batının yeniden bir kimlik etrafında toplanması için gerek duyulan “Ötekiler” kurgulanmış olmaktadır (Özyurt, 2017: 250). İslam ve Batı arasındaki ilişkilerin doğası gelecek yüzyılda muhtemelen büyük ölçüde değişecektir. Dolayısıyla herhangi bir “Medeniyetler Çatışması” kaderi ile karşı karşıya bulunmuyoruz. Yeter ki bu anlamda her iki taraf bu teorinin gerçeğe dönüşmemesi için elinden geleni yapsın. Dolayısıyla Aktay’a göre de küresel düzenin bugünkü yapısından hoşnut olmayanların rahatsızlıkları, bir medeniyetler çatışması çıkaracak niteliğe sahip değildir. Ortaya olsa olsa bir medeniyet-içi muhalefet çıkarmaktadır. Gerçi bu dünyada süre giden çatışmayı sürekli yeniden üreten mahiyeti itibarıyla az bir şey değildir (Aktay, 2010: 247). Ancak bugün İslam, başlıca tehdit olarak kabul ediliyorsa bu, dünya petrolünün çoğunu İran, Irak ve Suudi Arabistan ürettiği içindir (Ali, 2018: 386). Dolayısıyla bu kaynaklar üzerindeki emeller bitmediği sürece İslamofobi ile ilgili tartışmalar ve olaylar da son bulmayacaktır.

Aktaş’a göre (2014: 51) ise, iletişim ve ulaşım teknolojisinin geliştiği, küreselleşme süreci ile birlikte bir taraftan farklı dil, din ve kültürlerden insanların internet üzerinden rahatça iletişim sağlayabilmesi gelişirken, diğer taraftan Avrupa ülkelerinde İslam karşıtlığı, milliyetçi ve ırkçı hareketlerin yükselişe geçmesi, son derece ilginç bir nokta olarak dikkat çekmektedir. En ilginç olanı da aslında entelektüel dünyada ortaya atılan ve sık sık gündeme getirilen “medeniyetler arası çatışma” teorilerinin ciddiye alınması, taraftar bulması ve halen savunulmasıdır.

İslam ve Müslüman korkusu ile nefreti, Müslümanlara karşı ön yargıyı, ayrımcılığı, ayrıştırmayı, ötekileştirmeyi, damgalamayı, dışlamayı, yabancılaştırmayı, kin gütmeyi, aşağılamayı, saldırganlığı, şiddeti, düşmanlığı vs. beraberinde getirmektedir. Bunun bir oyun olduğunu dile getiren Ulutaş’a göre, İslamofobi oyunu veya İslamofobik oyun, özellikle Batı’da, ABD’de ve ayrıca İslam karşıtı olan birey ve grupların etkili olduğu diğer ülkelerde İslam’a ve Müslümanlara karşı duyulan korku ile bu korkunun getirdiği nefreti konu edinen bir oyundur. Burada küresel aktörlerin yönettiği oyunda, Müslümanlar, kendi iradelerinin dışında kurulan ve kurallarının konulmasında rol sahibi olmadıkları bu oyunda figüran olmak durumunda kalmışlardır. Böylece XX. yüzyılın ikinci yarısında, İslam’a/Müslümanlara karşı süregiden düşmanlık bir fobi boyutuna intikal etmiştir. Bu fobinin İslamofobi haline gelmesiyle, şiddet Müslümanlara/İslam’a yansımıştır (Ulutaş, 2018: 340).

3. Eş Hizaya Getirilmek İstenen İki Kavram: İslam ve Şiddet

Şiddetin ne olduğunu ve niçin ortaya çıktığını, bireyin niçin şiddete eğilimli olduğunu izah etmeye çalışan farklı bilimlerin farklı bakış açılarının ve açıklamalarının olduğu

görülmür. Söz gelimi psikolojik ve antropolojik gözlemler, şiddet eylemini birçok canlı türünün varlıklarını sürdürme eşiği gibi görmektedir. Kimileri için ise psikolojide “şiddet” kavramı bir tür rahatsızlığa işaret etmekte ve tedavi edilmesi gereken bir hastalık gibi algılanmaktadır. Sosyolojik açıdan bakıldığında ise şiddetin toplumsal yapı ve ideolojik olgulara bağlı olduğu hususu öne çıkarıldığı görülmür. Bu bağlamda kişinin kontrol edebilme kapasitesinin çevre yetiştirilme tarzı nedeniyle kısıtlı olduğu; şiddete maruz kalarak büyüyen ya da zaten şiddetin yaygın olduğu bir çevrede yetişen kişilerin suça meylinin, sosyolojik bir arka planının olduğu görüşü savunulmaktadır. Şiddet, çağın dünyasında üzerinde çok fazla konuşulduğu halde tanımını en zor yapılabilen, bir yandan da varlığını günden güne hayatın her alanında hissettiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanoğlu “medenileştikçe” şiddetin azalacağı öngörüsünün aksine çağımız, şiddetin kendini en fazla gösterdiği zaman dilimi özelliğini taşımakta; şiddet olaylarının artması, kitle iletişim araçları ile söz konusu durumlardan daha çok haberdar olunması, şiddetle yüz yüze gelinmesi, hatta çok sık karşılaşma neticesinde duyarsızlaşma ve şiddeti normal kabul etme gibi durumlar sıklıkla dile getirilmektedir. Öyle ki şiddet bugün hem bireysel hem de toplumsal yaşamı biçimlemekte, organize etmekte hatta yönlendirmekte; tercihlerimizi, hedeflerimizi veya isteklerimizi etkileyerek hayatımızı kuşatmaktadır (Türer, 2015: 13-21).

Günümüz dünyasında insanlar, özellikle Batı’da daha yaygın olmak üzere, dinlerin barış ve sevgiden daha çok şiddet ve savaşa neden olduklarına ilişkin bir kanaate sahiptirler. Bilhassa 16. ve 17. yüzyıldaki din savaşlarından sonra Avrupa’da birçok insan, dini şiddetle ilişkilendirmeye başlamış, ilk önce Katolikler, Protestanlar daha sonra Protestan grupların kendi aralarındaki kanlı çatışmalar yıllarca sürmüştür. Buna dayanarak aydınlanma hareketinin önde gelen düşünürleri Haçlı Savaşları ve engizisyonu da hatırlatarak dinin sosyal hayattan çıkarılmasıyla şiddetin en aza indirileceği sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre din; özel alana hasredilmeliydi, sosyal hayatta ise akıl egemen olmalıydı. Ne var ki, 20. yüzyılın sonlarına doğru din kendisine biçilen bu role isyan etmeye, yeniden canlanmaya başlamıştır (Albayrak, 2015: 29). Bu dolayımında ön plana çıkan din ise İslam olmuştur. Özellikle Batı dünyası ve radikal İslam karşıtları İslam’ın savaş dini olduğunu Peygamberinin ise dinini kılıçla yayan bir lider olduğunu iddia etmiştir. Buna binaen Müslümanlar ise İslam’ın bizatihi kendi adından da anlaşılabileceği üzere barış dini olduğunu Peygamberinin ise merhamet elçisi olarak insanlığa gönderildiğini ispatlama gayreti içerisine girmiştir. Bu minvalde özellikle Müslümanlar, İslam’ın bir şiddet dini değil bir barış dini olduğunu iddia etmektedir.

İslam’ın ilk olarak ortaya çıktığı yıllardan bu yana genel olarak İslam, özelde de Kur’an, Hz. Peygamber ve Müslümanlar aleyhinde dile getirilmiş söylemleri ve çalışmalarını aslında İslamofobi, İslam karşıtlığının dini-kültürel-tarihi arka planı olarak görmek tabiatıyla mümkündür. Zira bu söylem ve çalışmalar, genelde Hristiyanlar tarafından ortaya konulmuştur. Bunun ilk ve en dikkat çekici olanı, kilise babalarının sonuncusu kabul edilen Yuhanna ed-Dimeşki’ye ait Yunanca De Haeresibus adlı risalesidir. İslam karşıtı polemik literatürünün ilk örneklerinden olan bu risale, aynı zamanda Ortaçağ Hristiyan yazarlar ile günümüz Batılı çoğu yazarın İslam,

Kur'an ve Hz. Peygamber hakkındaki iddialarında esas aldıkları temel kaynaklarından biridir. Burada da öne çıkan pek çok tutumun yanı sıra, İslam'ı özünde heretik/sapık bir dini hareket olarak takdim etmekte ve İslam'ın orijinal bir din olmayıp Yahudi-Hristiyan bir kökene dayandığı, Müslümanların medeni olmayan şiddet yanlısı geri bir din-kültürün bağılısı barbarlar olduğu gibi pek çok tutum öne çıkmaktadır (Özcan, 2018: 52).

“Barış” anlamına gelen İslam ile olumsuz bir kavram olan “şiddet”in bir araya getirilmesi kolay anlaşılır bir durum değildir. Aslında bu, modern dönemlerde görülen algı yönetimlerinin etkisiyle oluşan bir durumdur. Özellikle yerli ve yabancı önyargılı kimi medya organlarının her fırsatta İslam'ın şiddetle özdeşleştirilmesi, zihinlerde İslam'ın şiddete kaynaklık eden, hatta şiddeti teşvik eden bir din gibi sunulması, konuyu bilmeyen kimselerin yanıltılmasına, İslam'ı “şiddet dini” olarak algılamalarına ve insanlığın İslam'a olan teveccühünü durdurmaya yönelik hareketlerdir (Görmez, 2015: 7). Fakat geçtiğimiz birkaç on yıl boyunca özellikle Müslüman kökenli göçmenlerin farklı şekilde algılanmalarına bağlı olaylar da gerçekleşmiştir: İran Devrimi (1972), Salman Rüşdü Olayı (1989), 1. Körfez Savaşı (1990), Bosna Savaşı (1992), 11 Eylül (2001), Madrid Bombalama Eylemleri (2004), Charlie Hebdo Katliamı (2015) ve son olarak IŞİD'in yol açtığı infial karşısında Avrupa'da yaşanan İslam korkusu yeniden alevlenmiştir (Kaya, 2015: 150).

İslam'ın şiddet ve terör yüzüyle sunulması ve “İslami şiddet” ve “İslami terörizm” gibi ifadelerle, İslam'la şiddet ve terörün buluşturulması, bilimsel çalışmalarla da desteklenmektedir. Ünlü “İslam ve Ortadoğu uzmanı” Bernard Lewis'in çalışmaları buna en iyi örneklerdendir. Lewis, 2001'de The New Yorker'da yayınladığı bir makalesine dayanarak yazdığı ve 2003'de yayımlanan The Crisis of İslam, Holy War and Unholy Terror adlı kitabında İslam'la ilgili Amerika'nın resmi ve sivil ilgililerini tahrik edici bir biçimde bilimsellik kisvesi altında, ama hiç de bilimsellik arz etmeyen şu cümleleri sarf etmektedir:

“Müslümanların çoğu fundamentalist değildir, çoğu fundamentalist de terörist değildir; fakat bugünkü teröristlerin çoğu Müslümandır ve bunlar, kendilerini övünerek böyle tanımlamaktadır. Müslümanların medyada terörist hareket ve eylemlerden “İslami” diye bahsedildiğinde şikayet etmeleri ve medyanın neden benzer biçimde İrlanda ve Bask terörist ve terörizmlerini “Hristiyan” olarak nitelendirmediğini sormaları anlaşılır bir şeydir. Çünkü onlar kendilerini böyle tanımlamıyorlar. Müslümanın şikayeti anlaşılır, fakat haberi rapor edenlere değil, yapanlara yöneltilmelidir.” Görüldüğü üzere Lewis, kurduğu cümle ve kullandığı ifadelerle bir tür dil oyunu yaparak İslam'ı terörizmle ilişkilendirmeye çalışmakta, zihinleri karıştırmaktadır (Okumuş, 2015: 438).

“Korkuyorum. Korkuyorum çünkü birkaç zamandır etrafımda benden farklı olan çok insan olduğunu görüyorum. İşimi alacaklar diye korkuyorum. Kendi fikirlerini ve dinlerini bana dayatmalarından korkuyorum. İşte, metroda, yaşadığım civarda ve oturduğum binada çok fazla... Son zamanlarda sayılarının da arttığını duyuyorum. Korkuyorum çünkü bu insanların çok çocukları var ve ileride sayı olarak bizden daha üstün olacaklar. Okulda çocuklarımızın sınıf seviyesini düşürmektedirler. Bunlardan birçoğu Müslüman ve onlar için dinlerinin

geleneklerimizden daha önemli olduğu için korkuyorum. Birçoğu çıkarıcı ve bizdeki sosyal avantajlardan faydalanabilmek için geliyorlar. Korkmakta haklı mıyım?” (Akt. Yardımcı, CİMADE, 2011: 3).

İnsanı en çok bilmediği tanımadığı ve ya anlamlandıramadığı şeyler korkutur. Bu korkuyu yenmenin en iyi yolu kişinin kendisi için meçhul olan şeyin bilgisine vakıf olmaktan geçer. Hakeza birey, yaşadığı toplum içerisinde hâkim olan kültürün dışında yabancı bir kültürle karşılaştığında da korkuya kapılır. Bu korku, bireyi bilmediği kültüre karşı kendisini nasıl konumlandırması gerektiğine dair harekete geçirir ve birey muhatabını tanıma yoluna girer. Tanıma yoluna girildiğinde karşı kültüre dair dezenformasyon söz konusuysa ya da bilinçli bir şekilde karşı kültüre özgü kodlar manipüle ediliyorsa bu tanıma süreci negatif bir algıyla sonuçlanır ve bunun neticesinde bir fobi ortaya çıkar. Fobinin bir ileri aşaması nefreti ve kını barındıran bir tutumdur ki yaşadığımız yüzyılda ortaya çıkan İslamofobi kavramına baktığımızda bu fobiyi, daha da ötesi nefreti görmek mümkündür. İslamofobi, özellikle “Batı” toplumları tarafından İslam'la tanışmamış kişilere İslam korkusunun aşılınması, bu korkunun beslenmesi ve İslam'a yönelik öfkenin, nefretin, ayrımcılığın had safhaya ulaştırılması neticesinde ortaya çıkmış bir kavramdır. İslamofobi'nin boyutlarını anlamak için İslam'a yönelik olarak yürütülen korku politikalarına bakmak yeterlidir. Korku politikaları gereğince; TV, sinema, sosyal medya vb. ideolojik aygıtlar, bizzat kendilerinin tehlike altında olduğu düşüncesini diri tutmak için kullandıkları araçlardır. Bu araçlar vasıtasıyla ötekileştirdikleri ve damgaladıkları her bir Müslüman aslında kendi toplumlarını bir arada tutabilmek için oluşturdukları ortak düşmanlardır (Yardım, 2015: 141).

Gün geçmiyor ki gerek yazılı gerekse görsel medyada dünyanın hemen her bölgesinde şiddet ve terör eylemlerinin her türlü karşıma sıradan bir haber olarak çıkmasını. O kadar kanıksadık ki bu durumu artık şiddet haberleri adeta norm; şiddet içermeyen haberler ise istisnadır. Bu yönüyle şiddet ve terör hayatın bir gerçeği dahası bir parçasıdır. Dünyada cereyan eden çeşitli şiddet ve terör olayları incelendiğinde karşımıza çıkan tablo birkaç cümleyle şöyle özetlenebilir: i) Şiddet evrenseldir. Şu ya da bu çeşidiyle hemen her toplumda görülür. ii) Şiddet; sosyal, siyasal, ekonomik, etnik ve mezhepsel sebep ve saiklerle ortaya çıkabilir. iii) Bu gerçekler ortada dururken şiddetin dinden özellikle de İslam'dan kaynaklandığı şeklindeki bir algı gerek toplumumuzda gerekse dünya kamuoyunda sürekli olarak gündemde tutulmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında temel sorunun şu olduğu söylenebilir: “Neden ısrarla şiddet ve terörün din ama özellikle de İslam kaynaklı olduğu şeklinde bir algı oluşturulmaktadır?” Bugün dünya düzenine baktığımızda dünyanın bir geçiş döneminde olduğunu söyleyebiliriz. Dünya bir bütün olarak bir krizden geçmektedir. Slavoj Žižek'in tabiriyle “eski öldü yeni ise henüz doğmadı.” Dolayısıyla da bir istikrarsızlık söz konusudur. Şiddet, rekabet, çatışma ve kaos, küresel ölçekte daha çok bu içinden geçtiğimiz geçiş sürecinden kaynaklanmaktadır (Bayraklı ve Yerlikaya, 2017: 54).

1991 yılında SSCB dağıldıktan sonra ABD, tek başına bütün dünyayı sahip olduğu imkanlar üzerinden daha doğrudan dizayn etmeye başladı. 91 yılındaki Körfez Savaşı bunun ilk örneğini teşkil etmekteydi. Fakat kısa süre

içerisinde bunun pek kolay olmadığı hatta mümkün olmadığı anlaşıldı. Avrupa'nın ortasında 90'lı yılların ilk yarısında Boşnakların faili meçhul tabiri caizse faili belli ama hukuksal olarak belli olmayan kimsenin cezalandırılmadığı bir soykırım yaşandı. Birleşmiş Milletler buna seyirci kalmıştır. Bunun hemen arkasından Afrika'nın ortasında Ruanda ve Burundi de daha fazla insanın hayatını kaybettiği başka bir soykırım yaşanmıştır. BM, ABD veya Katolik Kilisesinin de dahiliyle yine olaylar karşısında sessiz kalındı ve bir şey yapılmadı. Ve en sonunda tabiki Ortadoğu'da hemen yanı başımızda yaşadığımız neredeyse 500-600 bin insanın hayatını kaybettiği Suriye krizinde yine ABD hemen hemen hiçbir şey yapmamıştır. Hatta bakıldığında kimyasal silahların kullanılmaması gibi ilan ettiği kırmızı çizgileri vardı. Fakat Ağustos 2013 yılında kimyasal silahlar kullanıldığı iddia edilmiş ve 1429 insanın hayatını kaybetmiş olmasına rağmen dünya başta olmak üzere ABD yine uluslararası kamuoyuna verdiği sözü yerine getirememiştir. Dolayısıyla bugün içerisinde yaşadığımız dünyada bir düzensizlik hakimdir. Bir kriz vardır. Bu bağlamda baktığımızda Batı ve ABD tek başlarına artık dünyayı yönetememektedir. Batının hegemonik duruşu kaybolmuştur. Bunun en büyük etkenlerinden biride burada bir tarafın sahip olduğu ekonomik imkanların azalmasına bağlıdır (Bezci, 2017: 50-55).

Barış dediğimiz şeyin ya da şiddetsizliğin aslında temelde iki ayağı vardır: birincisi adalet, ikincisi ise uzlaşdır. Bu anlamda siyaset teorisi de Kant'tan beri bu konuyla uğraşmaktadır. Bir anlamda bir evrensel barış ilkesi çerçevesinde rasyonel karar alma mekanizmaları oluşturularak bir evrensel değerler sistemi oluşturulmaya çalışılmaktadır. Ancak bu evrensel değerler teorisindeki karşılığıydı. Pratikteki karşılığı aslında daha Hegelyan bir örneksellik üzerinden okunacak bir şeydir. Yani biz zaman zaman Türkiye'yi Ortadoğu'ya örnek gösteriyoruz. Fakat Batı siyasal düşüncesinde, Batı bizatihi kendisini bütün bir dünyaya örnek olarak sunmuştur. Bu anlamda baktığımız zaman örneksellik iddiası ise aslında "bize benzeyen" iddiasıdır. Yani bize benzediğiniz zaman bir şekilde evrensel değerlere sahip olabilirsiniz iddiasıdır. Örneğin; şiddet konusunda belki de en önemli sorunlardan biri hiç fark etmediğimiz tarzda bu benzetme tarzıdır. Avrupa'nın bütün dünyaya örnek olduğudur. Avrupa sekülerleşirken evrensel değerlerin Arap olsun, Japon olsun herkes için geçerli olacağını düşünmüşlerdir. Fakat zamanla tarih bize göstermiştir ki aslında hikâye böyle değildir. Avrupa'daki sekülerleşme dediğimiz şey aslında Hıristiyan değerlerin sekülerleşmesinden başka bir şey değildir. Bu bağlamda belki de Batı dışı toplumların özellikle de tepki gösterdiği şey tam da bu Batı'nın onları çağırdığı örneksellik iddiasının farkına varışları olmuştur. Tabiki bu örneksellik iddiası şu anlamda başarılı olabilirdi: Gerçekten bütün dünyaya hegemon bir sistem kurulabilseydi bu örneksellik iddiası sorun oluşturmazdı. Dolayısıyla da bu şiddet dediğimiz olgunun Batı'nın hegemonik gücünü kaybetmesiyle bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz (Görmez, 2015: 7-10).

Ama bunun ötesinde biz sadece terör kısmını görmekteyiz. Ya da bize öyle gösterilmektedir. Örneğin; şiddet dediğimiz zaman daha geniş çerçevede bakarsak Almanya'da 2016 yılı içerisinde mültecilere dönük olarak binden fazla saldırı gerçekleşmiştir. Peki bunların örneğin en son Londra'da

gerçekleşen bıçaklı saldırı olayından farkı nedir? Almanya'da mesela siyahi oldukları için evi basılıp öldürülen insanlar olmuştur. Aynı olaylar orda da yaşanmaktadır. Hatta bizatihi mülteci kampları yakılmıştır. Bunun yerine parlamento binasını ateşe veren Müslüman olunca terör olmakta fakat ateşe veren Alman olunca bu durum daha tolere edilip basite indirgenmektedir. Burada sorulması gereken soru şudur: Nasıl oluyor da hangi saiklerle İslam terörle özdeşleştiriliyor ve biz buna nasıl inanıyoruz? (Görmez, 2015: 9).

Hegemonyanın temel değişmez unsurları vardır. Bunlardan en önemlisi de askeri güce sahip olmasıdır. Bir diğeri ekonomik imkanlara sahip olmasıdır. Fakat en az bunlar kadar önemli olan bir diğer unsur ise "bilgiye hakimiyettir." Tabiri caizse kapitalist bir söylemle ifade edecek olursak bilgi piyasasına sahip olmaktır. Örneğin; sosyal medyayı kontrol etmek, ana akım medya platformlarını kontrol etmek gibi. Şu anda üretilip dünya kamuoyuna servis edilen bilgiler daha çok Batılı merkezlerde üretilmektedir. Londra, Frankfurt, Washington vs. dolayısıyla da bir kere İslam dininin şiddetle, terörizmle yüksek düzeyde irtibatlandırılmasının birincil nedeni bilginin hakimiyeti üzerinden Batı'nın yaratmış olduğu algıdır. FBI'nın ABD'de iç tehditlerin araştırılması konusunda hazırladığı raporda, 2005'ten 2015'e kadar ABD'de gerçekleştirilen terör eylemlerinin sadece yüzde 6'sını Müslümanlar gerçekleştirmiştir (<https://www.fbi.gov/file-repository/stats-services-publications-national-gang-report-2015.pdf/view>). Bu şu demek; yüzde 94'ünü Batı dışı gruplar gerçekleştirmiştir. Bunların yüzde 7'sini radikal Yahudiler oluşturmaktadır. Müslümanlarla hemen hemen aynı rakamda fakat baktığımızda şöyle bir fark vardır: Yahudiler biliyoruz ki dünyada ama özellikle ABD'de zengin tabakayı oluşturmaktadır. Müslümanlarda çok yoksul olmamakla birlikte zengin tabakada da yer almamaktadırlar. Fakat aynı nüfusa sahip iki din mensupları aşağı yukarı aynı düzeyde radikalleşmişlerdir. Radikal eylemlerde bulunmuşlardır. Avrupa'ya baktığımızda da benzeri bir manzara söz konusudur. Fakat tanıtım kısmında fark ortaya çıkmaktadır. Örneğin, ABD'de CNN İNTERNATONAL'i takip ediyorsanız muhtemelen Ortadoğu'daki Yahudilere acırsınız (Bezci, 2017: 51).

Şiddetin İslam ile özdeşleştiriliyor oluşu aslında bir tarihsel sonucun yansımasıdır diyebiliriz. II. Dünya Savaşı öncesinde terör diye bir şeyden bahsettiğimizde; sömürge ülkelerinde sömürgecilere karşı bir karşı çıkışı temsil etmekteydi. Hatta bunun terör olan boyutları vardı. Veyahut Gandhi'nın yaptığı gibi sivil itaatsizlik boyutları vardı. Bakıldığında aslında bu bir direniş terörüydü. II. Dünya Savaşı'ndan sonra SSCB ve ABD'nin konum alışıyla bu durum ideolojik bir teröre dönüşmüştür. 90'lı yıllarda ise tarihsel bağlamda İslam'ı düşmanlaştırma hikâyesi üzerinden kurulmaya başlandığı için aslında terörde İslam üzerinden konuşulmaya başlanmıştır. Bu bağlamda İslam düşmanlığı da "İslam terörüne" dönüşmüştür. Örneğin, bugün bir intihar saldırısı olduğu zaman aynı intihar Tibetteki bir Budist rahip tarafından da gerçekleştirilebilir. Fakat Budistin yaptığı terör olmamaktayken Müslümanın yaptığı ise terör olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla da tarihsel kesit olarak İslami terörden bahsetmek ya da Kur'an-ın bir şiddet kitabı olduğunu söylemek aslında birbirini besleyen düşmanlaştırma olgularıdır. Bu tarihsel kesitte de bunun daha farklı bir tarafa evrileceğini tahmin

edemiyoruz. 1990 sonrasında İslamofobi özellikle Avrupa'nın, ABD'nin Ortadoğu ile ilgili bir hesaplarının sonucudur. Örneğin, Ortaçağ'da da bir İslam korkusu vardır. Ama İslam bir din olarak eleştirilmektedir. Kadın haklarından bahsedilir, cennet nimetlerinin maddi oluşu eleştirilir, poligami eleştirilir. Fakat bugün artık İslam'ın eleştirisi bir din olarak değil; tabiri caizse bir strateji olarak işlemektedir (Göknel, 2015: 23).

İslam'ın şiddetle bağdaştırılmasındaki bir diğer temel unsur; İslam dünyasına ait kavramların hoyratça kullanılmasıdır. Batı dünyasındaki İslam karşıtlarının dilini, kullandıkları kavramları incelediğimiz zaman üç grup kavram kullandıklarını görmekteyiz. Bunların önemli bir kısmı İslami kavramlardır. Şeriat, cihat, ölüm severlik, poligami, kadınların sünneti gibi birçok İslami kavramlar kullanılmaktadır. Fakat bu kavramlar negetifleştirilerek kullanılmaktadır. Bu kavramlara semantik bir müdahale söz konusudur. Örneğin, cihat mefhumu çok geniş kapsamlı bir kavram iken cihadın İslam literatüründe oturmuş belli başlı kriterleri olmasına rağmen cihat kavramını terörist bir faaliyet olarak tanımlamaktadırlar. Yani içi boşaltılıp yeni bir anlam yüklenmektedir. Bunlar yoluyla da yerleşik toplumu denetlemeye, onların adeta zihinlerini kontrol etmeye çalışmaktadırlar (Canatan, 2007: 35-36).

Cherribi'ye (2018: 118) göre "Cihat" kelimesi, Müslümanlar tarafından Batı'ya karşı ilan edilmiş askeri savaş anlamında kullanılmaktadır. Bu terimin gerçekte daha derin Kur'an-i manası çok daha kapsamlıdır ve daha ziyade "çaba göstermek" fikrine işaret etmektedir. Cihat kavramının din ve şiddet ilişkisi sosyolojik temeller üzerinde daha iyi anlaşılacaktır. Çünkü din ve şiddet ilişkisinin sadece Müslümanlıkla öne çıkmadığını görürüz. Hristiyanlık tarihinde hatta Hristiyanlığın yakın tarihinde de musevilik-yahudiliğin genel tarihinde de şiddet ve din arasında kurulabilecek tarihi bir karşılık vardır. Fakat bugün İslam dünyasına baktığımızda Irak ve Suriye'de DEAŞ'ın, Afganistan'da Taliban'ın, Pakistan'da El Kaidenin işgale uğramış biraz da küreselleşmenin getirdiği yeni emperyalist ortaklarla Müslümanların kendi coğrafyalarında kendi siyasi kaderlerini domine edemediği alanlarda böyle terörle özdeşleşmiş örgütlerin münbit bir alan bulduğunu görmekteyiz. Bunun dinden kaynaklı temelleri vardır bunu kabul etmemiz gerekmektedir. Bunu meşrulaştıran dini bir arka plan bulmak her zaman için mümkündür.

"Cihat" kavramını genel itibariyle Batılı güçler kullanmaktadır. İslam dünyasına veya Müslüman ülkeler üzerinde takip ettikleri yeni paradigmaya yeni stratejilere göre uyguladıkları siyaseti meşrulaştırmak için "cihadist" akımlar üretmektedirler. Bunlar kendileri için veya dünya barışı için bir tehdit olarak kullanılmaktadır. Ancak bu kavram Batının bu yeni sömürgeciliğine itiraz etmek isteyen bunu gerekçe gösterip isyan eden ve kendi topraklarında böyle münferit bir takım hareketlerle terörist eylemlerde bulunan Müslüman gruplar da bu kavramı kullanmaktadır. Yani bu grupların aslında çok da geleneksel İslami mahiyete sahip olmadığını söyleyebiliriz. DEAŞ çok yaygın kullanılan bir örnek ama DEAŞ aynı zamanda modern bir örgüttür. Yani modernitenin her türlü imkânlarını kullanan medyasını, teknolojik imha silahlarını ve modern devletin ayrımcı özelliklerini, baskıcı özelliklerini kullanan modern mentaliteyi de benimseyen

bir örgüttür. Dolayısıyla kendi içinde paradigmatik çelişkileri de barındırmaktadır. Meşrulaştırma için cihat kavramının kafaları karıştıracak şekilde hem batı tarafından hem de İslam dünyasındaki hareketler tarafından kullanıldığını görmekteyiz. Yani cihat bugün İslamofobların da özellikle bir takım şekiller karikatürize edilmiş resimlerle İslam dünyasının karşısına çıkarılan bir kavramdır (Canatan, 2007: 27-28).

Lewis'e göre İslam tarihi, "dini ve kültürel öteki"ni tahakküm altına alma tarihinden ibarettir. Aynı şekilde Müslümanların "cihad" kavramı, militan bir ideolojinin temelini oluşturur. Cihad, sosyal alana taşındığında 'kutsal savaş' haline gelir. Bu savaşın muhatapları olan Yahudi ve Hristiyanların tek suçu, Müslüman olmamalarıdır. Nitekim Lewis'e göre, modern dönemdeki cihad hareketleri de bütün dünyayı İslam'ın tahakkümü altına alma ideolojisidir. Lewis'in bu abartılı iddialarının, İslam'ın temel öğretileri ve tarihi tecrübesiyle çeliştiği ortadadır. Bu anlamda Bernard Lewis ve bu ideoloji etrafında şekillenen düşünürlerin tarih okumalarındaki seçiciliği bu ideolojik kurguya hizmet etmektedir. İslam ilahiyatında, cihat kavramıyla ilgili yapılan tartışmalarda, insanın gelişimiyle ilgili bir boyut olduğu gibi İslam kültürel manada insanın özgürlüğünü yok etmeye çalışan hareketlere karşıda bir güç olarak cihadı öne çıkarmaktadır. Fakat bugün bu kavramın kendi anlam ve kodlarından sıyrılarak hem batıdaki kullanılışı em İslam dünyasındaki yansımalarına baktığımızda Müslümanları da kaygılandırmaktadır (Kalın, 2016: 415).

Canatan (2017: 138) göre ikinci bir grup kavram daha vardır ki; bunlar pozitif kavramlardır. Batı dünyasına ait kavramlardır. Bunlar; demokrasi, laiklik, insan hakları, kadın hakları gibi bir takım modern kavramlardan söz edilmektedir. İddia Şudur ki; İslam bu kavramları tanımamaktadır. Hatta bu kavramlara taban tabana zıttır. Onun için bu kavramların, bu değerlerin yaşatıldığı dünyada İslam bir arada yaşamaya müsait bir din değildir. Dolayısıyla Batılı entelektüellere göre bu kadar negatif değerlerle pozitif değerler bir arada yaşayamaz. Üçüncü grup kavram ise daha sosyolojik kavramlardır. Fakat birlikte yaşam sürecinde de önemli anahtar kavramlar haline gelmişlerdir. Örneğin, göç ve çokkültürlülük. Bu kavramlarda kullanılmaktadır. Fakat olumsuz anlamda kullanılmaktadır. Göçün çoğunlukla Müslüman ülkelerden Batı dünyasına gerçekleştiğini ve bununla Batı dünyasını İslamlaştırıldığı iddia edilmektedir. Bir anlamda demografik bir cihaddan söz edilmektedir.

Yine entegrasyon kavramı çok kilit bir kavramdır. İslam'ın ve Müslümanların Batı dünyasına entegre olmak istemedikleri; entegrasyon süreçlerini İslam'ın engellediğine dair bir söylem vardır. Bir diğer kavram ise anti-semitizm kavramıdır. İslamofobi kavramı ile anti-İslamizm kavramı arasında bir ayırım yapılmalıdır. İslamofobi, özellikle de Batı dünyasında yerleşik toplumların yeni gelen Müslümanların, göçmenler karşısındaki olumsuz tepkilerini dile getiren bir üst başlık olarak ifade edebiliriz. Fakat anti-islamizm, ideoloji elitlerinin ortaya koyduğu politik bir içeriği olan kavramdır. İzm'e vurgu yapacak olursak aslında bilinçli İslam karşıtlığını içeren bir kavramdır. Yani Müslümanların da anti-semite oldukları yolunda aşırı sağ kesimlerin bir söylemi vardır. Anti-semitizm ve anti-islamizm Batı

dünyasında tarihsel bir derinliğe sahiptir. Ancak bu benzerliklere rağmen çok önemli farklılıklar da bulunmaktadır. Bu farklılıkların başında anti-semitizmin temelini hem ırksal hem de dinsel-kültürel olmasıdır. Yahudilerde ırk ve din kavramaları özdeş kabul edilmektedir. Yahudi dinine “girilmez”, Yahudilik soy ve köken yoluyla doğumla elde edilir. Bu bakımdan anti-semitizm hem ırksal hem de dinsel-kültürel anlamda bir yabancı düşmanlıktır. Oysa anti-islamizm, saf anlamda dine ve kültüre dayalı bir düşmanlık biçimidir. Irk ve etnik kökeni ne olursa olsun anti-islamist, her Müslümanı tehlikeli ve tehdit edici bulur (Canatan, 2007: 27).

İslam dünyasının birçok yerinde yaşanmakta olan şiddet olayları, savaşlar sorunu Müslümanlardan kaynaklanıyor olduğunu düşünmeyi neredeyse normalleştirmiş durumdadır. İslamofobi, yani İslam ve Müslüman nefret, sorumlusu yine bizzat Müslümanların olduğu “anlaşılabir tepki” olarak benimsenmeye yüz tutuyor. Aslına bakarsanız antisemitizmin meşrulaştırılması da farklı bir yol izlemiş değildi. “Neticede Yahudiler kendilerinden nefret edilmeyi hak edecek işler yapıyorlardı. Anti-semitiklere yapacak bir şey kalmıyordu.” Müslüman nefretinin suçluları da nefretin sahipleri değil, bu nefreti hak edecek şeyler yapan Müslümanlar oluyor. Avrupalı değerlere hiçbir zaman ayak uyduramıyorlar, Avrupa ile entegre olmanın gereklerini yerine getiremiyorlar. (Aktay, 2015: 10).

Korku, yaşadığımız siyasal sürecin en önemli politik kar aracıdır. Giddens’a göre küresel güçler toplumu artık kaygı ve endişe hisleri üzerinden kontrol altında tutmaktadır. Faşizan veya totaliter rejimlerde, statükoyu koruma stratejilerinin bir parçası olmak üzere bir ‘düşman’ yaratmak için korku ve endişe söylemleri seri olarak üretir. Ancak yine yeni olmayan bir şey daha vardır ki bu tarz söylemlerle elde edilen sonuçlar genellikle insanlık tarihinde bol bol ‘insanlık suçları’ da eklemiştir. O yüzden korkuyu siyasete alet etmek, “insanlık suçlarına götüren bir yol olarak “çağdaş siyaset anlayışında defalarca yargılanıp mahkum edilmiş bir suçtur (Aktay, 2010: 203).

Terör saldırılarının tetiklediği bir sürü yorum farklı İslam ve Müslüman algılarını yeniden gündemin merkezine yerleştirmiştir. Kimine göre İslami terörizm bizzat İslamiyet dinine içkin bazı özelliklerle açıklanabilirdi. Çağdaş İslam’da dini otorite, küfür kavramı ve ölüm fetvaları bir kez daha soruşturma konusu oldu. Kimisi içince terörizmin asıl sebebi jeopolitik ortam ve Avrupalı Müslümanların sosyoekonomik durumlarıydı. Ayrıca sahipsiz gençlerin cihatçılar tarafından beyinlerin yıkanması, teröristlerin kimlikleri, toplumsal yaşam seyirleri, radikalleşme nedenleri, haksızlık duygusu, Irak’taki ve Suriye’deki savaşlar da hatırlatıldı (Göle, 2015: 14).

2008 Dünya Ekonomik Forumu’nun İslam ve Batı: Diyalogun Durumuna İlişkin Yıllık Rapor’u Müslüman ve Batılı toplumlar arasında artan gerilime işaret etmektedir. 2007 yılında yirmi bir ülkede yapılan bir ankete dayanan bu rapor, ankete katılanların çoğunluğunun İslam ve Batı arasındaki ilişkilerin kötüye gittiğine inandığını göstermektedir. Müslümanların büyük bir çoğunluğunun Batının İslam’a saygı göstermediğine inanması, buna mukabil Batıların tam zıt düşünceye sahip olmaları ve Batıların Müslümanlara saygı duyduklarına inanmamaları dikkat çekicidir. Bu, bir iletişim kopukluğundan daha

büyük bir soruna işaret etmektedir. Müslüman-Batı ilişkilerinde hakim olan mevcut kavramsal çerçeve, nasıl tanımlanırsa tanımlansın, şu ana kadar ortak bir zemin tesis etmekte ve ortak bir ufuk telkin etmekte başarısız olmuştur (Kalın, 2018: 39). Örneğin; Kuzey İrlanda’daki siyasi olduğu kadar dini de olan Protestan-Katolik çatışması örneğinde, din, siyasi analizin bir unsuru olarak gündeme getirilmez. Diğerleri arasında bir vakıa olarak zikredilir ve dine daha fazla anlam atfedilmez. Fakat Müslüman dünyasındaki çatışmalar örneğinde tartışma bambaşka bir yön kazanır. Dini, kültürel, tarihi ve hatta eskatolojik açıklamalar, Müslümanların neden ve nasıl şiddet içeren, irrasyonel, gerici ve intihar eğilimli eylemleri ürettiğini açıklamak için ileri sürülür. Mesela İngiltere’de Londra bombalarını gerçekleştiren Müslüman İngiliz gençler, “ülkede yetişmiş teröristler” olarak tanımlanmaktadırlar; halbuki “hem Kuzey İrlanda’da hem de anakarada terörist eylemlere karışmış Kuzey İrlanda doğumlu bireyler hakkında” buna benzer hiçbir isimlendirme kullanılmamıştır (Allen, 2007: 153). Dolayısıyla bakıldığında bu dinleri özünde terörist, şiddet yanlısı olduğunu söylemek ne kadar yanlıssa benzer şekilde İslam coğrafyasındaki şiddet olaylarına bakıp İslam’ı şiddetle ve terörle ilişkilendirmek de bir o kadar hatalıdır.

Byung-Chul Han’a göre toplum, içinde barındırdığı her türlü şiddet uygulamasını dışarı aktarmak için bir kurban seçer ve o kurbanın sevabı üzerinden kendi içinde barışır ve şiddeti dışına atmış olur: “Çünkü kurban ilk planda birbirine yakın kişiler arasındaki fitne ve rekabeti, kıskançlığı ve kavgayı ortadan kaldırma iddiasındadır; topluluk içinde uyumu yeniden tesis eder, sosyal dayanışmayı güçlendirir.” Kurban burada bir tür paratoner işlevi üstlenir. Şiddet kurnazca bazı nesnelere yönlendirilmiş olur (Han, 2018: 24). Dolayısıyla aslında bugün Batının kendi sosyal dayanışmasını güçlendirmek ve kendi iç meselelerinde yaşanan olumsuzlukların yaratmış olduğu tepkileri başka tarafa yönlendirmek için seçtiği kurban da İslam ve Müslümanlardır.

Genel olarak İslam’ın tarihsel tecrübesinde de görüldüğü gibi kültürel çeşitliliği ortadan kaldıracak ve başka din sahiplerine İslam’ı dayatacak bir İslâmi globalizmden söz etmek mümkün değildir. Bugün pratik olarak bu zaten imkansızdır; çünkü Müslümanlar global güçler arasında şu an itibarıyla zayıf bir durumdadır. Tarihsel olarak güçlü olduğu zamanlarda da örneğin, Osmanlı millet sistemi tecrübesinde ve nizam-ı alem siyasetinde görüldüğü gibi İslam, dini ve kültürel farklılıklara dokunmamıştır. Müslümanlar, tarihsel olarak genellikle toplumların yerel özelliklerini korumalarına yardımcı olmuştur (Okumuş, 2015: 434). Dolayısıyla yersiz korku ve şiddet öğeleriyle İslam’ı karalamak, eksik ya da yanlı bir tarih okumasından da kaynaklanmaktadır.

4. Sonuç

Bu çalışmamızda Batıda var olan Medeniyetler Çatışması tartışmalarına rağmen yıllardan beri artmakta olan İslamofobinin yaygınlaşmasının nedenlerini ortaya koymaya çalışılmıştır. İslam ve Batı toplumları arasındaki etkileşim bin yıldan fazla bir süredir kesintisiz olarak devam etmiştir. Ancak bu etkileşim veya karşılaşma biçimi modern dönemde farklı surete bürünmüştür. Yanı sıra yaşadığımız dünyanın küçük bir köy haline gelmesi ve

sınırların ortadan kalkmasıyla -küreselleşmeyle beraber-mevcutta var olan etkileşim alanlarının ve karşılama sahalarının değişmesine sebebiyet vermiştir. Dolayısıyla ilişkilerde, resmi ve politika düzeyindeki birlikteliğin ötesine geçilmiştir. Bu bağlamda S. Huntington'ın 'Medeniyetler Çatışması' tezi etrafında gelişen tartışmalar, AB ülkelerinde gittikçe yükselen bir İslam karşıtlığını ve çatışma ortamını körüklemiştir. Dünya adeta tekrardan iki kutuplu bir kamplaşmaya doğru yönlendirilmeye çalışılmıştır.

İslamofobiye karşı koymak istiyorsak en temel gaye, birarada yaşama alışkanlığına ve tecrübesine sahip bireyler, vatandaşlar yetiştirmek elzemdir. Bunun için ise birbirine değer veren ve birbirini koruyan herkes için adil bir toplum yaratılmalıdır. Dolayısıyla ilk olarak toplum içine nüfuz eden "biz" ve "onlar" gibi ayrımlar ortadan kaldırılmalıdır. İslamofobi fenomenin kapsamını ve doğasını anlamak için gayret göstermeliyiz. İyi yapılmış bir okumadan sonra İslamofobiye meydan okunmalıdır. Bu doğrultuda İslam ve Batı ile ilgili yanlış bilgilendirilmiş anlatıların dolaşımına girdiği yerlerde bunlar parçalanmalıdır. Popüler kültürde dolaşan İslam ve Batı hakkında baskın fikirlerin, doğru veya yanlış olanı tespit edilip önlem alınmalıdır.

Kaynakça

- Acar, MS. (2003). Medeniyetler çatışması mı, menfaatler çatışması mı? *Politika Dergisi*, 1-15.
- Aktaş, M. (2014). Avrupa'da Yükselen İslamofobi ve Medeniyetler Çatışması Tezi. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 13(1), 31-54.
- Aktay, Y. (2010). *Korku ve İktidar*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Aktay, Y. (2015). *Küreselleşme, Çokkültürlülük, Sahicilik*. İstanbul: Tezkire Yayınları.
- Albayrak, K. (2015). Şiddet Karşısında İslam. B. Erul (Ed.), *Diğer Semavi Dinlerde Şiddet*, içinde (29-77. ss). Ankara: DİB Yayınları.
- Ali, T. (2018). Medeniyetler Çatışması ve Samuel Huntington. M. Yılmaz (Ed.), *Medeniyetler Çatışması*, içinde (385-391. ss). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Allen, C. (2010). *Islamophobia*. Ashgate e-book, UK: MPG Books Group.
- Bayraklı, E, Yerlikaya, T. (2017). Müslüman toplumlarda İslamofobi: Türkiye örneği. *Ombudsman Akademik*, 4(7), 51-70.
- Bezci, B. (2017). Avrupa siyasetinde aşırı sağ anlamak, Uluslararası Politik, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresi*, Ankara – Türkiye, Bildiri Özetleri Kitabı Abstract Book: 45.
- Canatan, K. (2007). Anti-İslamizm ve Anti-Semitizm: Tarihsel ve Kavramsal Farklılıklar ve Benzerlikler. K. Canatan, Ö. Hıdır (Ed.), *Batı Dünyasında*
- Kalın, İ. (2018).). İslamofobi ve Çokkültürlülüğün Sınırları. İ. Kalın, John L. Esposito (Ed.), *Bir Korku İslamofobi ve Anti-İslamizm* içinde (19-63. ss). Ankara: Eski Yeni Yayınları.
- Cesari, J. (2018). Batı'da İslamofobi: Avrupa ve ABD Arasında Bir Mukayese. İ. Kalın, John L. Esposito (Ed.), *Bir Korku ve Nefret Söylemi Olarak İslamofobi* içinde (59-80. ss). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Cherribi, S. (2018). Bir Saplantının Canlanması: Hollanda, Almanya ve Avusturya'da İslamofobi. İ. Kalın, J. Esposito (Ed.), *Bir Korku ve Nefret Söylemi Olarak İslamofobi* içinde (87-102. ss). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Dallmayr, F. (2018). Medeniyetler Çatışmasının Ötesinde. M. Yılmaz (Ed.), *Medeniyetler Çatışması ve Samuel Huntington* içinde (349-361. ss). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Davutoğlu, A. (2018). Fukuyama'dan Huntington'a Bir Bunalımı Örtme Çabası ve Siyasi Teorinin Pragmatik Kullanımı. M. Yılmaz (Ed.), *Medeniyetler Çatışması ve Samuel Huntington* içinde (517-525. ss). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Dönmez, Rasim Ö. (2004). Küreselleşme, Batı Modernliği ve Şiddet: Batı'ya Karşı Siyasal İşlem. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 1(4), 81-114.
- Fukuyama, F. (2016). *Tarihin Sonu ve Son İnsan*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Fuller, Graham E. (2018). Medeniyetler Çatışması. M. Yılmaz (Ed.), *Medeniyetler Çatışması ve Samuel Huntington* içinde (253-263. ss). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Göknel, E. (2015). *Öteki'den Düşman'a İslamofobi*, İstanbul, Kanes.
- Göle, N. (2015). *Gündelik Yaşamda Avrupalı Müslümanlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Görmez, M. (2015). Sunuş. B. Erul (Ed.), *Şiddet Karşısında İslam* içinde (7-13. ss). Ankara: DİB Yayınları.
- Görmez, M. (2015). Sunuş. İçinde: B. Erul (Editör). *Şiddet Karşısında İslam*, Ankara, DİB Yayınları, 7-13.
- Günerigök, M. (2018). *Risk Toplumu ve Din: Yeni Bir Sosyolojiye Doğru*. Ankara: Maarif Mektepleri.
- Han, Byung C. (2018). *Zamanın Kokusu*. İstanbul: Metis Yayınları.
- hobia-A-Challenge-for-Us-All.html. <https://www.fbi.gov/file-repository/stats-services-publications-national-gang-report-2015.pdf/view>
- Huntington, S. (2018). Medeniyetler Çatışması mı? M. Yılmaz (Ed.), *Medeniyetler Çatışması ve Samuel Huntington* içinde (21-55. ss). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Kalın, İ. (2016). *Ben, Öteki ve Ötesi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kalın, İ. (2016). *İslam ve Batı*. Ankara: İSAM Yayınları. *ve Nefret Söylemi Olarak İslamofobi* içinde (37-52. ss). İstanbul: İnsan Yayınları.

- Kaya, A. (2015). Refah Devletinden Neoliberal Devlete Geçiş ve İslamofobizm. *Sosyoloji Divanı*, 3(6), 149-177.
- Kongar, E. (2002). *Yeni Emperyalizm, Huntington ve Eleştirisi*. (Çevrimiçi) https://www.kongar.org/makaleler/mak_ye.php, 18.04.2002.
- Kumar, D. (2016). *İslamofobi İmparatorluğun Siyaseti*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Lewis, B. (2017). *İslam ve Batı*. Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Okumuş, E. (2015). Müslümanların İslamofobi ile İmtihanı E. Okumuş (Ed.), *İnsanlığın İslamofobi ile İmtihanı* içinde (354-384. ss). Ankara: Eski Yeni Yayınları.
- Okumuş, E. (2017). Din ve Kültür, Ankara, Maarif Mektepleri.
- Özcan, H. (2018). Batı'da İslam Karşıtı "Aşırı Sağ"ın Dini-İdeolojik ve Tarihi Temelleri. E. Okumuş (Ed.), *İnsanlığın İslamofobi ile İmtihanı* içinde (190-214. ss). Ankara: Eski Yeni Yayınları.
- Özsüer, E. (2018). *Türkrotia: Avrupa'da Türk İmajı*. İstanbul: Kronik Kitap.
- Özyurt, C. (2017). *Küreselleşme Sürecinde Kimlik ve Farklılaşma*. İstanbul: Açılım Kitap.
- Runnymede Trust. (1997). Islamophobia: A Challenge For Us All. Erişim Tarihi: 10.03.2018, <https://www.runnymedetrust.org/companies/17/74/Islamop>
- Şentürk, R. (2020). *Açık Medeniyet: Çok Medeniyetli Toplum ve Dünyaya Doğru*, (6. Baskı). İstanbul, İz Yayıncılık.
- Türer, C. (2015). Şiddetin Neliği ve Kavramsal Çerçevesi. B. Erul (Ed.), *Şiddet Karşısında İslam* içinde (13-29. ss). Ankara: DİB Yayınları.
- Ulutaş, E. (2018). Seçmeli Uzaklık: Batı'da Çok Kültürlülük Romantizminden İslam Fobiasına. Ejder Okumuş (Ed.), *İnsanlığın İslamofobi ile İmtihanı* içinde (331-343. ss). Ankara: Eski Yeni Yayınları.
- Yardım, M. (2015). Göçmen Algısından Mülteci Fobiasına: Avrupa Tecrübesi. *Sosyoloji Divanı*, 3(6), 129-149.
- Yılmaz, M. (2018). Medeniyetler Çatışması'na Giriş. M. Yılmaz (Ed.), *Medeniyetler Çatışması ve Samuel Huntington* içinde (7-11. ss). İstanbul: Vadi Yayınları.
- Zürcher, Erik J. (2011). *Medeniyetler Çatışması Işığında İslam, Türkiye ve Avrupa Birliği*. Ankara: Kadim Yayınları.



Araştırma Makalesi • Research Article

1952 Muş Depremi ve Bu Kapsamda Yapılan Yardımlar

1952 Mus Earthquake and Aids in This Scope

İrşad Sami Yuca ^{a,*}

^a Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, 49250, Muş/ Türkiye
ORCID: 0000-0001-5797-3100

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 31 Mart 2020

Düzeltilme tarihi: 01 Mayıs 2020

Kabul tarihi: 09 Mayıs 2020

Anahtar Kelimeler:

İslamofobi

Medeniyetler Çatışması

İslam ve Şiddet

İslam ve Batı

ÖZ

Türkiye bulunduğu coğrafya itibarıyla deprem konusunda pek şanslı bir ülke sayılmamaktadır. Dünyanın jeolojik haritalarında belirlenmiş bazı riskli fay hatları Türkiye topraklarından geçmektedir. Dolayısıyla deprem veya yer sarsıntıları konusunda Türkiye her zaman bu durumlara karşı çok yönlü bir şekilde hazırlıklı olmalıdır. Devletin doğal afetlerle ilgili mercilerinin, toplumu deprem konusunda bilinçlendirmeye dönük eğitim, ilk yardım ve diğer programlarının olması öncelik taşımaktadır. Bu sürecin bir diğer safhası ise iktisadi gelişmeyi artırarak kentleşme, alt ve üst yapı biçimlerinin dayanıklılığını modern imar faaliyetleriyle sağlamaktır. Söz konusu iktisadi ve sosyo-kültürel geri kalmışlığın doğal afetler ile muhasebesinde toplumlar için ağır sonuçları olduğu tarihsel açıdan her zaman görülmüştür. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e ve 1950'lere gelindiğinde Türkiye toplumunun gözle görülür bir iktisadi ve sosyal geri kalmışlığın merkezinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu geri kalmışlığın taşradaki vaziyeti daha karamsar bir boyuttadır. Türkiye toplumunun bu zaman zarfında deprem gibi yaşadığı bazı doğal afetlerin sonucunda ortaya çıkan tablo oldukça vahimdir. Türkiye'nin doğusunda, merkezden uzak ve az gelişmiş bir taşrası olan Muş vilayetinde 1950'lere gelindiğinde hayatın her sahasında benzer şekilde kentleşme, alt yapı, imar ve iktisadi sorunların bulunduğu bir gerçektir. Bu çalışmada, depremsellik özelliği yüksek bir yer olan Muş'ta 1952 yılında meydana gelen afetin yönetilme süreci ve sonuçları ele alınacaktır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 31 March 2020

Received in revised form 01 May 2020

Accepted August 09 May 2020

Keywords:

Islamophobia

Clash of Civilizations

Islam and Violence

Islam and West

ABSTRACT

Turkey, a country not considered so lucky in earthquake as its geography. Some risk identified fault lines in the Earth's geological map passes through the territory of Turkey. In Turkey, therefore, earthquakes or earthquakes should always be prepared in a versatile manner against this situation. It is a priority that the authorities of the state regarding natural disasters have training, first aid and other programs to raise awareness of the society on earthquakes. Another phase of this process is to increase the economic development and to ensure the durability of urbanization, infrastructure and superstructure forms with modern development activities. Historically, it has always been seen that the said economic and socio-cultural backwardness has severe consequences for societies in accounting for natural disasters. When the Ottomans to the Republic of Turkey in 1950 and the visibly society is understood that economic and social backwardness of the centre. The state of this backwardness in the provinces is more pessimistic. The picture that emerged as a result of some natural disasters such as earthquakes experienced during that time the people of Turkey are quite grave. Turkey's east, when decentralized and less developed provinces of Mus province in 1950, which likewise urbanization in every field of life, infrastructure, economic development and the fact that there is a problem. In this study, the management process and results of the disaster that took place in Mus, a place with high seismicity, in 1952 will be discussed.

1. Giriş

Tarih sahnesinde kuşkusuz en önemli özne insanoğludur. Yeryüzünün bu önemli ve kabiliyetli öznesi yani “insan”,

gerek ruhi/manevi/düşünsel ve gerekse fiziksel özelliklerinden dolayı her zaman dış etkenlerin tesirine açık bir varlıktır. Onun dış tesirlere açık olma hali, bilindik bir şekilde zamana ve mekâna bağlı olarak bazı keskin

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: s.yuca@alparslan.edu.tr

değişim ve dönüşümleri beraberinde doğurmaktadır. Netice itibarıyla yeryüzünün bu ilginç hisli ve akıllı varlığı, dış etmenlerin yarattığı değişim ve dönüşümlerde bir özne olabilmenin gizemlerini de süreçle beraber öğrenmektedir. İnsanoğlunun öğrenme süreci bu nedenle nerdeyse hiç bitmez. Her birey öğrendikleriyle küresel düzeyde medeniyetin gelişimine eklenti/ler yaparak, görece katkısını sağlayarak tarihsel devamlılığı sağlamaktadır. Avrupai bir tarih okuması yaklaşımıyla, insanoğlu ilk mekânı olan mağarada öğrendiklerinden, karmaşık kent biçimlerini inşa etmeğe başladığı modern asırlara değin uzun ve destansı bir serüvenin de başat aktörüdür.

Tabi bu uzun yolculukta öznelere karmaşık duygu ve akıl süreçlerinden kaynaklı yeni sosyo-kültürel/ekonomik ve siyasi tuhaflıklar da ortaya çıkmaktaydı. Örneğin toprağa geçişle başlayan yeni iktidar düzenleri, folklorik ve sosyolojik değişimler, dilsel-ırksal ve etnik ayrışmalar, süreklilik arz eden yeni iktisadi dönüşümler ve amansız mücadele biçimleri ile vukua gelen savaşlar ve devrimler. Bu süreçlerde insanoğlunun maddi kültür dünyası da önemli yeni şekiller almaktadır. Mesela köyler, kasabalar, şehirler ve buraların içini dolduran nice yeni araçlar ile insanoğlu küresel bir medeniyeti ya ufak ya da büyük farklarla inşa etmekle meşgul olmuştur.

Tarihsel süreç zamanla öznelere kendi mikro kültürel hayatlarına karşı doğal bir rekabetlerini de meydana çıkarmıştır. Ancak bütün öznelere amansız ortak düşmanları da vardır. Bu düşmanlar her yerde ve her zaman benzer tür ve dereceden kendilerini göstermekten hiç kaçınmamaktadır. İnsanın muazzam bir şekilde inşa etmeğe meşgul olduğu medeniyetinin en önemli düşmanları arasında ve ondan daha kuvvetli olan doğal afetlerin ta kendisidir. Yangınlar, seller, toprak kaymaları, fırtınalar, kuraklık, rüzgârlar, yağmur, kar, don, buz ve diğer birçok doğal afet ve gelişmelerin içerisinde depremlerin varlığı her zaman küresel düzeyde insanoğlunun imar ve naksettiği medeniyetine nispi düzeyde imkân ve fayda sağladığı kadar yıkıcılığı ve yok ediciliği ile de etkisi daha büyük olmuştur.

İnsanoğlunun uzun uzadıya tarihinde depremin varlığı adeta realist bir durumdur. Onunla yaşamaya hem ruhi hem de fiziksel açıdan kimi zaman unutsa da hep kendini hazırlamaya çalışmıştır. Depremle yaşamak konusunda daha etkin mücadele bağlamında eğitsel ve bilimsel araştırmalarından da hiç vazgeçmedi. Onun yıkıcılığını, temelde bilinçli olmak kadesiyle daha da azaltmak gayesiyle yeni hukuksal ve idari mevzuatlar oluşturularak onunla savaşmanın sınırlarını genişletmiştir. Ayrıca depremin onun maddi ve manevi medeniyeti üzerinde olabilecek yıkıcılığı en aza indirmek için gayretini tarih boyunca yükseltmiştir. Ancak bilgi ve teknoloji konularında gelişmenin bütün toplumlar tarafından arzu edilen bir düzeyde ilerlemenin sağlanmadığı da bir gerçektir. 19. ve 20. asırların korkunç modernleşme grafikleri arasında bütün toplumların aynı düzeylerde bulunmadığı bir gerçektir. Gelişmekte olan toplumlar bilginin mümkün olan gizemlerini keşfettikçe yeni önlemler ve imar tekniklerini kazanmaktaydılar. Bu sayede daha kuvvetli alt yapılar, mekânsal yapılar ve kullanışlı kentleri inşa etmekteydiler. Benzer iktisadi, siyasi ve eğitim başarılarını göstermeyen kimi bazı toplumlar ise bir

doğal afet gerçeği olan depremin yıkıcılığı karşısında acizliğin ve yardıma muhtaç olmanın sembolü olarak tarihe geçmek zorunda kalmaktaydılar.

Osmanlı Devleti ve halefi Türkiye'nin 19. asırdan 20. asra doğru istatistikî veriler bağlamında ekonomik ve teknolojik gelişme ve ilerleme durumlarının pek de iç acı olmadığı kesindir. Bilhassa gelişme potansiyelinin, toplumsal ve iktisadi ilerlemenin yanı sıra kent, çevre ve buna bağlı yapılaşma başlıklarında çok yavaş bir değişim geçirilmiştir. Toplumsal hayattaki modernleşme veya ilerlemenin siyasi ve iktisadi istikrarının bir türlü sağlanamamasından dolayı arzu edilen çağdaş seviyeye erişmeyi de geciktirmekteydi. Bilhassa 20. asrın başlarından itibaren Avrupa kentleri daha modern yeniliklerle gelişmelerini sağlarken, Türkiye'nin şehir planları ve imar faaliyetleri ise ekonomik yetersizlikler, uzman azlığı ve gelenekselliğin etkisi altında tipik bir geri kalmışlık tablosunu resmetmekteydi. Cumhuriyet'in erken yıllarından başlayarak Anadolu taşrasında üretim ve iktisadi sorunların reformlara rağmen bir türlü kök salmış zorlukların aşılamanasından doğan yoksulluk-ışsızlık ve altyapı sorunları gibi durumların eğitimsizlik ve mesleki teknik eksikliği ile birleşince kalifiye olmayan bir toplumun varlığında birçok sorunu beraberinde doğurmaktaydı (Cem, 2007: 246-249). Erken Cumhuriyet yıllarında böylesi bir toplumu tasvir eden Türkiye, deprem gibi doğal afetler karşısında ne kadar aciz olunacağını birçok defa tecrübe etmiştir.¹ Tabi böylesi bilgi ve teknik konularında zayıf kalmak, doğal afet süreçlerinde durumun üstesinden kısa vadede nasıl gelineceğini de zor kılmaktaydı.

Türkiye'nin 1950'lere varan genel toplumsal ve iktisadi durum pek de iç açıcı olmadığı gibi kentsel gelişmenin altyapı ve imar faaliyetleri gerek taşrada ve gerekse şehirlerde geleneksel düzeyde kaldığı somut bir gerçektir. Cumhuriyet rejiminin imar faaliyetlerinin yeni bir anlayışla ele aldığı söz konusu olsa da bu daha çok devletin ihtiyaç duyduğu binaları inşa etmek üzerine yoğunlaşmaktaydı (Geray vd., 1985: 2358-2374.; Keleş, 1998: 2332-2352).

Türkiye konumlandığı coğrafyada topraklarının gerek yer altı ve gerekse yer üstü fiziksel durumundan kaynaklı bazı avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Özellikle deprem konusunda Türkiye'nin pek de şanslı bir coğrafyada olmadığı, yaşadığı depremlerden ve jeolojik verilerden anlaşılmaktadır (Sür, 1993; 53-68). Kıtaların kavşak noktasında olan Türkiye tektonik denen önemli fay hatlarının üzerinde bulunması ona deprem gerçeğini her zaman hissettirmiştir. Türkiye'nin sahip olduğu Anadolu ve Trakya topraklarının altında üç önemli ve canlı fay hattı geçmektedir. Bunlar Doğu, Batı ve Kuzey Anadolu fay hatlarıdır (Akça, 2019: 17-30). Fay hatları, Anadolu insanına belirli zamanlarda canlı olduklarını farklı şiddetlerle göstermişlerdir.

Bu çalışmada Türkiye'nin sosyal ve iktisadi gelişimin biraz hız kazandığı bir zaman aralığında vukua gelen 1952 tarihli Muş depremi ilerleyen sayfalarda ele

¹ Türkiye'nin tarihsel açıdan depremlere maruz kalması ve bu süreçlerde yaşadığı can ve mal kayıpları hakkında bkz. *Türkiye'de Deprem Gerçeği ve TMMOB Makina Mühendisleri Odası'nın Önerileri Oda Raporu*, Ankara, 2010. (Erişim Tarihi: 31 Nisan 2020), http://www1.mmo.org.tr/resimler/dosya_ekler/ee9b8f616afde72_ek.pdf

alınacaktır. 1952 yılında gerçekleşmiş olan Muş depreminin yıkıcılığı karşısında halkın yaşadıkları, yapılan yardımlar ve bu süre zarfında devletin resmi birimlerinin nasıl hareket ettiği çalışmanın aydınlatmaya çalışacağı asıl odak noktaları olacaktır.

2. 1950'li Yıllara Kadar Bir Taşra Vilayeti Olarak Muş'un Genel Durumu

Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan Muş ili Ankara ve İstanbul gibi ana merkezlerden uzak ve az gelişmiş bir taşra vilayeti olarak belirmektedir. İklimsel yapısı oldukça karasal bir etkinin altında olup, yöre yeryüzü şekilleri yer yer düzlüklere sahip olmasına karşın genel itibarıyla engebelerdir. İlin genelinde iktisadi gelişim oransal olarak pek iç açıcı olmayıp, 1950'lere değin bir hayli geri kalmışlığın pençesinde olduğunu göstermektedir (Muş İl Yıllığı, 1967: 160-169).

İl genelinde tarım ve hayvancılık iktisadi üretimin ana makaslarını oluşturmasına karşın bu alanlarda takip edilen yol ve yöntemler halen geleneksel nitelikte olup önemli bir katma değer oluşmasına ciddi oranlarda olanak sağlamamaktadır (Muş İl Yıllığı, 1967: 169). Muş'ta üretim ve üretim ilişkilerindeki zayıflık ve geleneksel ahvalden dolayı vilayet genelinde bir zenginleşmeyi ortaya çıkaramadığından dolayı sosyal ve kültürel hayat da bu faktörün altında şekillenirken imar, kentleşme ve alt yapı gibi başlıklarda bir hayli geri ve zayıf bir düzeyde kalmıştır.

Ankara merkezli Cumhuriyet hükümetlerinin 1950'lere kadar Muş'ta da kalkınma planları ve teşvik yaklaşımları olmuşsa da arzu edilen veriler bir türlü elde edilememiştir (Özalper, 2015: 512-528). Halkevi, okullaşma, milli bayramlar ve kültürel etkinlikler ile sosyal yapıyı canlandırmaya ve iyileştirmeye dönük yaklaşımları da murat edilen hedefleri kısa vadede gerçekleştirememiştir. Türkiye'nin bu yıllardaki temel iktisadi, toplumsal ve siyasi sorunlarının Muş gibi geri kalmış vilayetlerde günlük yaşamda ağır bir şekilde hissedilmesinin sonuçları bilhassa doğal afet süreçlerinde daha da artmaktaydı (Türkmen, 2019: 377-393.; Erdoğan, 2019: 513-537).

Eğitimin inançla ve terakki için arzu edilerek yapılması halinde, toplumsal bünyede etkilerinin kısa vadede gerçekleştiğini tarih örnekleriyle ortaya koymuştur. Eğitim kurumlarının yarattığı bilinç ve en önemli icraatı olan okuma yazmanın getirdiği yeni etkileşimleri kuşkusuz insanların bir arada bulunduğu kent, kasaba ve köy çehrelerine yeni kültürel, iktisadi, mimari ve diğer yapısal dönüşümleri hızlı bir şekilde etkilemekte ve de mühim bir düzeyde dönüştürmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren kültürel ve iktisadi değişime yurt sathında önem verilmişse de bu uğraşların ülkenin batı bölgelerindeki şehir ve kasabalarında yoğunlaşmasının önüne geçilememiştir. Zamanla devlet bürokrasinin de Muş gibi geri kalmış vilayetlerin hem yapısal hem de kültürel başlıklardaki kalkınmasına karşın ilgisiz kalmışlardır.² Süreçle beraber kaderine terk edilmiş bir vilayet görüntüsüne bürünen bu yerlerin göç ve doğal afetler ile

karşılaşılmasında yaşananlara hep beraber muhasebe edilmektedir.

Muş ve hayatın devam ettiği kaza ve köylerinde 1950'lere varıldığında karamsar bir sosyo-ekonomik ve kültürel tablonun egemen olması, doğal afetlerle ile yüzleşildiğinde tablonun daha da ağırlaşmasına neden olmaktadır. Eğitimin hem kurumsal hem de okuryazarlık noktasındaki eksikliğinden dolayı vilayetin iktisadi durumunun ve toplumsal bilincinin olumsuz etkilenmemesi imkânsızdı (Kaştan, 2019: 26-27). Bunun paralelinde vilayetin en önemli iktisadi faaliyetleri olan tarım ve hayvancılığın geleneksel üretim teknikleri ile yapılması, arzu edilebilecek bir zenginliği doğurmadığından şehir, kaza ve köylerin alt yapı, kentleşme ve imar yapılarının sorunlu ve kullanılan malzeme tipi itibarıyla zayıf bir standartta kalmasına salık vermektedir (Yuca, 2015: 79-95). Bilhassa bölgenin karasal ikliminden kaynaklı kışlarının sert ve karlı geçmesinin yanı sıra Muş'un, Anadolu'nun altından geçen riskli ve canlı bir fay hattı olan Kuzey Anadolu Fayı'nın başlangıcının üzerinde bulunuyor olması da vilayetin geneli için önemli sorunları beraberinde getirmektedir.

3. Muş'un Depremselliği

İnsanların tarihsel süreç boyunca doğa ile olan münasebeti kuşkusuz çok yönlü ve karşılıklı olmuştur. Doğanın insanoğlunun medeniyet serüveninde ona muazzam toprak, taş, ağaç, su ve iklim gibi temel unsurlardan tutun da doğal ortamda bulunan diğer materyallerin birleştirilmesi ile geliştirilen yeni aletler ile görkemli bir medeniyet oluşturmuştur. Bu süreç gün geçmeden de devam etmektedir. Ancak doğanın sayısız imkân ve faydalarının yanında burada özellikle depremi vurgulamak yani yerin jeolojik hareketlenmelerinden kaynaklı olarak gerçekleşen sarsıntıların insanoğlunun medeniyet serüvenine yeni rotalar vermiştir (Altun, 2018: 1-15).

Depremler, yaşanan mekânların yapısal özelliklerinin ve boyutlarının yanı sıra hukuki mevzuat, ilk yardım, tedavi, yardımlaşma, deprem ekipmanları ve sair diğer durumların zamanla ortaya çıkmasında ve de değişiminde büyük etkileri olmuştur. Toplumlar üzerinde yaşadıkları yeryüzü zeminin jeolojik hareketlenmelerine karşın özellikle modern zamanlarda eğitime dayalı güçlü bir bilinç ve bilimsel araştırmalara gün geçtikçe daha fazla ehemmiyet vermektedirler.

Muş ve çevresinin jeolojik yapısının ortaya koyduğu sonuçlar bakımından ve tarihte yaşanan tecrübeler ışığında bu yörenin depremler konusunda pek de şanslı olmadığını görülmektedir.³

Birinci derecede tanımlanan bir deprem bölgesi içinde yer alan Muş ve ilçeleri riskli bir grupta kabul edilmektedir. Muş ve Van arasında yer alan coğrafya Kuzeybatı-Güneydoğu (Kuzey Anadolu) fay hattının üzerinde ve Bitlis fay kuşağının da hemen kuzeyinde bulunmaktadır (Aydın, Kadırov ve Acar, 2009: 178-185).

² İlgisizliğin nedenli bir gerecek olduğu bu çalışma kapsamında TBMM zabıt cerideleri incelenmiş ve dönemin başta Muş milletvekilleri olmak üzere diğer bölge milletvekillerince söz konusu 1952 depremini ve bu süreçte yaşanan sıkıntıları Meclis genel kurulunun gündemine taşımadıkları saptanmıştır.

³ İnşaat Mühendisleri Odası'nın (İMO) Türkiye genelinde deprem konusunda yaptıkları sınıflandırma için bkz. (Erişim Tarihi: 01 Nisan 2020).

http://www.imo.org.tr/resimler/dosya_ekler/ff019c60caaf76b_ek.pdf?tipi=84&%20turu=X&sube=0

Jeolojik olarak yoğun ve riski yüksek bir bölgede olduğu kabul edilen Muş ve civarında birçok fay hatlarının varlığı söz konusudur. Tektonik depremlerin sıklıkla yaşandığı Muş ve civarında jeolojik özellikleri konusunda Işık vd. şunları dile getirmektedirler: “*Muş ve civarında önemli bazı tektonik unsurlar şu şekilde sıralanabilir; Malazgirt fayı, Muş bindirmesi, Varto fay zonu, birinci fay zonu, Karlıova Üçlü Birleşim Noktası ve Doğu Anadolu Fayı (DAF) Bingöl Segmenti ve Bulanık Fayı. Bu tektonik unsurların yanı sıra Muş iline yakın olan Bingöl, Bitlis, Erzurum ve Van illeri ve civarında bulunan tektonik unsurlar da Muş ilinin depremselliğine ayrı bir önem katmaktadır.*” (Işık, Bozkurt, ve Taşkın, 2017: 421-429).

Genel manada Türkiye ve özelde Muş’un depremsel özelliklerinin canlı ve aktif olduğu jeoloji ve coğrafya bilimciler tarafından her platformda dile getirmektedir. Bu bağlamda Dölek Muş’un depremselliği hakkında şunları ifade eder: “*Türkiye’de 1950 den 2008’e kadara olan sürede depremlerden etkilenen toplam afetzede sayısı 150.000’nin üzerindedir. Depremlerden etkilenen yerleşim yeri sayısı da 3942’dir. Türkiye her 35-40 yılda; yıkıcı bir depremden dolayı büyük yerleşim alanlarından birinin yerle bir olduğu tektonik olarak aktif bir coğrafyada yer alır. Muş ili deprem açısından oldukça aktif, birinci derecede deprem bölgesinde yer alır. Yer aldığı bölgede (Doğu Anadolu Bölgesi) ortalama 13 günde bir deprem yaşanmaktadır. Depremden en fazla etkilenen 10 il arasında yer alır. Depremden meydana gelen can kayıplarının sosyo-ekonomik koşullara bağlı olduğu gerçeği düşünüldüğünde, Türkiye’nin ekonomik anlamda en geri kalmış illerinden biri konumundaki ilde meydana gelecek orta şiddetteki depremlerin de can ve mal kayıplarına neden olması kaçınılmaz bir gerçektir.*” (Dölek, 2014: 183-204).

Dölek’in bilimsel verilere dayanarak yaptığı değerlendirmesi tarihsel açıdan Muş ve civarında yaşanan depremlerin sıklığıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmanın başta da belirtildiği üzere temel amacı jeoloji ve coğrafya ilimleri gibi depremleri inceleyen temel alan bilimlerinin literatürüne yeni bir şey kazandırmaktan ziyade tarih, sosyoloji ve kamu/siyaset dallarından hareketle disiplinlerarası bir perspektifle 1952 yılında Muş ve civarını etkileyen depremin ahirinde ortaya çıkan toplumsal ilişkileri, sosyal, iktisadi ve kültürel sonuçları analiz etmek olacaktır (Tanış, 2018: 61-66).

4. 1952 Muş Depremi

Tarihsel açıdan Muş’un 1950’lere değin sosyo-iktisadi ve kültürel düzeyinin ortaya koyduğu somut gerçeklikte deprem gibi bir doğal afetin yöre genelinde oluşturacağı sonuçlar dönemin yaşantısı için ağır olacağı aşikârdı. Ancak depremlerle yüzleşmenin en önemli sorunu maddi gelişmişliğin düşük bir seyirde kalmasının diğer alanlara etkileri daha fazla olacaktır. Deprem sorununa dönemin ulusal ve de lokal eğitim kurumlarının halkı bilinçlendirmek, ilk yardım ve müdahale konularında eğitim programlarının zayıf kalmakta olup, önemi yüksek bir anlayışla revize edilmesi gerekmektedir. Neticede bu yıllarda halkın deprem ve diğer doğal afet süreçleri gibi sorunlarla karşı karşıya kaldığında bilginin avantajlarıyla nasıl hareket etmesi gerektiğini bilmesinin yanı sıra maddi

gelişmişliğinin faydalarını kullanabilmek konusunda da geri kalmış olduğu bir gerçektir.

Muş’un genel sosyal ve ekonomik gelişmişliğindeki geri kalmışlığının doğal afet süreçleriyle muhasebe edildiğinde tablonun ağırlığının nasıl olacağı pek uzak bir öngörü değildi. İşte tarihsel açıdan bu duruma bir örnek ise 1952 yıldan Muş ve civarında gerçekleşmiş olan depremler olmuştur (Atlı, 2019: 371). Tarihe 1952 Muş depremi olarak geçen sarsıntı, Kandilli Rasathanesi verilerine göre 4.7-4.9 arasında bir şiddette, 12 km derinliğe sahip olup saat 13.47’de vuku bulmuştur. Ayrıca rasathanenin resmi kayıtlarına depremin merkez üssü Akyazı-Adilcevaz/Bitlis olarak geçmiştir.⁴

3 Eylül 1952 tarihinde öğlen sıralarında vuku bulan depremin şiddeti deprem ölçümünde kritik bir eşik olan 5’in altında yani 4.7-4.9 arasında bir şiddette gerçekleşmiştir. Depremin gerçekleşmesinden kaynaklı Muş merkez başta olmak üzere Adilcevaz, Bulanık, Malazgirt ve Ahlat çevrelerinde de hissedilmiştir (Işık vd. 2012: 165).

Cumhuriyet arşivi kaynaklarına göre “1952 Muş Depremi” olarak adlandırılan yer sarsıntısının maddi zararları dönemin koşullarına göre yüksek olmuştur. Depremin daha fazla yıkım ve mal kayıplarına neden olduğu çevre ise Muş merkeze bağlı Sakavi (Mercimekkale) bucağı ve çevresi olmuştur. Bucağa bağlı Artet (Serinova), Şaşkan (Aydingün), Akçan (Taşoluk), Kiravi (Şenova) köylerinde de önemli düzeyde ev ve ahır tipi meskenlerin yıkılmasından dolayı çeşitli yaralanmalar ve hayvan kayıpları gerçekleşmiştir (CCA., 30.10.120.850.22.2.).

Depremin etkilediği köylerde birçok meskenin ana yapı malzemesinin taş ve çamur gibi dayanıksız ve deprem gibi bir gerçeğin karşısında zayıf malzemenin kullanılmasından dolayı yıkım ve hasarların oranı yüksek olmuştur. Ancak ayakta duran yapıların çoğu ise gördükleri hasarlardan dolayı kullanılamaz hale gelmişlerdir. İktisadi anlamda tarım ve hayvancılıkla geçinen Muş çevresinin zayıf iktisadi durumundan doğan ve devlet desteğinin az bir oranda kaldığı bu dönemin Türkiye’inde halkın barınmak amacıyla çamur ve taş gibi malzemelerden meskenler inşa etmeleri doğal bir sonuç olarak belirmektedir. Ancak hayatın bu normal gözüken formunun doğal afetler karşısında ne kadar güçsüz kaldığını 1952 yılında gerçekleşen depremlerle bir kez daha görülmüştür.

Muş ve civarında 17 Eylül 1952 tarihinde yer sarsıntılarının bir kez daha vuku bulmasından dolayı Akıncı bucağına bağlı Evran (Yağcılar) köyünde birçok ev ve ahır tarzındaki meskenler hasar görmüştür. Can kaybının olmamasına karşın bazı yaralanmalar ve hayvan kayıpları yaşanmıştır (CCA., 30.10.120.850.22.2.).

3 Eylül 1952 tarihinde yaşanan depremin ardından Muş Valiliği tarafından depremin etkilediği bu köylerde durum tespitine başlanılmıştır. Depremden zarar gören bucak ve bağlı köylerde mevcut durum hakkında İçişleri Bakanlığına 4 Eylül 1952 tarihinde “Muş Zelzelesi” başlığıyla bilgilendirici bir rapor sunulmuştur.

Muş Valiliğince olayın yaşandığı yerleşim birimlerinde gerçekleştirilen ilk tespitler şöyledir:

⁴ Bilgi için Kandilli Rasathanesi resmi internet sitesine bkz. (Erişim Tarihi: 03 Nisan 2020), <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/zeqdb/>

“1. Vuku bulan zelzeleden Sakavi bucağının Akçan köyünde mevcut 98 hanenin hepsinin yıkıldığı, insan kaybı olmadığı, 5 kişinin hafif yaralanarak tedavilerinin yapıldığı. Aynı bucağa bağlı Artet köyünde 1 evle 1 ahırın yıkıldığı ve bazı evlerin duvarlarının çatladığı. Sakavi bucak merkezinde 10 evin yıkıldığı, birçok evlerin ve bu meyanda Bucak Müdürlüğü binasıyla Karakol binası duvarlarında tehlikeli çatlaklar olduğu.

Varto ilçesinden hiçbir haber alınmadığı anlaşılmıştır.

2. Bilgi için Cumhurbaşkanlığı Genel Kâtipliğine, Başbakanlığa ve gereği için Bayındırlık, Tarım, Sağlık ve Sosyal Yardım bakanlıklarına arz edilmiş. Kızılay Derneği genel merkezi başkanlığına yazılmıştır.” (CCA., 30.10.120.850.22.7.)

Belgenin içeriğinden anlaşılacağı üzere 1952 yılında Muş'ta yaşanan depremin hemen ahirinde devlet birimleri organize olmuş ve zarar gören Sekavi ve Akıncı bucakları ile yakın çevrelerindeki köylere temasa geçilmiştir. Kısa bir süre içerisinde depremden etkilenen yaralılar tedavi altına alınmış ve evleri yıkılmış ve zarara görmüş ailelere Kızılay Cemiyeti ve Bayındırlık Bakanlığının organizasyonu ile çadırlar dağıtılmıştır. Tabii bu süreçte zarfında parasal destek şeklinde maddi olanaklarında oluşturulduğu anlaşılmaktadır (CCA., 30.10.120.850.22.7.).

Deprem bölgesinde yaşanan yıkımlar karşısında devlet birimlerinin yapıların inşası bağlamında herhangi bir desteğinin veya evleri yıkılan afetzedelere konut inşaatı bağlamında desteklerinin olduğu hakkında bilgiler arşiv kaynaklarında bahse konu olmamıştır.

Muş'ta yaşanan bu depremde halkın resmi makamlardan beklentisi de tarihsel açıdan ehemmiyet taşımaktadır. Bu süreçte zarfında gelişen olaylar karşısında depremzedelerin duygu ve düşüncelerini anlatan ve bu süreci sağlıklı bir şekilde anlamamızı sağlayan mühim bir telgraf belgesi bulunmaktadır. Depremden daha fazla etkilenmiş olan Şaşkan köyünün muhtarı Halil Yıldız, Kıraç köyü muhtarı Murat Yılmaz ve Sekavi muhtarı Hayrullah Tırpan tarafından Başbakanlık makamına hitaben ortak bir telgraf yazılmıştır. Telgrafta kısaca deprem sürecinde yaşadıklarını ve taleplerini aktarmaya çalışmışlardır. Telgraf 23 Eylül 1952 tarihli olup üç metinden oluşmaktadır. İlk metinde muhtarlar depremin meydana geldiği 3 Eylül'den bu yana yaşadıkları hakkında şunları dile getirmişlerdir: “Efradı ailemiz gündüzün sıcağında ve gecenin soğukunda hastalanmış bulunmaktadır. Afete maruz kaldığımız günden beri baba şefkatiyle aramızdan ayrılmayan Sayın Valimiz Zühtü Öner ve Bucak Müdürümüz İsa Koca bizleri teselli etmekte ve yaramıza merhem olmak istemekte iseler de maddi imkânsızlık dolayısıyla derdimize deva bulamıyorlar.” (CCA., 30.10.120.850.22.4.).

Telgrafın ikinci metninde ise muhtarların deprem sonrasında yapılan yardımların niteliği hakkında şikâyetleri söz konusu olmuştur. Şikâyetlerini özellikle iktidara yeni gelmiş olan Demokrat Parti'ye yönelterek kendilerine güvenmelerine karşın halen arzu edilen niteliksel yardımların yapılmadığını beyan etmişlerdir. Kısaca şu ifadeleri dikkat çekici olmuştur: “Bugüne kadar doksan çadır gönderilmiştir. Depremden hasar gören köylerimizdeki evlerin yekünü ise 600 küsurdur. 600

haneye gönderilen doksan çadırın ne dereceye kadar ihtiyacı karşılayacağını takdir buyurusunuz. Demokrat iktidarının bizlerin elim günlerinde imdadımıza koymasını ve gerekli yardımı esirgemeyeceğini beklerken ne yazık ki henüz yirmi gündür beridir çadır ihtiyacımız dahi karşılanmamıştır.” (CCA., 30.10.120.850.22.5.)

Başbakanlık makamına çekilen telgrafın üçüncü metninde ise muhtarlar yaklaşan kış koşullarının kendileri için birçok zorluğu barındırdığını ve acilen kendilerine çadır ve diğer ihtiyaç duyulan yardımların yapılmasını Başbakan'dan talep etmişlerdir. İçinde buldukları vaziyeti şu ifadelerle belirtmişler: “Havalar soğumaya başlamıştır. Efradı ailemiz dışarıda, hava tesirlerinden hastalanarak inlemektedirler. Mağduriyetimize son verilmek üzere derhal 500 çadırın gönderilmesi ve muktezi yardımın yapılmasını siz Sayın Başbakanımızdan sabırsızlıkla bekler ellerinizden öperiz.” (CCA., 30.10.120.850.22.6.)

1950'lerde Türkiye'nin merkezden uzak ve az gelişmiş bir taşrasını temsil eden Muş'ta yaşanan 1952 depremi dolayısıyla ortaya çıkan doğal afet sürecinde yukarıda zikredilen telgrafın anlattıkları bağlamında birey/toplum-devlet ilişkilerinin nasıl olduğuna tarihsel açıdan bir nebze ışık tutmaktadır. Taşradaki devleti simgeleyen kurum ve kişilerin girişimlerine karşın az gelişmişliğin ve merkezden uzak olmanın dezavantajlarının yüksekliğinden kaynaklı olarak afetzedeler gerekli olan yardımı alamadıklarını sitemkâr bir şekilde devletin yüksek bir merci olan Başbakanlığa bir telgraf ile yansıtmışlardır. Dile getirdikleri sitemin yöneldiği yer ise ülkede yeni iş başı yapmış olan Demokrat Parti'nin Başbakanı'na olması bir hayli dikkat çekicidir. Bu telgraf bir kez daha Türk siyasal düzenin geleneksel açıdan merkezci bir karaktere sahip olduğunu göstermektedir.

Ankara'nın depremden dolayı taşranın bu mağdur insanlarına Başbakanlık düzeyinde cevabı kısa sürede gerçekleşmiştir. Yani bir anlamda seslerini duyurabilmişlerdir. Başbakanlık Yazı İşleri ve Sicil Müdürlüğü muhtarların 23 Eylül 1952 tarihli telgrafını 3/15535 sayılı yazı ile işleme koymuştur. 24 Eylül 1952 tarihinde yani bir gün sonra ise telgrafın içeriğine bağlı olarak Başbakanlık'ta hazırlanan 26 Eylül 1952 tarihli ve 5/19-2776 evrak sayılı yazı ile Bayındırlık Bakanlığı'na ve Kızılay Cemiyeti'ne sevk edilmiştir. Başbakanlık yazısında telgrafın içeriği kısaca özetlendikten sonra yazıda, talep edilen çadır ve diğer malzemenin incelenerek ifasının ve neticenin Başbakanlığa bildirilmesi istenilmiştir (CCA. 30.10.120.850.22.3.).

Telgrafın ortaya çıkardığı sonuçlar önemlidir. Dönemin Bayındırlık Bakanlığı 2 Ekim 1952 tarih ve 47-5 YS. 24977 numaralı ve “Muş yersarsıntısı dolayısıyla yapılan yardımlar” başlığını taşıyan yazı ile Başbakanlık makamına Muş'ta yaşanan süreç ve yapılan yardımlar hakkında bilgi verilmiştir. Yazıda kısaca deprem sürecinde etkilenen bucak ve köyler zikredildikten sonra yapılan yardımlar hakkında şunlar ifade edilmiştir: “(...) yersarsıntısı dolayısıyla meskenleri yıkılan ve hasara uğrayan vatandaşlara yardım olmak üzere Bakanlığımız bu yıl bütçesinin 792. “Yersarsıntısı ve diğer afetlerden zarar gören bölgelere yardım” bölümündeki 16.350 liranın Muş Valiliği emrine gönderilmiş bulunduğumu saygularıyla arz ederim.” (CCA., 30.10.120.850.22.2.)

Muş ve civarını etkileyen depremden etkilenen afetzedelere yapılan yardımların niteliği ve boyutu hakkında Başbakanlık Yazı İşleri ve Sicil Müdürlüğü tarafından 26 Eylül 1952 tarihli ve 3/5535 sayılı yazı ile Kızılay Cemiyeti Umumi Merkez'inden bilgi talep edilmiştir. Cemiyet'in bu resmi talebe karşın 04 Ekim 1952 tarih ve 2898 sayılı "Muş deprem felaketzedelerine yapılan yardım" başlıklı ilgili cevap yazısı Başbakanlık makamına hitaben olup yapılan yardımlar izah edilmiştir. Cemiyetin deprem bölgesine yaptığı yardımlar şu şekildedir: "Cemiyetin deprem bölgesine yaptığı yardımlar şu şekildedir: "Muş ilinde son defa vuku bulan deprem dolayısıyla muhtaç vaziyete düşen vatandaşların acil ihtiyaçlarına sarf olunmak üzere Genel Merkezimizden 6.650 lira para yardımı yapıldığını, ayrıca açığa kalan felaketzedelerin barındırılmaları için 150 adet çadır ve teferruatının Muş Şubemize gönderildiği derin saygılarımızla." (CCA., 30.10.120.850.22.1.)

Muş'ta yaşanan deprem dönemin ulusal basına da yansımıştır.⁵ Akşam gazetesinde "Muş'ta Zelzele: Köylerde Yüzden Fazla Ev Harap Oldu" başlığıyla yapılan haberde yaşananlara kısaca şu ifadelerle yer verilmiştir: "(...) Dün burada vuku bulan deprem, birkaç kişinin yaralanmasına ve hasara sebep olmuştur. Vali Zühtü Öner, deprem hakkında şu malumatı vermiştir. Deprem dolayısıyla Akçan köyünde mevcut 98 ev ağır hasara uğramış, beş kişi de hafif yaralanmıştır. Yaralılar tedavi altına alınmıştır. Akçan bucağı merkezi olan Sakavi köyünde de on ev yıkılmıştır. Artet köyünde bir ev bir ahırın damları çökmüş, birkaç evin de duvarları çatlamıştır. Hiçbir vatandaş açığa bırakılmamıştır. Akçan bucağı bölgesinde deprem fasılları devam etmektedir." (Akşam, 5 Eylül 1952)

Deprem haber yapıldığı diğer ulusal gazeteler ise Vatan ve Milliyet olmuştur. "Muş'ta Zelzele Oldu" (Vatan, 5 Eylül 1952) ve "Muş'taki Zelzele" (Milliyet, 6 Eylül 1952) başlıklarıyla birer gün arayla deprem ve sonrasında gelişen olaylar hakkında gazetelerinde yer vermişlerdir. Her iki gazetenin konuyla alakalı havadis içeriklerinin boyutları genel olarak birbirine yakın olmuştur. Haberlerde 110 evin hasara uğradığını ve 5 kişinin de yaralandığını dile getirmişlerdir. Hayvan kayıplarının ve maddi zararların yaşandığı bölgede, sağlık ekiplerinin deprem bölgesinde sürekli hazır bulundurulduğu dile getirilmiştir.

5. Sonuç

İnsanoğlu tarihsel süreç boyunca yeryüzünde doğanın sundukları ile güçlü ve görkemli bir medeniyet oluşturmuştur. Zamanla insanların kendi aralarındaki ayrışmalarının çeşitli sonuçları medeniyeti üzerinde değişim ve dönüşümlerin yaşanmasına neden olmuş ya da gerilemesine ve yok olmasına sebep olmuştur. İnsanoğlu benzer bir durumu doğa ile olan münasebetinde de hep tecrübe etmiştir. Doğanın sınırsız imkânlar sunması yanında yıkıcı ve tahrip edici taraflarıyla da insanoğlunun medeniyet serüvenine zikzaklı bir grafik çizdirtmiştir.

Doğal afetler içerisinde kuşkusuz en korkunç olanlarından birini de depremler teşkil etmektedir. Deprem gerçeği ile asırlardır tecrübe kazanmış olan insan toplumlari bu realiteye dayalı birçok maddi ve manevi terakkiler gerçekleştirmiştir. Ancak her toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimi oransal olarak birbirine yakın olmayınca bazı makro veya mikro çevredeki toplumların deprem ile tecrübeleri daha kötü bir seyirde izlemiştir.

Osmanlı'dan, Cumhuriyet'e ve 1950'lere gelindiğinde Anadolu toplumunun sosyal, kültürel, siyasi ve iktisadi geri kalmışlığı her alanda derinleşmişti. Cumhuriyet'e geçişle beraber bazı modernleşme hamlelerine karşın bu geri kalmışlık hali gündelik hayatın her unsuruna güçlü bir şekilde tesir etmekteydi. Anadolu'da geri kalmışlığın pençesindeki yaşantı, yerleşim birimleri ve yapılar depremler ile ciddi şekilde mukayese olduğunda, faturanın acı olduğu somut bir şekilde örnekleriyle anlaşılmaktadır. 1952 yılında ülkenin doğusunda ve geri kalmış bir taşrayı tasvir eden Muş'ta yaşanan depremde vuku bulan hasar ve kayıplar sosyal, siyasal, teknolojik ve iktisadi geri kalmışlıktan doğan yapının ne kadar aciz kaldığını bir kez daha göstermiştir. Taşra ve merkez bürokrasisinin afet süresince organize olup depremin yaşandığı çevreye müdahaleleri olmuşa da imkânların kısıtlılığı halkın arzu ettiğini karşılayan bir cevap olmamıştır. Ayrıca depremin etkilediği köylerde kullanılan yapı malzemelerinin 20. asırda halen taş ve çamur gibi dayanaksız ve geleneksel bir yapılaşmayı temsil etmesinden kaynaklı hasarın boyutları daha da artmıştır. Sonuç olarak toplumların sosyal, iktisadi ve siyasi terakkilerinin toplumun bütününe yansımaları gerekmektedir. Buna bağlı olarak alt ve üst yapı unsurlarının tümünde doğal afetlere hazır olacak şekilde değiştirmek gayesiyle yeteri maddi imkânın sağlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Kaynakça

C. Cumhuriyet Arşivi:

- CCA., 30.10.120.850.22.1.
 CCA., 30.10.120.850.22.2.
 CCA., 30.10.120.850.22.3.
 CCA., 30.10.120.850.22.4.
 CCA., 30.10.120.850.22.5.
 CCA., 30.10.120.850.22.6.
 CCA., 30.10.120.850.22.7.

Telif-Tetkik ve Süreli Yayınlar:

- Akça, B., Akça, S. (2019). "Cumhuriyet Dönemi Muğla Vilayetinde Görülen Depremler (1923-1960)", *Turkish Studies Historical Analysis*, 14(1), 17-30.
- Altun, F. (2018). "Afetlerin Ekonomik Ve Sosyal Etkileri: Türkiye Örneği Üzerinden Bir Değerlendirme", *Sosyal Çalışma Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Atlı, C. (2019). "1950-1970 Yıllarında Muş'ta Devlet Yatırımları", *Tarih Ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*, Atam Yayınları, Ankara, 361-375.

⁵ Deprem olduğu tarihlerde Muş'ta yerel basına dair herhangi bir örnek halen bulunmamaktadır. Detaylı bilgi için bkz. Yuca, İ. S. (2016). "Cumhuriyet Döneminde Muş'ta Basın Hayatı 1923-1960", *JASSS*, 43, 201-220.

- Aydın, U., Kadirov, A., Acar, A., (2009). “Muş Geniş-bant Deprem İstasyonu Verilerine Göre Doğu Anadolu’da Sismik Dalga Soğurulması”, *S. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 178-185.
- Cem, İ. (2007). *Türkiye’de Geri Kalmışlığın Tarihi*, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Dölek, İ. (2014). “Muş Depremleri (Eylül 2013) ve Muş İlinin Depremselliği”, (Ed.) E. Çağlayan, *Makalelerle Muş*, MŞÜ Yayınları, Muş, 183-204.
- Erdoğan, N. (2019). “Çok Partili Hayat Döneminde CHP’nin Muş İli Örgütlenmesi Ve Faaliyetleri”, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 513-537.
- Geray, C., Keleş, R., Yavuz, F., Harmancı, C. (1985). “Şehircilik”, *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İletişim Yayınları, C. 9, İstanbul, 2358-2374.
- Işık, E., Aydın, M. C., Bakış, A., Özlük, M. H. (2012). “Bitlis ve Civarındaki Faylar ve Bölgenin Depremselliği”, *BEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 1(2), 153-169.
- Işık, E., Bozkurt, N., Taşkın, V. (2017). “Muş İli Yapı Stoğunun Kanada Sismik Tarama Yöntemi ile İncelenmesi ve Bölgenin Depremselliği”, *S. Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 421-429.
- Kaştan, Y. (2019). “Cumhuriyet Döneminde Muş’ta Eğitimin Tarihi Gelişimi”, *Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*, Atam Yayınları, Ankara, 25-42.
- Keleş, R. (1998). “Cumhuriyet’in 75. Yılında Türkiye Kentleşmenin Neresinde”, *Yeni Türkiye “Cumhuriyet”*, 3(23/24), 2332-2351.
- Muş İl Yıllığı 1967*, Muş Valiliği Yayınları, Bingöl Matbaası, Elazığ, 1968.
- Özalper, M. (2015). “Birinci Meclis’te Muş Milletvekilleri ve Faaliyetleri 1920-1923”, *The Journal of Academic Social Science*, 1(15), 512-528.
- Sür, Ö. (1993). Özdoğan Sür, “Türkiye’nin Deprem Bölgeleri”, *A.Ü. Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 2, 53-69.
- Taniş, C. (2018). “Osmanlı Arşiv Belgelerin 1903 Malazgirt Depremi”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 61-66.
- Türkmen, İ. (2019). “Kalkınmada Öncelikli Yörelere Çerçevesinde Muş’a Yapılan Kamu Harcamaları ve Yatırımlar (1963-1981)”, *Tarih Ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri*, Atam Yayınları, Ankara, 377-393.
- Yuca, İ. S. (2015). “Cumhuriyetin Kent Modernleşmesine Bir Örnek: Vali Tevfik Sırrı Gür’ün Muş’taki Faaliyetleri (1937-1943)”, *TİDSAD*, 2(4), 79-95.
- Yuca, İ. S. (2016). “Cumhuriyet Döneminde Muş’ta Basın Hayatı 1923-1960”, *JASSS*, 43, 201-220.
- İnşaat Mühendisleri Odası, (Erişim Tarihi: 01 Nisan 2020), http://www.imo.org.tr/resimler/dosya_ekler/ff019c60caaf76b_ek.pdf?tipi=84&%20turu=X&sube=0
- Kandilli Rasathanesi (Erişim Tarihi: 03 Nisan 2020), <http://www.koeri.boun.edu.tr/sismo/zeqdb/>
- Türkiye’de Deprem Gerçeği ve TMMOB Makina Mühendisleri Odası’nın Önerileri Oda Raporu*, Ankara, 2010. (Erişim Tarihi: 31 Nisan 2020), http://www1.mmo.org.tr/resimler/dosya_ekler/ee9b8f616afde72_ek.pdf
- Akşam
Milliyet
Vatan

Ekler

Ek-1: 1952 Muş Depremi ile Bayındırlık Bakanlığının Bir Resmi Yazısı

T. C. BAŞBAKANLIK YAZI İZLENİ VE NİCELİ MÜHÜRÜ		ÖZETİ: T. C. BAŞBAKANLIK CUMHURİYET ARŞİVİ
Gönderen	Tarih: 23/9/1952 No: 3/18538	<p>Bayındırlık Bakanlığına Kızılay Derneği Genel Merkezi Başkanlığına</p> <p>Muş iline bağlı Şişkin Köyü Muhtarı Halil Yıldız ve arkadaşları imzalarıyla Başbakanlığa çekilen ve Şişkin köyünün deprem sebebiyle köylülerin tamamen hasare uğradığından ve 500 hanç müteahhit için gönderilen 90.000.000 lirası gelmediğinden be-bimle 500 kadar daha gönderilmesi ve gerekli yardım yapılması dileğini kapsayan 23/9/1952 tarihli te-yazı örneği ilgilik olarak sunulmuştur.</p> <p>İncelenerek gereğinin ifasını ve neticeden bilgi verilmesini saygularımızla rica ederim.</p> <p>Bayındırlık Bakanlığımıza ve Kızılay Derne-ği Genel Merkezine yazılmıştır.</p> <p>25-7-1952 Başbakan Yerin- Müsteşar 25-8-1952</p> <p>030 10 130 850 22</p>
Yazın Mesnet		
Yazın tarihi	24/9/1952	
Beşer eden		
Beşer tarihi		
Amçlaştıranlar		
Dünya No.	3/15538	
Clığı No.	5/19 2774	
Ekleri	I	
Sevki tarihi	26-9-1952	
Kaydeden		
Not:		

Ek-3: Kızılay'ın Yaptığı Yardımları

T. C. BAŞBAKANLIK CUMHURİYET ARŞİVİ

TÜRKİYE KIZILAY CEMİYETİ UMUMİ MERKEZİ

TRAFİK ANKARA KIZILAY - ANKARA

TRAFİK NO: 504 RESMİK NO: 505 UMUMİ KATIPLIK MÜVETTİPLİK

Ankara, 24 Eylül 1952

No: 11426 Yardım

Özü: Muş Deprem felâketzedele-rine yapılan yardım H.

Türkçe Başbakanlığa

Tezî işleri ve Sicil Müdürlüğü ile aldığımız 26.9.1952 tarihli, 34535 sayılı yazıları cevabıdır:

Muş ilinde son defa vuku bulan deprem dolayısıyla muhtaç vaziyete düşen vatandaşların köil ihtiyaçlarını karşılamak üzere Genel Merkezimizden 6.650 lira para yardım yapıldığını, ayrıca açığa çıkan felâketzedele-rin barındırılmaları için 150 adet çadır ve teferuatın Muş Şubemize gönderildiğini, derin saygılarımızla arz ederiz.

RD/NE. C.

TÜRKİYE KIZILAY DERNEĞİ GENEL MERKEZİ BAŞKANI Y. Fuat Seyhan

Ankara Milletvekili

Yazın işleri

4-10-1952

BAŞBAKANLIK YAZI

5/10/1952 5752

16.10.1952 12898

030 10 120 850 22

Ek-2: "Muş'ta Zelzele Oldu", Vatandaş, 5 Eylül 1952.



Ek-4: "Muş'ta Zelzele", Akşam, 5 Eylül 1952





Araştırma Makalesi • Research Article

Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Yeni Bir Uygulama Olarak “Ders Araştırması Modeli”: Perspektif, Avantajlar, Sınırlılıklar *

“Lesson Study Model” as A New Implementation in Professional Development of Teachers: Perspective, Advantages, Limitations

Ahmet Aykan ^{a,**}, Fevzi Dursun ^b

^aDr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-8033-0821

^bDoç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Tokat/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2103-8940

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 31 Mart 2020

Düzeltilme tarihi: 04 Mayıs 2020

Kabul tarihi: 11 Mayıs 2020

Anahtar Kelimeler:

Ders Araştırması Modeli

Öğretmen

Öğretmen Adayı

Sürekli Mesleki Gelişim

ARTICLE INFO

Article history:

Received 31 March 2020

Received in revised form 04 May 2020

Accepted 11 May 2020

Keywords:

Lesson Study Model

Teacher

Pre-service Teacher

Continuous Professional Development

ÖZ

Uluslararası düzeyde hizmet öncesinde öğretmen adaylarının ve hizmet içinde ise öğretmenlerin daha nitelikli hale getirilmesi çabaları artarak devam etmektedir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının mesleki anlamda daha deneyimli ve donanımlı olabilmeleri için uluslararası anlamda bir model olan ders araştırması modeli kullanılmaktadır. Ders araştırması modeli; bir grup öğretmen adayının bir araya getirilerek bir dersin planlandığı, planlanan dersin uygulandığı, uygulama esnasında gözlem yapıldığı, ders sonrası gözlemler doğrultusunda dersin değerlendirildiği, ders planının revize edildiği ve son olarak da yeni plan doğrultusunda dersin yeniden uygulandığı döngüsel bir süreci içermektedir. Modelin uygulanma sürecinin; mesleki açıdan önemli deneyimler sunduğu ve bu deneyimlerin paylaşılabilceği bir ortam yarattığı bilinmektedir. Bu çalışmanın Türk Eğitim Sistemi'nde yeni tanınmaya başlanan modelin daha iyi anlaşılabilmesine kuramsal anlamda katkı sunacağı düşünülmektedir.

ABSTRACT

Efforts to make pre-service teachers and in service teachers more qualified continue to increase. In this context, one of the important tools for pre-service teachers to be trained more professionally is an internationally accepted and applied lesson study model. Lesson study model includes a cyclical process in which a group of pre-service teachers are brought together, a course is planned, the planned course is applied, observation is made during the application, the course is evaluated in line with the post-course observations, the course plan is revised, and finally the course is re-applied according to the new plan. It is known that the application process of the model offers significant professional experiences and creates an environment where these experiences can be shared. It is thought that this study can contribute to better understanding of the model, which has just become known in Turkish Education System, in a theoretical sense.

1. Giriş

Toplumların her alanda yaşadıkları hızlı ve yoğun değişim, bireylerin sahip olması gereken özellikleri de büyük ölçüde değiştirmiştir (Kılıçer, 2011). Buna bağlı olarak da günümüz eğitim sistemleri bilgiyi alan ve istendiğinde

tekrar aynı şekliyle ifade eden bireyler yetiştirmekten ziyade; bilgiyi özümseyen, günlük hayatında kullanabilen ve onu uygulamaya dönüştürebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Teorik olarak donanımlı olan ve o teoriyi uygulamada kullanabilen bireyler yetiştirmek hem eğitim sistemlerinin hem de nitelikli öğretmenlerin asli vazifesi

*Bu çalışma birinci yazarın 2019 yılında Doç. Dr. Fevzi Dursun danışmanlığında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yürüttüğü “Öğretmen Adayları Açısından Ders Araştırması Modelinin Mesleki Gelişim Kapsamında İncelenmesi” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.

e-posta. a.aykan@alparslan.edu.tr

haline gelmiştir. Bu bağlamda eğitim faaliyetlerinin en önemli uygulayıcıları olan öğretmenlerin nitelikli olması, toplumun ve eğitim faaliyetlerinin beklentileri doğrultusunda bireyler yetiştirmenin en etkin yollarından biridir (Aykan, 2019).

Kaliteli bir eğitim sistemi, kapsamlı bir eğitim programı, geniş bir bütçe, öğretmen yetiştirme sistemi ve okulların sahip olduğu imkânlar, donanımlı bireyler yetiştirme faaliyetlerini doğrudan etkileyen faktörlerdir. Bu faktörler arasında nitelikli öğretmen yetiştirme çabaları ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü eğitim sistemlerinin nitelikli bir öğretmen profili olmaksızın istenilen düzeyde bir başarı yakalayabilmesi oldukça zordur (Özoğlu, 2010). Özellikle öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmen adaylarını yetiştiren eğitim programının, dünyadaki yaşanan gelişim ve değişimlere ayak uydurması oldukça önemlidir (Saracaloğlu, Dursun ve Arabacıoğlu, 2016). Mesleğe başlamadan önce öğretmen adaylarının en güncel mesleki gelişim modellerini tanımaları ve bu modelleri uygulama fırsatı yakalamaları oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda son yıllarda dünyada bütün dikkatleri üzerine çeken bir mesleki gelişim modeli olan Ders Araştırması (Lesson Study) modelinin (Adams, 2013; Dudley, 2011; Norwich ve Ylonen, 2015) Türkiye’de öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanabilmesi çabalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2. Mesleki Gelişim ve Ders Araştırması Modeli

2.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Mesleki gelişim kavramının eğitim kapsamında farklı araştırmacılar tarafından farklı tanımlarla ifade edildiği görülmektedir. Bu anlamda ilk tanımlardan birini yapan Hassel (1999) mesleki gelişimi, öğrencilerden daha nitelikli çıktılar elde edebilmek için öğretmenlerin elde etmesi gereken beceri ve yeteneklerin kazanılması süreci olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde Villegas-Reimers ve Reimers (2000) mesleki gelişimi, öğretmenlerin eğitim süreci ile başlayan ve mesleki yaşantılarının sonuna kadar süren hayat boyu öğrenme olarak tanımlamaktadır. Özer (2005) ise bu kavramı, öğretmenlerin işe başladıktan sonra emekli olana kadar geçen süre zarfında mesleğine ait gerekli yeterlikleri elde etme süreci olarak ifade etmektedir. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin mesleki gelişimi lisans eğitimi ile başlayan ve meslek yaşantılarının sonuna kadar sürmesi gereken dinamik bir süreçtir. Bu bağlamda mesleki anlamda kaliteli bir lisans eğitimi ve sonrasında süreklilik arz eden bir mesleki gelişim anlayışının nitelikli bir öğretmen profilini ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

Dünya geneline bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişiminin 1980’li yıllara kadar kısa süreli konferanslar, kurslar ve seminerler vasıtasıyla sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Collinson, 2000). Bu dönemden sonra bir ya da birkaç uzman tarafından verilen konferanslarla elde edilen bilgilerin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeterli olamayacağı, farklı etkinlik ve uygulamaların da bu süreçte yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Bu düşünceler temelinde çalışmalar yapan araştırmacılar mesleki gelişim ile ilgili yeni arayışlar içerisine girmiştir (Collinson ve Ono, 2011).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili faaliyetler dünya genelinde olduğu gibi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri ile sağlanmaktadır. Hizmet öncesi mesleki gelişim faaliyetleri öğretmen yetiştiren kurumlarda dört yıllık bir eğitim sürecinde verilen meslek bilgisi dersleri ile sağlanmaktadır. Yine mesleki gelişimi sağlamak amacıyla özellikle 1960 yılında başlayan ve merkezi bir yönetim anlayışını içeren hizmet içi eğitim faaliyetleri, 1982 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmeye başlanmıştır. Bu kapsamda okulların bünyesinde yapılan ve katılımın zorunlu olduğu seminerlerin dışında, gönüllülük esasına dayalı olan hizmet içi seminer faaliyetleri mesleki gelişimi sağlamak amacıyla sürdürülmektedir (Eurydice, 2010). Mesleki gelişim anlamında son dönemlerde dünyada yaşanan yeni yaklaşımların Türk Eğitim Sistemi tarafından iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Özellikle eğitim sistemleri açısından uluslararası sınavlarda (PISA, TIMSS) başarılı olan (Japonya, Çin, Singapur vb.) ülkelerdeki hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yakından takip edilmesi oldukça önemlidir. Günümüzde Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Kanada ve İngiltere gibi ülkeler bu ülkelerin başarılarının nedenlerinden birinin de nitelikli mesleki gelişim olduğunu vurgulamaktadır (Aykan, 2019).

Eğitim faaliyetlerinden başarılı sonuçlar elde etmenin en temel etkenlerinden biri de şüphesiz nitelikli öğretmenlere sahip olmaktır. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ise ancak etkili ve çağdaş bir mesleki gelişim anlayışı ile sağlanabilir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumlardaki eğitim programlarının uygulamadan ziyade, teoriye yönelik olması mesleki gelişim anlamında eleştirilen bir nokta olmuştur (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rast ve Shulman, 2005). Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlardaki mesleki gelişim anlayışının hem kapsamlı hem uygulamaya yönelik olması, öğretmen adaylarının mesleki anlamda daha donanımlı olmalarını sağlayacaktır.

Daha nitelikli öğretmenler yetiştirme çabası içerisinde olan birçok dünya ülkesi (Japonya, Çin, Güney Kore, Singapur, ABD, İngiltere), bu hedeflerine ulaşmak için hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim faaliyetlerini oldukça önemsemektedir. Bu anlamda daha nitelikli hizmet öncesi eğitim faaliyetleri ile öğretmen adaylarının mesleki anlamda daha donanımlı yetişmesi sağlanabilir. Kaliteli bir hizmet öncesi eğitim alan öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra da hizmet içi eğitim faaliyetleri ile bu mesleki gelişimlerini devam ettirmelerinin nitelik açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Aykan, 2019; Dudley, 2011).

Sürekli değişen ve gelişen hayat şartları eğitim sistemlerini ve öğrencilerin beklentilerini de farklılaştırmaktadır. Bu süreçte mesleki anlamda yeterli donanıma sahip olmayan ve kendini geliştirmeyen öğretmenlerin bu beklentilere cevap vermesinin oldukça zor olduğu düşünülmektedir. Yine bu temelde düşünüldüğünde, güncel şartlara göre kendini yenileyen eğitim sistemleri içerisinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin bir defada ve kısa süreli çalışmalarla sağlanamayacağı da anlaşılmaktadır. Uzun soluklu ve süreklilik arz eden bir mesleki gelişim anlayışının günümüz eğitim sistemleri açısından büyük önem arz ettiği düşünülmektedir (Aykan, 2019; Lewis, 2009).

Araştırmacılar öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili son zamanlarda yaptıkları çalışmalarda, mesleki gelişim modellerinin içermesi gereken birtakım özellikler belirlemişlerdir (Collinson, 2000). Bu özellikler; iş birliği halinde çalışma, etkin katılım, bütünlük, zaman ve içeriğe odaklanma olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca mesleki gelişim modellerinin başarılı olabilmesi için hem süreç boyutunda hem de diğer boyutlarda öğretmenlerin bire bir işin içerisine dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Desimone, 2009). Bu bağlamda öğretmenlerin etkin bir şekilde yer aldığı ve iş birliği halinde diğer meslektaşları ile birlikte çalıştığı mesleki gelişim modellerinin, yeni ve güncel öğretim faaliyetlerinden haberdar olmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri açısından oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca iş birliği ve etkin katılım gerektiren mesleki gelişim modelleri öğretmenlere diğer meslektaşlarının deneyimlerini elde edebilme fırsatı da sunabilir.

Mesleki gelişim modelleri ile ilgili yapılan araştırmalar temelinde bakıldığında, bir mesleki gelişim modelinin sahip olması gereken özellikler şu şekilde özetlenebilir (Guskey, 2007):

- Başarılı bir mesleki gelişim modeli, bireyin ve örgütsel yapının değişimini birlikte ve dengeli bir şekilde yürütmelidir.
- Başarılı bir mesleki gelişim modeli, öngörülen değişimi küçük adımlar ilkesi temelinde, kademeli ve sistematik bir şekilde sağlamaya çalışmalıdır.
- Başarılı bir mesleki gelişim modeli, bireylerin bilgi ve becerilerini ifade edebilecekleri grup çalışmalarını desteklemelidir.
- Başarılı bir mesleki gelişim modeli, uygulandığı esnada katılımcılara geri bildirimde bulunabilme imkânı sağlamalıdır.
- Başarılı bir mesleki gelişim modeli, katılımcıları sürekli destekleme ve onları her aşamada takip etme anlayışına sahip olmalıdır.

Bütün bu bilgiler ışığında bakıldığında son dönemlerde mesleki gelişim ile ilgili araştırmaların özellikle bir model üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Dudley, 2011; Lewis, 2002; Lewis ve Perry, 2014; Norwich ve Ylonen, 2013; Saito, 2012). Köken olarak 150 yıllık bir geçmişe sahip olan bu mesleki gelişim modeli başta Japonya olmak üzere birçok Doğu Asya ülkesinde sıklıkla kullanılmaktadır. Geçmişten Konfüçyüs geleneği ile beslenen bu model, 1890'lı yıllarda Japonya dışına giden eğitimcilerin getirmiş olduğu yansıtıcı düşünme (Pestalozzi, Dewey) fikrinden de etkilenmiştir. Japonya'da "Jugyou Kenkyuu", diğer dünya ülkelerinde "Lesson Study" olarak tanınan bu mesleki gelişim modeli (Dudley, 2011; Hurd ve Lewis, 2011), Türkiye'de bazı araştırmacılar tarafından "Ders İmecesii" bazı araştırmacılar tarafından ise "Ders Araştırması" kavramı ile ifade edilmektedir (Aykan ve Kıncal, 2016). Ders araştırması modelinin bir ders ile ilgili tüm süreci ayrıntılı ve derinlemesine ele alması nedeniyle bu çalışmada "Ders Araştırması" kavramı kullanılmıştır.

Doğu Asya ülkelerinde devlet tarafından sistematik bir şekilde yürütülen ve takip edilen ders araştırması modeli, başta Amerika olmak üzere, Kanada, İngiltere, Avustralya ve diğer dünya ülkelerinde de sıklıkla kullanılan bir mesleki gelişim modeli haline gelmiştir (Barber ve Mourshed, 2007;

Cheung ve Wong, 2014; Lewis ve Perry, 2014). Ders araştırması modeli kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu modelin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan katkıları şu şekilde özetlenebilir (Günay, Toy ve Bahadır, 2016):

- Ders araştırması modeli öğretmenler arasındaki iş birliğini geliştirmektedir
- Öğretmenlerin bilgi, yetenek ve tecrübelerine katkı sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin mesleklerine karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.
- Öğretmenlerin öğretim strateji bilgi ve becerilerine katkı sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu bir katkı sağlamaktadır.
- Öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşime olumlu katkı sunmaktadır.
- Öğretmenlerin teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamasına katkı sağlamaktadır.
- Öğretmenlere birbirlerini cesaretlendirebilecekleri ortamlar sunmaktadır.

Ders araştırması mesleki gelişim modelinin dünyada bu kadar yaygınlaşması ile birlikte Türkiye'de de son yıllarda başlayan ve artarak devam eden çalışmalarla ele alındığı görülmektedir (Aykan ve Kıncal, 2016; Baki, 2012; Bayram, 2010; Kıncal ve Beypınar, 2015; Serbest, 2014). Bu çalışmalar incelendiğinde, ders araştırması modelinin öğretmen adayları ya da öğretmenlerin mesleki gelişimine doğrudan etkisinin nasıl olabileceğine yönelik çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Aykan, 2019; Günay ve diğerleri, 2016). Özellikle mesleki anlamda nitelikli öğretmenler yetiştirebilmenin en temel yolunun hizmet öncesi eğitim dönemi olduğu düşünüldüğünde, ders araştırması modelinin hizmet öncesi eğitimde kullanılmasına yönelik daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Hizmet öncesi eğitim kapsamında öğretmen adayları ile ders araştırması modeli temelli yapılacak çalışmalar ile öğretmen adaylarının mesleki anlamda birçok deneyim elde etmesine de fırsat sağlanacağı düşünülmektedir (Aykan, 2019).

2. 2. Ders Araştırması Mesleki Gelişim Modeli

Dünya genelinde "Lesson Study" olarak bilinen "Ders Araştırması" ifadesi temelde Japonca "Jugyou Kenkyuu" sözcüğünden elde edilmiştir (Arani ve Matoba, 2006; Dudley, 2013; Lewis, 2002; Makinae, 2010; Norwich ve Ylonen, 2015; Saito ve Atencio, 2013; Wang-Iverson ve Yoshida, 2005). Ders araştırması modelinin ilk olarak 19. yüzyılın sonlarına doğru Japonya'da Meiji yönetimi ile ortaya çıktığı görülmektedir. Bu yönetimin 1868 yılındaki sınıflardaki otoriter öğretmen figürünü sonlandırması ve 1872 yılındaki Tokyo'da Tsukuba Üniversitesi bünyesinde öğretmen okulu kurması ile ders araştırması temelli bir öğretmen yetiştirme modeline geçtiği ifade edilmektedir (Isoda, 2007). Bu modelin özellikle 1870'li yıllardan sonra Japonya'da yaygınlaşmasının ardından 1950'li yıllarda Çin'de, 1990'lı yıllarda Asya Pasifik Bölgesi'nde, Amerika'da, Kanada'da, son yıllarda ise Avrupa, Afrika ve Orta Doğu'da kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Dudley, 2013; Sato, 2008).

Başlangıçta Japon öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarını içeren ve pedagojik ya da teorik bir altyapıya sahip olmayan ders araştırması; daha sonraları öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamayı hedefleyen, iş birliği halinde ders planı hazırlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi öngören, sosyal yapılandırıcılık ile pedagojik ilkeleri temele alan bir uygulama haline gelmiştir. Bu uygulama temelinde öncelikle birkaç dersin işlenişine katılan ve gözlem yapan öğretmenler, kendi işleyecekleri derslerin nasıl olması gerektiği ile ilgili strateji ve yöntem geliştirme amaçlı bir araya gelerek tartışırlar. Bu tartışmalar ile öğretmenler; bir dersin bütün basamaklarına dair detayları görür, fikir alışverişinde bulunur ve yeni strateji ve yöntem geliştirmeye çalışırlar. Bu bağlamda öğretmenler bir ders planının uygulanmasını bütün detayları ile ele almış olurlar (Alvine, Judson, Schein ve Yoshida, 2007; Kanauan ve Inprasitha, 2014; Lewis ve Tsuchida, 1998; Saito, 2012; Saito ve Atencio, 2013; Saito ve Atencio, 2015; Sato, 2009).

Öğretmenlerin profesyonel mesleki gelişiminin bir aracı olarak ders araştırması modeli ilk olarak Yoshida'nın 1999 yılında yazmış olduğu doktora tezi ile Stigler ve Hiebert'in 1999 yılındaki Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Sınavları (TIMSS-PISA) temelinde Japonların ders video kayıtlarını izlemesi ile ortaya çıkmıştır. 1999 yılında yapılan (TIMSS) bu sınavlarda başta Japonya olmak üzere Doğu Asya Ülkeleri'nin Amerika ve diğer ülkelere göre elde ettikleri başarı tüm dikkatlerin bu ülkelerdeki eğitim sistemlerine çevrilmesine yol açmıştır. Bu doğrultuda özellikle Japonya'daki derslerin video kayıtlarında uluslararası sınavlar doğrultusunda hazırlanmış ve yapılandırılmış problem çözme temelli dersler olduğu görülmüş, ardından bu dersler analiz edilmiştir. Yoshida, Stigler ve Hiebert'in bu çalışmalarının ardından ders araştırması modeli mesleki eğitimin bir aracı olarak Amerika, İngiltere, Malezya, Endonezya ve Avustralya gibi ülkelerde çok hızlı bir şekilde yaygınlaşmaya başlamıştır (Groves, Doig, Widjaja, Garner ve Palmer, 2013; Saito, 2012; Hart, Altson ve Murata, 2011; Takahashi ve Yoshida, 2004).

Ders araştırması öğretmenlerin profesyonel mesleki gelişimini sağlamayı hedefleyen ve iş birliği halinde çalışmalarını teşvik eden bir mesleki gelişim sürecidir. Bu modelin en temel amacı hem öğretmenlerin profesyonel mesleki gelişimine katkı sağlamak hem de onların öğretim becerilerini geliştirmek olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin sürekli ve istikrarlı bir şekilde mesleki anlamda gelişimlerini sağlamak için uygulanan bu model, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarındaki eksikliklerini de fark etmesine yardımcı olmaktadır (Back ve Joubert, 2011; Cheng ve Lee, 2011; Fernandez ve Yoshida, 2012; Fujii, 2014; Groves ve diğerleri, 2013; Lee, 2008; Lewis, 2009; Shúilleabháin, 2015).

Özellikle Japonya ve diğer Doğu Asya ülkelerinde öğretmenlerin yanı sıra öğretmen adayları da öğretim faaliyetleri sürecinde ders araştırması modeline büyük çoğunlukla dâhil edilmektedir. Buradaki öğretmen adayları lisans eğitimleri kapsamında öğrendikleri bilgi ve becerileri paylaşma ve deneyimli öğretmenlerin uygulamalarını gözlemlene fırsatı elde etmektedir. Danışman öğretim elemanlarının kontrolünde ve rehber öğretmenlerin desteği

ile ders planı hazırlayan öğretmen adayları, bu planlarını gerçek sınıf ortamında uygularlar. Uygulama esnasında diğer öğretmenler tarafından gözlenen öğretmen adayları, mesleki anlamda önemli deneyimler elde ederler (Fernandez ve Yoshida, 2004; Lee, 2008).

Ders araştırması modelinin temel hedefi, mesleki gelişim kapsamında iş birliği halinde çalışan ve kendini sürekli geliştiren öğretmen profili oluşturmaktır. Ders araştırması modelinin uygulandığı ülkelerde öğretmen adayları da modelin uygulanma sürecine dâhil edilmektedir. Böylece nitelikli öğretmen kadrosu elde etmeyi hedefleyen bu model kapsamında, öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce, iş birliği halinde ve süreklilik arz eden bir mesleki gelişim anlayışını elde etmektedir (Aykan, 2019; Dudley, 2014; Fernandez, 2010).

Ders araştırması modeli, öğretmen adaylarına profesyonel anlamda kendi mesleki gelişimlerini takip edebilme fırsatı sunan bir modeldir. Bir ders planının iş birliği içerisinde hazırlanması, sınıfta uygulanması, uygulama esnasında gözlem yapılması ve ders sonrası planın değerlendirilip yeniden düzenlenmesi aşamalarını içeren bu model; öğretmen adaylarına mesleki gelişim anlamında paylaşımcı bir ortam yaratmaktadır (Chokshi ve Fernandez, 2004; Dudley, 2011; Dudley, 2013; Lewis, 2002; Sims ve Walsh, 2009; Ylonen ve Norwich, 2013). Bu model, öğretmen adaylarına kendi deneyimlerini paylaşabildikleri ve diğer arkadaşlarının fikirlerini dinleyebildikleri bir ortam sunmaktadır. Bu kapsamda mesleki anlamda farklı öğretim faaliyetlerini izleme ve deneyimleme fırsatı bulan öğretmen adayları, öğretmenliğe başlamadan önce mesleki anlamda birçok kazanım elde edecektir. Bu bağlamda öğretmen adaylarına gelecekteki öğretim faaliyetleri için sayısız deneyimler sağlayacağı düşünülen ders araştırması modelinin, hizmet öncesi eğitimde yer almasının mesleki anlamda önemli kazanımlar sunacağı düşünülmektedir.

2.3. Ders Araştırması Modeli'nin Uygulanması

Ders araştırması modelinin özellikle Japonya'da üç farklı düzeyde uygulanmakta olduğunu belirtilmektedir. Okul düzeyinde, yöresel ya da bölgesel düzeyde ve ulusal düzeyde uygulanan bu model, her seviyede aynı çerçevede uygulanmakta olup, bu uygulamalar ortalama bir yıl sürmektedir. Ulusal düzeyde yapılan uygulamalar genellikle araştırma odaklı olurken, okul ya da bölgesel düzeydeki uygulamalar ise eğitim faaliyetlerinin temel vizyonunu ve hedeflerini kapsamaktadır (Fujii, 2014; Takahashi ve Lewis, 2004). Ders araştırması modelinin Japonya'daki en yaygın kullanımının okul içinde yapılan, dışarıdan gelen öğretmenlerin ve davetli eğitimcilerin de katılabildiği araştırma dersleri olduğu ifade edilmektedir (Lewis ve Tsuchida, 1998). Ders araştırması modelinin uygulanma aşamalarının farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Bu aşamaları Lewis (2002) dört basamakta, Fernandez-Yoshida (2004) altı basamakta ifade ederken Stigler ve Hiebert (2009) ise sekiz basamakta ifade etmektedir. Stigler ve Hiebert'in (2009) ders araştırması modelinin uygulanma sürecini ifade ettiği sekiz aşama şu şekildedir:

- İlk toplantıda bir problemin tanımlanması,
- Uygulanacak olan dersin planlanması,

- Sınıftaki dersin öğretiminin yapılması ve dersin gözlenmesi,
- Sınıftaki dersin gözlenmesinin ardından eleştirel ve yansıtıcı bir tartışma yapılması,
- Dersin bu tartışmalar ışığında yeniden planlanması,
- Yeniden planlanan dersin öğretiminin yapılması ve dersin gözlenmesi,
- Uygulanan dersin eleştirilmesi ve düşüncelerin yansıtılması, içerikli bir tartışma yapılması ve dersin yeniden planlanması,
- Elde edilen yeni ders planının diğer öğretmenler ile paylaşılması.

Ders araştırması kapsamında son yıllarda birçok çalışma yapan, bu modeli İngiltere'ye ve Avrupa'ya tanıtan Peter Dudley (2013), mesleki gelişimin sadece bir kerede gerçekleşen bir olgu olmadığını ve devamlılık içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda ders araştırması mesleki gelişim modelinin hem sürekli hem de uzun soluklu bir mesleki gelişimi içerdiğini vurgulayan İngiliz araştırmacı Dudley (2014), bir ders araştırması sürecinin; ders araştırması grubu tarafından iş birliği halinde ve birlikte planlanan, öğretimi yapılan, gözlemlenen ve analiz edilen araştırma dersi döngüsünden meydana geldiğini belirtmektedir.

Ders araştırması modelinin uygulanma sürecine dair bu uygulamayı ithal eden ülkelerde farklı uygulama biçimlerinin olduğu görülmektedir. Bu uygulamalardan biri de beş basamaklı bir süreç olarak şu şekilde ifade edilmektedir (Fernandez ve Yoshida, 2004; Lewis, 2002; Lewis, 2009; Saito ve Atencio, 2013):

- Öğretmenlerin iş birliği içerisinde gözlenecek ders için plan hazırlaması,
- Hazırlanan bu ders planının canlı sınıf ortamında uygulanması,
- Uygulanan bu ders planının gözlenmesi ve ders sonrası tartışmalar doğrultusunda oluşturulması (isteğe bağlı olarak),
- Revize edilen yeni ders planının sınıf ortamında yeniden uygulanması (isteğe bağlı olarak),
- Uygulanan bu ders planı ile ilgili düşüncelerin paylaşımı.

Ders araştırması modeli her ne kadar farklı araştırmalarda farklı sayıda basamaklarla ifade edilse de genel olarak kabul gören dört basamağı içeren döngüsel bir süreçtir. Dersin planlanması ile başlayan bu süreç, planın uygulanması ve gözlemlenmesi, ders sonrası değerlendirme toplantısı ve planın yeniden düzenlenmesi ile devam eder. Yeniden düzenlenen plan tekrar uygulanır ve değerlendirilir. Böylece ders planına son şekli verilir. Bu döngüsel sürecin sonraki tekrarları araştırmacıların gönüllülüğü esasına dayalıdır. Genel olarak bakıldığında ders araştırması modelinin uygulanması sürecinin üç dört gün arayla ve ortalama üç dört hafta devam eden bir zamanı kapsadığı görülmektedir (Armstrong, 2011; Bruce ve Ladky, 2011; Fernandez, 2002; Fernandez ve Yoshida, 2004; Isoda, 2010; Lewis, 2002, Lewis, Perry ve Murata, 2006). Bu kapsamda ders araştırması modelinin uygulanması süreci birçok araştırmacının yaptığı çalışmalardan faydalanılarak şu şekilde özetlenebilir

(Dudley, 2013; Norwich ve Ylonen, 2013; Sims ve Walsh, 2009; Stigler ve Hiebert, 2009):

2.3.1. Dersin Planlanması

Bir grup öğretmen ya da öğretmen adayı (3-8 arasında değişebilir) hem kendi mesleki gelişimlerini sağlamak hem de öğrencilerde geliştirmeyi hedefledikleri bir takım bilgi ve becerileri derinlemesine çalışmak amacıyla bir araya gelir. Bu süreçte belirlenen konu ve kazanımları içeren ders planı analiz edilir. Dersin giriş, süreç ve sonuç kısmında yapılacak çalışmalar, sorulacak sorular ve öğrencilerin vereceği tahmini cevaplar önceden tartışılır. Analiz edilen ders planı katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda detaylı olarak yeniden hazırlanır. Katılımcılar arasından bu dersi sınıfta uygulayacak gönüllü bir öğretmen belirlenir. Dersin uygulanması esnasında gerekli olan verileri toplamak amacıyla ders gözlem raporları ve diğer (video veya ses kayıt cihazı ya da not tutma gibi) veri toplama araçları oluşturulur.

2.3.2. Planın Uygulanması ve Gözlem Yapılması

Gönüllü bir öğretmen tarafından canlı sınıf ortamında ders planına uygun olarak dersin yürütülmesi sağlanır. Ders devam ederken diğer katılımcı öğretmenler tarafından öğretim süreci dikkatle gözlemlenir. Gözlem yapılırken asıl amaç öğretmeni değerlendirmek ve eleştirmek değildir. Gözlemin asıl odak noktası; öğretim süreci ile ilgili eksiklik ve aksaklıklar, öğretim yöntem ve teknikleri, dersi değerlendirme ve öğrencilerin ne öğrenip ne öğrenmediği ile ilgili düşünceler olmalıdır. Bu temelde ders gözlem raporları ve varsa diğer veri toplama araçları (video ve ses kayıt cihazı ya da elle not tutma gibi) ile veriler toplanır.

2.3.3. Ders Sonrası Değerlendirme Toplantısı ve Planın Yeniden Düzenlenmesi

Ders araştırması uygulamasına katılan öğretmenler ders sonrası dersi değerlendirmek ve ders planını daha iyi hale getirmek amacıyla toplanır. Bu çalışmanın genel olarak ya hemen dersten sonra ya da aynı gün içerisinde yapılması beklenir. Ders sonrası bir araya gelen katılımcı öğretmenler, ders sürecinde elde ettikleri bilgi ve bulguları diğer katılımcılarla paylaşır. Her katılımcı öğretmenin öğretim süreci ile ilgili fikir ve önerileri dinlenir. Gözlem raporları ve diğer veri toplama araçlarından (video ve ses kayıt cihazı ya da elle tutulan notlar) elde edilen bilgiler temelinde ders planı yeniden düzenlenir. Bu süreçte genellikle katılımcılara öneri sunması için bir dış gözlemci uzman da davet edilebilir.

2.3.4. Düzenlenen Planın Yeniden Uygulanması

Katılımcılar arasından gönüllülük esasıyla seçilmiş farklı bir öğretmen tarafından yeniden düzenlenmiş plan tekrar sınıfta uygulanır. Bu uygulama sonrasında ders araştırması döngüsel süreci isteğe bağlı olarak devam ettirilebilir.

2.4. Ders Araştırması Modeli'nin Üstünlükleri

- Öğretmenlerin daha profesyonel ve daha nitelikli bir mesleki gelişim kariyerine sahip olmaları açısından son yıllarda ders araştırması mesleki gelişim modeline olan ilgi artmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı bir perspektif ile öğretime odaklanan ve iş birliği temelli bir mesleki gelişim modeli olan ders araştırması modeli, öğretmenlerin mesleki gelişimi amaçlı paylaşımlarda buldukları bir çalışma ortamı sunmaktadır. Bu işbirlikli çalışma ortamı öğretmenlere iyi bir plan yapabilmek, öğretim yöntem teknik bilgi ve becerisini geliştirebilmek ve bir dersi iyi değerlendirebilmek anlamında yeni ve farklı bakış açıları kazandırmaktadır. Ders araştırması döngüsel sürecinde gözlem yapan ve diğer gözlemcileri dinleme imkânı bulan öğretmenler, hem kendi profesyonel mesleki gelişimlerini kontrol eder hem de sürekli bir öğrenme sürecinde yer alırlar (Demir, Czerniak ve Hart, 2013; Lee, 2008).

- Ders araştırması modeli öğretmenlere ya da öğretmen adaylarına hem uzmanlardan hem meslektaşlarından hem de öğrencilerden birçok yeni pedagojik bilgiyi öğrenme fırsatı sunmaktadır. Mesleki anlamda kendini geliştirmeyi amaç edinmeyen, yararlı mesleki tartışmalara katılmayan ve iş birliğine açık olmayan öğretmenlerin; denetleyici, değerlendirici ve disiplin edici bir tarz içermeyen ders araştırması uygulamaları ile mesleki gelişimleri sürekli hale getirilebilir (Demir ve diğerleri, 2013; Saito ve Atencio, 2013).
- Ders araştırması mesleki gelişim modelinin öğretmen adaylarına ve öğretmenlere süreklilik arz eden bir mesleki gelişim fırsatı sunması oldukça önemli görülmektedir. Hizmet öncesi eğitim sürecinde bu model kapsamında diğer öğretmen adayları ile sürekli bir iş birliği içerisinde olan öğretmen adayları, birçok farklı fikir ve deneyim ile kendini geliştirme imkânı bulmaktadır. Öğretmen adayları bu süreç ile birlikte elde ettiği bilgi, beceri ve deneyimleri öğretmen olduktan sonra da diğer meslektaşları ile paylaşma olanağına sahip olma fırsatını elde etmektedir. Öğretim sürecindeki bu iş birliği ve yardımlaşmanın daha nitelikli bir öğretmen kadrosunu ve daha nitelikli bir eğitim ortamını beraberinde getireceği düşünülmektedir (Aykan, 2019).
- Araştırmacılar ders araştırması modelinin uygulanması sürecindeki iş birliği, yardımlaşma, gözlem ve ders sonrası değerlendirme toplantılarının mesleki gelişim anlamında çok önemli yararları olduğunu ifade etmektedir. Bu sürece katılan birçok öğretmen aday ve öğretmen kendilerini mesleki anlamda daha da geliştirme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir (Chen, 2011, Demir ve diğerleri, 2013; Isoda, 2010; Lee, 2008; Lewis, 2005). Dudley (2013) İngiltere’de son beş yıllık süreçte ders araştırması uygulamalarına katılan yüzlerce öğretmenin kendilerini mesleki anlamda daha iyi hissettikleri bilgisini aktarmaktadır. Ders araştırması modelinin üstün yönleri, incelenen çalışmalar temelinde genel olarak şu şekilde özetlenebilir (Chen, 2011; Demir ve diğerleri, 2013; Isoda, 2010; Lee, 2008; Lewis, 2005):
- Ders araştırması modeli reform temelli pedagojik uygulamaları destekleyen bir modeldir. Ders araştırması modelinin öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerin nasıl öğrendikleri yönündeki fikirlerini geliştirdiği vurgulanmaktadır. Canlı sınıf ortamını bire bir gözlem yapma ve öğretim ile ilgili problemleri yaşandığı anda tespit edip, not alma ve sonradan bunlara çözüm önerileri bulma açısından oldukça etkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca bu modelin; öğretmen adayları veya öğretmenlerin güncel ve farklı pedagojik uygulamalarının diğer meslektaşları tarafından gözlemlenmesine fırsat sağladığı belirtilmektedir (Aykan, 2019).
- Ders araştırması modeli yansıtıcı öğretim uygulamalarını destekleyen bir mesleki gelişim modelidir. Ders araştırması kapsamında özellikle ders sonu değerlendirme toplantılarında her katılımcı öğretmen adayı ya da öğretmenin rahatlıkla kendi düşüncelerini ifade edebildiği vurgulanmaktadır. Buradaki ifadelerin denetleyici veya değerlendirici olmaktan ziyade öneri ve tavsiyeleri içeren yansıtıcı düşünceler olduğu belirtilmektedir. Bu sürecin katılımcılara hem rahatlıkla kendi fikirlerini ifade etme fırsatı sunarken hem de birçok farklı bakış açısı ile öğretim faaliyetlerini görebilmek zenginliğini yaşattığı vurgulanmaktadır.
- Ders araştırması mesleki gelişim modeli, öğretmenlerin iş birliğini destekleyen bir modeldir. Ders araştırması modeli kapsamındaki iş birliğinin, katılımcılara çok önemli bir deneyim kazandırdığı vurgulanmaktadır. Aynı meslek grubundan birçok kişinin bir araya gelerek deneyimlerini birbirleri ile paylaşmalarının oldukça önemli olduğu belirtilmektedir. Bu modelin hem dersi uygulayan öğretmen adayı ya da öğretmen için hem de gözlem yapan diğer katılımcılar için bir geri dönüt elde etme imkânı sunduğu ifade edilmektedir. İş birliği ve yardımlaşmanın çalışma ortamında olumlu bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve bu ortamın da performansa pozitif yönde bir katkı sağladığı belirtilmektedir.
- Ders araştırması modeli öğretmenlerin profesyonel mesleki gelişimini destekleyen bir modeldir. Ders araştırması modelinin döngüsellik ve süreklilik arz eden yapısı ile öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin mesleki gelişimini profesyonellik içeren bir sürece dâhil ettiği ifade edilmektedir. Yaptığı öğretim faaliyeti gözlemlenen veya yapılan öğretim faaliyetini gözlemleyen katılımcıların iş birliği yapmasının muhtemel bir mesleki gelişimi de beraberinde getireceği vurgulanmaktadır.
- Ders araştırması mesleki gelişim modeli, öğrencinin bakış açısından bakabilmeyi destekleyen bir modeldir. Ders araştırması modelinin öğretmen adaylarına ya da öğretmenlere, öğretim sürecini öğrencinin gözünden görebilmek olanağı sunduğu belirtilmektedir. Sınıf ortamındaki öğretim faaliyetlerini ve öğrencilerin tepkilerini canlı olarak görme imkânı sunan bu modelin, gözlem

yapan öğretmenlere öğrencileri yakından tanıma fırsatı sunduğu ifade edilmektedir. Ders araştırması modelinin öğretmen merkezli bir anlayıştan ziyade öğrenci merkezli bir anlayış ile temellendirilmesinin de öğrencinin gözünden öğretim faaliyetlerini anlayabilme çabalarını teşvik ettiği vurgulanmaktadır. Gözlemciler öğrencilerin derse karşı ilgisi, motivasyonu, konuyu öğrenme ve anlama düzeyi hakkında fikir edinme olanağı sağlayan ders araştırması, öğretmenin göremediği öğrenci faaliyetlerinin de gözlemlenebilmesini sağlamaktadır.

- Ders araştırması modeli öğretmenin saygınlığını destekleyen bir mesleki gelişim modelidir. Ders araştırması modelinin öğretmenin öğretim faaliyetlerini, fikirlerini ve önerilerini merkeze alan bir mesleki gelişim modeli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmene bu kadar önemli ve merkezi bir görev yükleyen bu modelin, öğretmenin saygınlığını da arttıracakı belirtilmektedir. Geleneksel mesleki gelişim modellerindeki uzman ve diğer katılımcılar arasındaki hiyerarşik yapının ders araştırması modelinde yer almadığı görülmektedir. Ders araştırması modeli öğretmenin uygulaması, gözlemi ve önerileri ile devam eden bir süreci içermektedir. Öğretmen ve uzman aynı dersi birlikte gözlemler ve birlikte değerlendirir. Bu anlamda öğretmen ve uzman arasında eşit ve iş birliği temelli bir yapı bulunmaktadır (Aykan, 2019).

2.5. Ders Araştırması Modeli'nin Sınırlılıkları

- Ders araştırması mesleki gelişim modelinin yararlarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları olduğu da ifade edilmektedir (Demir ve diğerleri, 2013). Özellikle Japonya ve diğer Doğu Asya ülkelerinde geleneksel bir altyapıya sahip olan ders araştırması modeli, bu ülkelerde çok kolay ve hızlı bir şekilde uygulanabilmektedir. Bu modelin Amerika ve Avrupa'da kullanılmasının ardından Türkiye'de de kullanılmaya başlaması, modelin uygulanabilmesi ile ilgili birtakım soruları da akla getirmektedir. Bu modelin ortaya çıktığı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme sistemi, sosyolojik ve kültürel farklılıklar bu anlamdaki en temel sorunlar olarak görülmektedir. Bunların yanı sıra uygulamanın fazla zaman alması, gözlemlenen öğretmenlerin rahat tavırlar sergileyememesi ve öğretmenlerin iş birliği ile ilgili ön yargıları gibi durumların da sorun teşkil edebileceği ifade edilmektedir (Chokshi ve Fernandez, 2004; Günay, Yücel-Toy ve Bahadır, 2016). Türkiye açısından düşünüldüğünde ders araştırması modelinin sınırlılıklarına değinen çok az sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Aykan, 2019; Günay ve diğerleri, 2016). Bu çalışmalar dikkatle incelendiğinde, ders araştırması modelinin genel sınırlılıklarının Türkiye özelinde yaşandığı da görülmektedir (Aykan, 2019).
- Ders araştırması modelinin en çok kabul gören sınırlılıklarından biri de zamandır. Ders planının hazırlanması, ders sonrası değerlendirme

toplantıları ve planın yeniden düzenlenmesi sürecinin uzun zaman gerektiren süreçler olduğu uygulamaya katılan öğretmenler tarafından ifade edilmektedir (Aykan, 2019). Öğretmenlerin iş birliğine dayalı bir çalışma ortamını hazır olup olmamaları, risk almayı sevip sevmemeleri, yeniliklere açık olup olmamaları da sınırlılık teşkil edebilecek durumlar olarak görülmektedir. Bu modelin başarılı olabilmesi için katılımcıların iş birliğine, fikirlerini paylaşmaya, risk almaya, yeni fikir ve önerileri test etmeye istekli olması gerektiği vurgulanmaktadır (Demir ve diğerleri, 2013; Lee, 2008). Bu kapsamda ders araştırması ile ilgili bu gibi sınırlılıkların giderilmesi ile birlikte öğretmenlerin mesleki anlamda önemli gelişimler elde edebileceği vurgulanmaktadır (Maitree, Masami ve Ban-har, 2015).

3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde ders araştırması modelinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine sunabileceği katkılar, bu süreçte yaşanabilecek problemler ve modelin nasıl daha iyi uygulanabileceğine yönelik düşünceler ele alınarak tartışılmıştır. Ders araştırması modeline yönelik incelenen literatür doğrultusunda birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Ders araştırması modelinin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığı sonucu birçok çalışmada elde edilmiştir (Almanzar, 2014; Aykan, 2019; Cheung ve Wong, 2014; Dudley, 2013; Fernandez ve Yoshida, 2004; Huang, Su ve Yu, 2014; Hurd ve Lewis, 2011; Lewis ve Tsuchida, 1998). Farklı bilgi ve deneyime sahip birçok öğretmen adayı ya da öğretmenin bir araya gelmesiyle uygulanan ders araştırması modeli, kısa zamanda birçok mesleki kazanımın elde edilebildiği bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Bu model öğretmen adaylarına bir dersi planlama, ders planını uygulama ve uygulanan dersi gözlemlene fırsatları sunmaktadır. Modelin uygulanması sürecinde bir dersi hem öğretmen hem de öğrenci gözüyle izleme imkânı bulan öğretmen adayları, ders planının verimliliğini de test etme fırsatını yakalamaktadırlar. Bütün bu süreçlerde mesleki anlamda kendini geliştirecek olan öğretmen adaylarının, daha nitelikli bir öğretmen profilini elde edebilme çabalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde ders araştırması modelinin öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin dersi planlama bilgilerine ve bu ders planlarını uygulayabilme becerilerine katkılarının olduğu sonuçlarının elde edildiği görülmüştür (Aykan, 2019; Baki, 2012; Carroll, 2013; Cohan ve Honigsfeld, 2007; Fernandez, 2010; Lyding, 2012; Meiliyasi, 2013; Mostofo, 2014). Ders araştırması modelini öğrenen ve uygulayan öğretmen adaylarının; ders planına eleştirel bir gözle bakma, planın uygulanma sürecini canlı olarak takip etme, ders sonrasında grup üyelerinin ders planı hakkındaki görüşlerini dinleme, kendi görüşünü ifade etme ve ders planını iş birliği halinde yeniden düzenleme gibi imkânlarla sahip olduğu düşünülmektedir. Modelin sunmuş olduğu bu imkânların öğretmen adaylarına daha verimli bir ders planı yapabilme ve bu ders planını daha iyi uygulayabilme fırsatları sunduğu görülmektedir. Bu süreçte diğer grup üyelerinin ders planı

hakkındaki görüş ve önerilerini öğrenme imkânı bulacak olan öğretmen adaylarının, birçok farklı deneyimi çok kısa sürede öğrenme imkânı bulacağı düşünülmektedir (Aykan, 2019).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; ders araştırması modelini öğrenen ve uygulayan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin, model kapsamındaki iş birliği sayesinde öğretim yöntem-teknik bilgi ve becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Alvine ve diğerleri, 2007; Aykan, 2019; Cajkler, Wood, Norton, Pedder ve Xu, 2014; Chen ve Yang, 2013; Chichibu ve Kihara, 2013; Cohan ve Honigsfeld, 2007; Fernandez, 2010). Ders araştırması modeli ile birlikte öğretim yöntem-tekniklerini hem uygulama hem de yapılan uygulamaları gözleme imkânı bulan öğretmen adaylarının, yöntem-teknik bilgi ve becerilerinin daha iyi bir seviyeye gelebileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının modeli uygularken diğer öğretmen adayları ya da grubun diğer üyelerinden yeni ve farklı yöntem-teknikler öğrenebileceği ve bu yöntem-tekniklerin uygulanma biçimlerini izleme imkânı yakalayabileceği düşünülmektedir. Yine modeli uygularken bildikleri öğretim yöntem-tekniklerini pekiştiren öğretmen adayları, aynı yöntem ya da tekniğin farklı uygulanma biçimlerini de öğrenme fırsatı elde etmektedir. Ayrıca modelin uygulanması sürecinde öğrencilerin hangi yöntem-tekniklere daha çok ilgi duyduğunu öğrenen öğretmen adayları, mesleki yaşamlarında bu yöntem-teknikleri kullanmak için deneyim elde etmektedir (Aykan, 2019; Lyding, 2012).

Ders araştırması kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ders araştırması modelinin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ders sonu değerlendirme uygulamalarını olumlu yönde geliştirdiği sonucu elde edilmiştir (Adams, 2013; Aykan, 2019; Cavey ve Berenson, 2005; Cohan ve Honigsfeld, 2007; Lyding, 2012; Norwich ve Ylonen, 2015; Sims ve Walsh, 2009; Taylor, Anderson, Meyer, Wagner ve West, 2005). Ders araştırması modeli kapsamındaki iş birliği ve yardımlaşma ile öğretmen adayları hem kendi fikirlerini hem de diğer grup üyelerinin farklı fikir ve önerilerini dinleme ve izleme imkânı bulmaktadır. Modelin uygulanma süreci öğretmen adaylarına hiç bilmedikleri ders sonu değerlendirme uygulamalarını öğrenme fırsatı sunmaktadır. Yine modelin uygulanması ile ders sonu değerlendirme uygulamaları kapsamında gözden kaçan durumları fark eden öğretmen adayları, bu uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkililik düzeyini de fark etme olanağı bulmaktadır. Modelin uygulanması sürecinde hem uygulama hem de gözlem yapma imkânı bulan öğretmen adayları, bir dersin nasıl değerlendirilebileceği ile ilgili kısa zamanda birçok deneyim elde etmektedir. Ayrıca ders araştırması modeli öğretmen adaylarına dersi değerlendirme uygulamaları açısından kendi uygulamalarını değerlendirme ve uygulamalarındaki eksik yönleri fark edebilme fırsatı da yaratmaktadır (Aykan, 2019; Fernandez, 2010).

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, ders araştırması modeli sürecindeki iş birliğinin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem iş birliği halinde çalışabilme becerilerine hem de mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığı görülmüştür (Aykan, 2019; Chong ve Kong, 2012; Dudley, 2011; Kostas, Galini, Maria, 2014; Lewis, 2009; Mostofo, 2014; Skott, Moller, 2017). Ders araştırması modeli

öğretmen adayları, öğretmenler, akademisyenler ve uzmanların da katılım sağlayabildiği iş birliğine dayalı bir mesleki gelişim modelidir. Modelin uygulanma süreci grup üyelerine kendi mesleki deneyimlerini, bilgilerini ve becerilerini rahatça diğer grup üyeleri ile paylaşabildikleri bir ortam sunmaktadır. Öğretmen adaylarının kendi akranları ya da meslektaşları ile iş birliği halinde çalışmalarının hem iş birliğine karşı olan tutumlarına hem de iletişim becerilerine olumlu anlamda katkılar sunacağı düşünülmektedir. Öğretmen adayları ders araştırması modeli ile birlikte 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan iş birliği becerilerini geliştirme ve becerilerini öğrencilere aktarma anlamında önemli bir deneyim elde etmiş olurlar (Aykan, 2019; Dudley, 2011).

Ders araştırması kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, modelin birçok avantajının yanı sıra birtakım sınırlılıklarının da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda özellikle öğretmen kaynaklı olan ve öğretmen kaynaklı olmayan birtakım sınırlılıkların olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen kaynaklı sınırlılıkların genellikle isteksizlik ve deneyimsizlik olduğu; öğretmen kaynaklı olmayan sınırlılıkların ise zaman, toplantı salonu, maliyet ve öğrenci mevcudu gibi sınırlılıklar olduğu ifade edilmiştir (Aykan, 2019; Cajkler ve diğerleri, 2015; Chassels ve Melville, 2009; Chen, 2017; Demir ve diğerleri, 2013; Lee, 2008). Her modelin olduğu gibi ders araştırması modelinin de sınırlılıkları olduğu ve bu sınırlılıkların da alınacak birtakım önlemlerle giderilebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin isteksizliği ve deneyimsizliği temelli sınırlılıkların, lisans eğitimi sürecinde bir uzman tarafından ders araştırması modelinin detaylı bir şekilde tanıtılması ve uygulatılması ile giderilebileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının modeli öğrenmesinin ve uygulamasının, isteksizlik ve deneyimsizlik gibi birtakım sınırlılıkların giderilmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Öğretmen kaynaklı olmayan zaman, toplantı salonu, maliyet ve sınıf mevcudları gibi sınırlılıklarında yöneticiler tarafından alınacak birtakım önlemlerle giderilebileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar detaylı olarak incelendiğinde, ders araştırması modelinin daha iyi uygulanabilmesi için birtakım önerilerde bulunulduğu anlaşılmaktadır. Özellikle hizmet öncesi eğitimlerle öğretmen adaylarına ve hizmet içi eğitimlerle de öğretmenlere ders araştırması modelinin tanıtılmasının önemine vurgu yapıldığı görülmüştür. Yine modelin uygulanması sürecinde öğretmen adaylarının yanı sıra deneyimli öğretmenlerin ve akademisyenlerin de yer alması gerektiğinin vurgulandığı görülmüştür (Akbaba-Dağ, 2014; Aykan, 2019; Copriady, 2013; Chen, 2017; Kanauan ve Insprasitha, 2014). Ders araştırması modelinin hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulatılmasının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında modeli uzun bir süre uygulayacak olan öğretmen adayları, mesleki anlamda daha deneyimli ve donanımlı hale gelecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının ders araştırması sürecinde diğer öğretmen adayları, farklı deneyime sahip öğretmenler ve akademisyenlerle bir araya gelmesinin, onlara mesleki anlamda önemli kazanımlar sağlayacağı da düşünülmektedir.

Yapılan bu çalışma ile ders araştırması modelinin nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecine sağlayabileceği katkılar tartışılmış ve bu temelde birtakım önerilerde bulunulmuştur:

- Ders araştırması modeli Türkiye’de hizmet öncesindeki eğitimlerle öğretmen adaylarına ve hizmet içi eğitimler yoluyla da öğretmenlere tanıtılabilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ve uygulama rehber öğretmenlerine uzmanlar tarafından ders araştırması modeli tanıtılabilir.
- Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretim üyelerinin yer aldığı ders araştırması temelli nitel ya da karma desenli çalışmalar yapılabilir.
- Ders araştırması modelinin öğretmen adaylarının ya da öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkileri kapsamında çalışmalar yapılabilir.
- Japonya ve diğer Doğu Asya ülkelerinde ders araştırması modeli kapsamında elde edilen nitelikli ders planları il, bölge ve ülke çapında diğer paydaşlarla paylaşılmaktadır. Türkiye’de de ders araştırması modelini uygulayan öğretmen adaylarının elde ettikleri nitelikli ders planlarını diğer öğretmen adayları ve öğretmenler ile paylaşabilecekleri sosyal medya ortamları oluşturulabilir.

Kaynakça

- Adams, J. W. (2013). *A case study: Using lesson study to understand factors that affect teaching creative and critical thinking in the elementary classroom* (Doktora Tezi) 23.10.2018 tarihinde <https://idea.library.drexel.edu> adresinden erişilmiştir.
- Akbaba-Dağ, S. (2014). *Mikroöğretim ders imecesi modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının kesir öğretim bilgilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir. (Tez No. 381235)
- Almanzar, A. (2014). *Impact of professional learning community practices on morale of urban high school teachers* (Doktora tezi). 12.08.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov> adresinden erişilmiştir.
- Alvine, A., Judson, T. W., Schein, M. ve Yoshida, T. (2007). What graduate students (and the rest of us) can learn from lesson study. *College Teaching*, 55(3), 109-113.
- Arani, M. R. S. ve Matoba, M. (2006). Challenges in Japanese teachers' professional development: A focus on an alternative perspective. *Comparative Education in Teacher Training*, 4, 107-115.
- Armstrong, A. (2011). Lesson Study puts a collaborative lens on student learning. *Tools for Schools*, 14(4), 2-7.
- Aykan, A. (2019). *Öğretmen adayları açısından ders araştırması modelinin mesleki gelişim kapsamında incelenmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir. (Tez No. 553872)
- Aykan, A. ve Kıncal, R. Y. (2016). Ders araştırması kapsamında farklı ülkelerde yayınlanan bilimsel çalışmaların içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 19-31.
- Back, J. ve Joubert, M. (2011). *Lesson study as a process for professional development: working with teachers to effect significant and changes in practice*. Proceedings of 7th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education 2011, Rzeszow, Poland, February içinde (s. 2559-2568).
- Baki, M. (2012). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: Bir ders imecesi (lesson study) çalışması* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir. (Tez No. 344460)
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. 15.10.2018 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/44838959> adresinden erişilmiştir.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir. (Tez No. 279928)
- Bruce, C. D. ve Ladky, M. S. (2011). What's going on backstage? Revealing the work of lesson study with mathematics teachers. L. Hart, S. Alice ve A. Murata (Ed.). *Lesson study research and practice in mathematics education* içinde (s. 243-249). Switzerland: Springer.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D. ve Xu, H. (2015). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: A collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, 30(2), 192-213.
- Carroll, C. (2013). *Exploring the impact of lesson study on the theory-practice gap in pre-service teacher education* (Doktora tezi). 19.10.2018 tarihinde <https://core.ac.uk> adresinden erişilmiştir.
- Cavey, L. O. ve Berenson, S. B. (2005). Learning to teach high school mathematics: Patterns of growth in understanding right triangle trigonometry during lesson plan study. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24(2), 171-190.
- Chassels, C. ve Melville, W. (2009). Collaborative, reflective, and iterative Japanese lesson study in an initial teacher education program: Benefits and challenges. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 734-763.
- Chen, X. (2017). Theorizing Chinese lesson study from a cultural perspective. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(4), 283-292.

- Chen, X. ve Yang, F. (2013). Chinese teachers' reconstruction of the curriculum reform through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(3), 218-236.
- Cheng, L. P. ve Lee, P. Y. (2011). A Singapore case of lesson study. *The Mathematics Educator*, 21(2), 24-57.
- Cheung, W. M. ve Wong, W. Y. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137-149.
- Chichibu, T. ve Kihara, T. (2013). How Japanese schools build a professional learning community by lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(1), 12-25.
- Chokshi, S. ve Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520-525.
- Chong, W. H. ve Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283.
- Cohan, A. ve Honigsfeld, A. (2007). Incorporating 'lesson study' in teacher preparation. *The Educational Forum*, 71 (1), 81-92.
- Collinson, V. (2000). Staff development by any other name: Changing words or changing practices? *The Educational Forum*, 64(2), 124-132.
- Collinson, V. ve Ono, Y. (2001). The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.
- Copriady, J. (2013). The implementation of lesson study programme for developing professionalism in teaching profession. *Asian Social Science*, 9(12), 176.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. ve Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. L. Darling Hammond and J. Bransford (Ed.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do* içinde (s. 390-441). USA: San Francisco. Jossey-Bass
- Demir, K., Czerniak, C. M. ve Hart, L. C. (2013). Implementing Japanese lesson study in a higher education context. *Journal of College Science Teaching*, 42(4), 22-27.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dudley, P. (2011). Lesson Study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education* 34, 107-121.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study: A Handbook*, 25.08.2018 tarihinde <http://lessonstudy.co.uk> adresinden erişilmiştir.
- Eurydice, (2010). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*. 18.07.2018 tarihinde <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff> adresinden erişilmiştir.
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 393-405.
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351-562.
- Fernandez, C. ve Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A case of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Fernandez, C. ve Yoshida, M. (2012). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. London: Routledge.
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese lesson study in foreign countries: misconceptions revealed. mathematics. *Teacher Education and Development*, 16(1), 19-37.
- Groves, S., Doig, B., Widjaja, W., Garner, D. ve Palmer, K. (2013). Implementing Japanese lesson study: An example of teacher-researcher collaboration. *Australian Mathematics Teacher*, 69(3), 10-17.
- Guskey, T. R. (2007). Results-oriented professional development. A. C. Onstein, E. F. Pajak ve S. B. Ornstein. *Contemporary issues in curriculum* içinde (ss. 334-346). Boston: Pearson Education.
- Günay, R., Yücel-Toy, B. ve Bahadır, E. (2016). Öğretmen eğitiminde ders araştırması modeli ve Türkiye'de hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına yönelik bir model önerisi. *Journal Of International Social Research*, 9(42). 1224-1237.
- Hart, L. C., Alston, A. S. ve Murata, A. (2011). *Lesson study research and practice in mathematics education*. Netherlands: Springer.
- Hassel, E. (1999). *Professional development: Learning from the best*. Washington: North Central Regional Educational Laboratory.
- Huang, R., Su, H. ve Xu, S. (2014). Developing teachers' and teaching researchers' professional competence in mathematics through *Chinese Lesson Study*. *ZDM*, 46(2), 239-251.

- Hurd, J. ve Lewis, C. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Isoda, M. (2007). *Japanese lesson study in mathematics: Its impact, diversity and potential for educational improvement*. London: World Scientific Publishing.
- Isoda, M. (2010). Lesson study: problem solving approaches in mathematics education as a Japanese experience. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 8, 17-27.
- Kanauan, W. ve Inprasitha, N. (2014). Collaboration between Inservice Teachers and Student Intern in Thai Lesson Study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 28-32.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir. (Tez No. 286820)
- Kıncal, R. Y. ve Beypınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 186-210.
- Kostas, K., Galini, R. ve Maria, M. (2014). The practicum in pre-service teachers' education in Greece: The case of lesson study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 808-812.
- Lee, J. F. (2008). A Hong Kong case of lesson study—Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1115-1124.
- Lewis, C. (2002). Does lesson study have a future in the United States? *Journal of the Nagoya University Department of Education. Nagoya Journal of Education and Human Development*, 1, 1-23.
- Lewis, C. (2005). How do teachers learn during lesson study?. Wang-Iverson M. Yoshida (Eds.). *Building our understanding of lesson study* içinde (ss. 77-84). PA: Research For Better School Inc.
- Lewis, C., Perry, R. ve Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study?. *Educational Action Research*, 17(1), 95-110.
- Lewis, C. ve Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river. *American Educator*, 22(4), 12-17.
- Lewis, C. ve Takahashi, A. (2013). Facilitating curriculum reforms through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(3), 207-217.
- Lewis, C. ve Perry, R. (2014). Lesson Study with mathematical resources: A sustainable model for locally-led teacher professional learning. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1).
- Lyding, L. (2012). *Using lesson study to help teachers design lessons with purposeful planned movement and build efficacy* (Doktora tezi). 15.12.2018 tarihinde <https://repository.asu.edu> adresinden erişilmiştir.
- Maitree, I., Masami, I. ve Ban-har, Y. (Eds.). (2015). *Lesson study: Challenges in mathematics education (Vol. 3)*. Singapore: World Scientific.
- Makinae, N. (2010). *The origin of lesson study in Japan*. In The 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education, Tokyo, 2, 140-147.
- Meiliasari, S. (2013). Lesson study with pre-service teachers: Investigating the learning of pre-service teachers in lesson study model of teaching practice course. Fifth International Conference on Science and Mathematics Education. 10.09.2018 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/27088396> adresinden erişilmiştir.
- Mostofo, J. (2014). The impact of using lesson study with pre-service mathematics teachers. *Journal of Instructional Research*, 3, 55-63.
- Norwich, B. ve Ylonen, A. (2013). Design based research to develop the teaching of pupils with moderate learning difficulties (MLD): Evaluating lesson study in terms of pupil, teacher and school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 34, 162-173.
- Norwich, B. ve Ylonen, A. (2015). A design-based trial of Lesson Study for assessment purposes: Evaluating a new classroom based dynamic assessment approach. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 253-273.
- Özer, B. (2005). Ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki gelişime ilgisi. *Journal Of Educational Sciences ve Practices*, 4(8), 1-11.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17(26), 131-155.
- Saito, E. (2012). Key issues of lesson study in Japan and the United States: A literature review. *Professional Development in Education*, 38(5), 777-789.
- Saito, E. ve Atencio, M. (2013). A conceptual discussion of lesson study from a micro-political perspective: Implications for teacher development and pupil learning. *Teaching and Teacher Education*, 31(4), 87-95.
- Saito, E. ve Atencio, M. (2015). Lesson study for learning community (LSLC): conceptualising teachers' practices within a social justice perspective. Discourse: *Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(6), 795-807.
- Saracaloğlu, A. S., Dursun, F. ve Arabacıoğlu, T. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretim elemanlarının alan öğretmeni yeterliklerine ilişkin düşünceleri. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(4), 555-570.
- Sato, M. (2008). *Japanese lesson studies, looking back and thinking forward*. The World Association of Lesson

- Studies International Conference 2008, Hong Kong Institute of Education, Hong Kong, December 2.
- Sato, M. (2009). *Kyoshi kadensho [Book on style and the flower of teachers]* Tokyo: Shogakkan.
- Serbest, A. (2014). *Ders imecesi yönteminin etki alanları üzerinde bir meta-sentez çalışması* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden erişilmiştir. (Tez No. 381062)
- Shúilleabháin, A. N. (2015). *Lesson study as a form of in-School Professional Development* 13.10.2018 tarihinde <https://www.researchgate.net/publication/275262988> adresinden erişilmiştir.
- Sims, L. ve Walsh, D. (2009). Lesson study with preservice teachers: *Lessons from lessons. Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733.
- Skott, C. K. ve Møller, H. (2017). The individual teacher in lesson study collaboration. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(3), 216.
- Stigler, J. W. ve Hiebert, J. (2009). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Simon and Schuster.
- Takahashi, A. ve Yoshida, M. (2004). Lesson-study communities. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 436-437.
- Taylor, A. R., Anderson, S., Meyer, K., Wagner, M. K. ve West, C. (2005). Lesson study: A professional development model for mathematics reform. *The Rural Educator*, 26(2), 17-22.
- Villegas-Reimers, E. ve Reimers, F. (2000). *Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*. Washington DC: BISCE of the National Research Council,
- Wang-Iverson, P. ve M. Yoshida. (2005). *Building of understanding of lesson study*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Ylonen, A. ve Norwich, B. (2013). Professional learning of teachers through a Lesson Study process in England: Contexts, mechanisms and outcomes. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(2), 137-154.



Araştırma Makalesi • Research Article

Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları Örnekleminde Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile İncelenmesi

The Evaluation of Construct Validity of the General Self-Efficacy Scale in Health and Social Workers' Sample with Confirmatory Factor Analysis

Şükrü Anıl Toygar^{a*}, Mehmet Kırılıoğlu^b

^a Doktor Öğretim Üyesi, Selçuk Üniversitesi, Hemşirelik Fakültesi, Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı, Konya/TÜRKİYE.
ORCID: 0000-0002-3444-3243

^b Mehmet Kırılıoğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Konya/TÜRKİYE.
ORCID: 0000-0003-0130-0841

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 03 Ocak 2020

Düzeltilme tarihi: 02 Kasım 2020

Kabul tarihi: 10 Kasım 2020

Anahtar Kelimeler:

Genel Öz-Yeterlik

Sağlık ve Sosyal Hizmet Çalışanları

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

ÖZ

Bu çalışmada Aypay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'ne (GÖYÖ) ait modelin sağlık ve sosyal hizmet çalışanları örnekleminde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile doğrulanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılanların %58,8'i kadın, %50,3'ü evli, %82,3'ü lisans mezunu, %27,2'si hemşire, %26,2'si idari personel, %20,8'i sosyal hizmet çalışanıdır. DFA'ya ait uyum indeksleri incelendiğinde $\chi^2(92,50)/sd(31)=2,98$; CFI=0,98; GFI=0,96; AGFI=0,92; IFI=0,98; RMSEA=0,071; RMR=0,013; SRMR=0,039; NFI=0,97; NNFI=0,97 sonuçları elde edilmiştir. DFA sonucunda GÖYÖ'ye ilişkin elde edilen t değerlerinin $p<0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. CFI, GFI, IFI, RMSEA, RMR, SRMR, NFI ve NNFI değerlerinin literatürde belirtilen mükemmel uyum değerlerinin, χ^2/sd ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir değerin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda Aypay (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin sağlık ve sosyal hizmet çalışanları üzerinde uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 03 January 2020

Received in revised 02 November 2020

Accepted 10 November 2020

Keywords:

General Self-Efficacy

Health and Social Service Employee

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

ABSTRACT

In this study, General Self-Efficacy Scale (GSES), which was adapted to Turkish by Aypay (2010), was confirmed by performing Confirmatory Factor Analysis (CFA) in the sample of health and social workers. 58.8% of the participants were women, 50.3% were married, 82.3% were undergraduate graduates, 27.2% were nurses, 26.2% were administrative staff and 20.8% were social workers. When the fit indexes of CFA were examined, the results were obtained as $\chi^2(92,50)/sd(31)=2,98$; CFI=0,98; GFI=0,96; AGFI=0,92; IFI=0,98; RMSEA=0,071; RMR=0,013; SRMR=0,039; NFI=0,97; NNFI=0,97. T values obtained after CFA for GSES were found to be significant at $p < 0.01$ level. It has been concluded that the excellent fit values of CFI, GFI, IFI, RMSEA, RMR, SRMR, NFI and NNFI values in the literature was and χ^2 / sd while AGFI values are above acceptable values. As a result of the study, it was concluded that the scale adapted to Turkish by Aypay (2010) can be applied to health and social workers.

1. Giriş

Öz-yeterlik kavramı, kişinin belirli durumsal talepleri karşılamak için gereken motivasyonu, bilişsel kaynakları ve eylem yollarını harekete geçirme yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Wood ve Bandura, 1989: 408). Bir başka tanıma göre ise bireyin birbirinden farklı

durumlarında gerekli performansı gerçekleştirmedeki genel yeterliğine olan inancı (Eden, 2001) ya da o performansı gösterebilme yeteneklerinin birey tarafından algılanması olarak tanımlanmaktadır (Judge vd., 1998: 170). Bununla birlikte öz-yeterlik ileriye dönük ve operasyonel niteliktedir (Bandura, 1997). Davranışı etkilemenin temel faktörü olan algılanan öz-yeterlik, yani insanların istenen bir sonuca

*Sorumlu yazar/Şükrü Anıl Toygar
e-posta: sanil.toygar@selcuk.edu.tr

ulaşmak için gereken belirli bir eylemi gerçekleştirme yeteneklerine inanmaları şeklinde ifade edilebilir (Luszczynska vd., 2005). Dolayısıyla, algılanan öz-yeterlik ise yeterlik temelli, ileriye dönük ve eyleme bağlı bir kavram olarak tanımlanabilir. Genel öz-yeterlik olarak tanımlanan bu kavram, insanların ne kadar etkili olduklarına karar verdikleri çeşitli işlev alanlarındaki genellemeyi içermektedir (Bandura, 1997).

Literatürde öz-yeterlik kavramına ek olarak genellikle göreve veya alana özgü olarak anlaşılacakla birlikte, stresli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkmak için geniş ve istikrarlı bir kişisel yeterlik duygusuna atıfta bulunan genelleştirilmiş bir öz-yeterlik duygusu da kavramlaşmıştır (Schwarzer ve Jerusalem, 1995). Genel öz-yeterlik kavramı ise evrensel bir yapıdadır, yani tüm bireylerin doğasında var olan temel bir inancı karakterize etmektedir. Kişisel eylemlerle etki yaratmanın kültürler arasında ortak olmasına dayanmaktadır (Bandura, 2002). Algılanan öz-yeterlik ve algılanan yeterlik bir dereceye kadar kişisel yeteneklere olan inanç ile ilgilidir. Verilen görev taleplerini yönetmek için kişisel etkililiği değerlendirirken, bireyler sadece bilişsel ve davranışsal becerilerini değil, tehdit ve zorluklar karşısında motivasyonlarını ve stres ve cesaretlerini yönetme becerilerini de dikkate almak zorundadırlar (Zimmerman, 1995: 216). Sosyal bilişsel teori, açıklanan bu inançların kökenlerini, mekanizmalarını ve farklılaşan etkilerini açıklamakta ve bunların nasıl yaratılacağı ve geliştirileceği konusunda kılavuzlar sağlamaktadır. Sosyal bilişsel teoriye göre insan motivasyonu ve eylemleri önceden düşünülerek yoğun bir şekilde düzenlenmektedir (Zimmerman, 1995: 216-217).

Sosyal bilişsel teoriye göre (Bandura, 1986), öz-yeterlik inançları üç boyuta göre değişmektedir: (a) seviye veya büyüklük (belirli görev zorluk seviyesi), (b) güç (belirli bir görev seviyesini başarılı bir şekilde yerine getirmenin kesinliği) ve (c) genellik (büyüklük ve güç inançlarının görevler ve durumlar arasında genelleme derecesi).

Öz-yeterlik teorisi, bu alt süreçlerin tamamını hem bireysel hem de kolektif düzeyde ele almaktadır (Bandura, 1997).

Öz-yeterlik inanç sistemini daha geniş bir sosyo-bilişsel teoriye yerleştirerek, çeşitli bulguları farklı işlev alanlarına entegre edebilir. Bir teorinin değeri nihayetinde istenen değişiklikleri üretmek için verdiği yöntemlerin gücü ile değerlendirilir. Öz-yeterlik teorisi, insan etkinliğinin nasıl geliştirileceği ve artırılacağı konusunda açık rehberler sunmaktadır (Luszczynska, vd., 2005).

Bu çalışma, Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Genel Öz-Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) sağlık ve sosyal hizmet çalışanları örnekleminde Doğrulayıcı Faktör Analizi'nin (DFA) gerçekleştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Diğer bir ifade ile ilgili ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacı taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda ölçek ile ilgili geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

2. Gereç ve Yöntem

Aypay (2010) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılan GÖYÖ'nün birçok araştırmada hali hazırda kullanıldığı görülmektedir (Öncel, 2014; Öntaş ve Tekindal, 2015; Binay ve Yiğit, 2016; Gökçarslan ve ark., 2016; Güngör

ve Özdemir, 2017; Karaçam ve Pulur, 2017; Şahin, 2017; Çelik ve Koçak, 2018; Bingöl ve ark., 2019; Karakaya ve Özgür, 2019). Bununla birlikte bahse konu bu çalışmalarda Aypay (2010) tarafından ortaya konulan yapının doğrulanması gerçekleştirilmemiştir. Literatürde bu tür durumlar eleştirilmektedir. Örneğin Fietzer ve Ponterotto (2015), Dean (2009) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılan Sosyal Adalet Savunuculuğu Ölçeği'ne DFA yapılmamasını eleştirmekte ve bu tür ölçeklerin farklı örneklem üzerinde uygulanırken yeniden doğrulanmasını önermektedir. Literatürde çeşitli çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan ancak ortaya konulan yapının doğrulanması yapılmayan çalışmaların farklı örneklemde tekrar ele alınarak DFA'nın yapıldığı görülmektedir (Glozah ve Pevalin, 2015; Shayan ve ark., 2015; Lundin ve ark., 2016; Wong ve O'Driscoll, 2016; Romppel ve ark., 2017; Motamed ve ark., 2018; Tabatabaei ve Rasouli, 2018; Hjelle ve ark., 2019). Bu araştırmada, GÖYÖ'nün faktör yapısının sağlık ve sosyal hizmet çalışanları örnekleminde DFA'nın yapıldığı ilk çalışma olması açısından önem taşımaktadır.

Karasar (2015) araştırma modellerini tarama ve deneme modelleri olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Bu araştırmada, ölçek geçerliliği ve güvenilirliğini içerdiği için tarama modeli bir araştırmadır. Araştırmada katılımcılara uygun ve amaçlı örneklem yöntemleri ile ulaşılmıştır (Büyükoztürk, 2017). Literatürde DFA'nın kaç katılımcı ile yapılacağı ile ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Her ne kadar ölçek madde sayısının 10 katının yeterli olduğu (Bryman ve Cramer, 2001) ifade edilse de, Comrey ve Lee (1992) 300 kişilik katılımcı sayısını iyi olarak değerlendirmektedir.

Veri toplama aracı olan ve 10 madde ve iki alt boyuttan oluşan GÖYÖ'nün geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Aypay (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı "Tamamen Yanlış", "Yanlış", "Doğru" ve "Tamamen Doğru" seçeneklerinden oluşan dörtlü Likert tipi bir ölçektir. Bu nedenle ölçekten en düşük 10 ve en yüksek 40 puan alınabilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde yer almamaktadır. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe öz-yeterliliğin de yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçek, yeni ve zor görevlerle başa çıkma yeterliliği inancını test etmektedir. Çaba ve Direnç alt boyutu 3, 4, 5, 7, 8, 10 maddelerinden, Yetenek ve Güven alt boyutu ise 1, 2, 6, 9 maddelerinden oluşmaktadır. Tüm ölçeğe ait Alpha değeri 0,83; Çaba ve Direnç alt boyutu için 0,79 ve Yetenek ve Güven için ise 0,63 değerleri elde edilmiştir. Ölçek hem toplam puan üzerinden hem de alt boyutlar üzerinden analize izin vermektedir. Araştırma kapsamında veriler online olarak toplanmıştır. Online anket hazırlamaya izin veren surveey.com sitesine hazırlanan anket formu yüklenmiştir. Yükleme işleminden sonra surveey.com sitesi anket formuna ulaşımı sağlayan link vermiş olup bu link katılımcılara gönderilmiştir. Anlık olarak anket girişleri takip edilmiş ve yeterli sayıya ulaşıldığında anket sonlandırılmıştır.

Yukarıda açıklanan bilgiler doğrultusunda çalışma kapsamında 400 sağlık ve sosyal hizmet çalışanına ulaşılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Bilgileri

Değişkenler	N	%	Değişkenler	n	%
Kadın	235	58,8	Lisans	329	82,3
Erkek	165	41,2	Lisansüstü	71	15,8
Toplam	400	100,0	Toplam	400	100,0
Evli	201	50,3	Hemşire	109	27,2
Bekâr	199	49,7	Hekim	44	11,0
Toplam	400	100,0	İdari Personel	105	26,2
	Min-Max	x±SS	Teknik Personel	59	14,8
Yaş	21-60	32,53±8,42	Sosyal Hizmet	83	20,8
Çalışma Süresi	1-32	7,48±7,56	Toplam	400	100,0

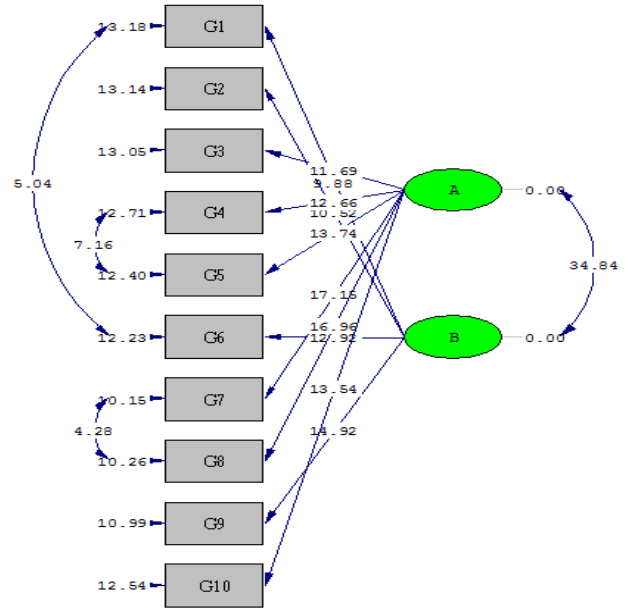
Araştırmaya katılanların %58,8'i kadın, %50,3'ü evli, %82,3'ü lisans mezunu, %27,2'si hemşire, %26,2'si idari personel, %20,8'i sosyal hizmet çalışanıdır. Ayrıca katılımcıların en genci 21, en yaşlısı 60 yaşında ve tecrübeli çalışan da 32 yıllık bir deneyime sahiptir.

GÖYÖ'nün yapı geçerliliğini değerlendirirken çeşitli uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Bu uyum indekslerine karar verirken literatürdeki çeşitli çalışmalar incelenerek karar verilmiştir (Doğan ve Başoğlu, 2010; Aytaç ve Öngen, 2012; Kıraç, 2019; Kırloğlu ve Tekin, 2019; Tekin ve Kırloğlu, 2019; Kalaycı-Kırloğlu ve ark., 2020). Buna göre yapı geçerliliğinin test edilmesinde Ki-kare istatistiği, GFI, CFI, IFI, SRMR, AGFI, NFI, NNFI, RMR ve RMSEA gibi uyum indeksleri tercih edilmiştir.

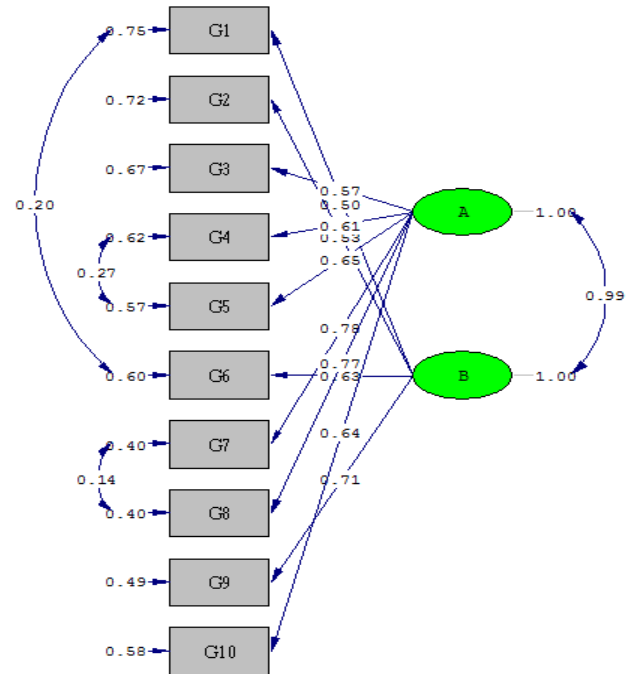
3. Bulgular

Araştırmanın amacı GÖYÖ'nün sağlık ve sosyal hizmet çalışanları örneğinde DFA'sını gerçekleştirmek olduğundan bu bölümde öncelikle bu analize ilişkin bilgiler, ardından ise güvenilirlik analizlerine ilişkin bilgiler verilecektir.

GÖYÖ'nün yapı geçerliliğinin test edebilmek için DFA'dan yararlanılmıştır. DFA'nın amacı, önceden belirlenmiş veya teorik olarak arka planı olan bir yapının doğrulanmasıdır (Seçer, 2017; Yaşoğlu, 2017). Şekil 1'de iki boyutlu ve 10 maddeli GÖYÖ'nün t değerleri ve Şekil 2'de ise ilgili ölçeğin DFA sonuçları yer almaktadır.

**Şekil 1.** GÖYÖ'ye ait DFA sonuçlarının t değerleri

LISREL programı aracılığı ile yapılan DFA sonuçları incelenirken maddelere ait t değerlerinin de yorumlanması gerekmektedir. LISREL programı araştırmacılara kolaylık sağlayarak eğer t değeri 1,96'nın altında kalan maddeleri kırmızı ile göstermekte ve bu konuda uyarı vermektedir. Bu uyarının amacı ise anlamlı olmayan maddelerin ölçekten çıkarılması ($p < 0,05$ olmalıdır) gerektiğine ilişkindir (Jöreskog ve Sorbom, 1996; Özudoğru ve ark., 2018). DFA sonucunda GÖYÖ'ye ilişkin elde edilen t değerlerinin $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

**Şekil 2.** GÖYÖ'ye ait DFA sonuçları

Şekil 2'de GÖYÖ'ye ait DFA sonuçlarının standart çözümleri yer almaktadır. İki faktörlü ve 10 maddeli GÖYÖ'nün uyum indeksleri Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. GÖYÖ'ye ait DFA sonuçlarının uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Değer	Kabul	Mükemmel
X ² (Ki-Kare)	92,50	-	-
Sd (Serbestlik Derecesi)	31	-	-
x ² /Sd	2,98	<5	<2
CFI	0,98	>0,90	>0,95
GFI	0,96	>0,90	>0,95
AGFI	0,92	>0,90	>0,95
IFI	0,98	>0,90	>0,95
RMSEA	0,071	<0,10	<0,08
RMR	0,013	<1,0	<0,5
SRMR	0,039	0,05-0,10	0,00-0,05
NFI	0,97	>0,90	>0,95
NNFI	0,97	>0,90	>0,95

DFA'ya ait uyum indeksleri incelendiğinde x²(92,50)/sd(31)=2,98; CFI=0,98; GFI=0,96; AGFI=0,92; IFI=0,98; RMSEA=0,071; RMR=0,013; SRMR=0,039; NFI=0,97; NNFI=0,97 sonuçları elde edilmiştir.

Şekil 2'de de görüleceği üzere 1-6; 4-5 ve 7-8 maddeleri arasında kovaryans oluşturulmuştur. Kovaryans oluşturulurken LISREL programının modifikasyon önerileri dikkate alınmıştır. Modifikasyonların aynı alt boyu içerisinde maddeler arasında olmasında dikkat edilmiştir. (Hooper ve ark., 2008).

Tablo 3'te de GÖYÖ ve alt boyutlarına ilişkin yapılan analizde sonucu elde edilen Alpha değerleri gösterilmektedir.

Tablo 3.GÖYÖ ve alt boyutlarına ilişkin Alpha değerleri

Boyutlar	Maddeler	Alpha
Genel Öz-Yeterlik Ölçeği	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	0,879
Çaba ve Direnç	3, 4, 5, 7, 8, 10	0,846
Yetenek ve Güven	1, 2, 6, 9	0,727

Tablo 3 incelendiğinde GÖYÖ ve alt boyutlarının Alpha değerlerinin sırasıyla 0,879; 0,846 ve 0,727 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. GÖYÖ'nün madde analizleri

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde Ölçek Alpha Değeri
G1	0,500	0,874
G2	0,494	0,875
G3	0,536	0,872
G4	0,607	0,867
G5	0,625	0,865
G6	0,605	0,867
G7	0,735	0,857
G8	0,716	0,858
G9	0,634	0,865
G10	0,603	0,868

Tablo 4'te GÖYÖ'ye ilişkin madde analizleri yer almaktadır. Maddelere ilişkin madde-toplam korelasyon değerlerinin en küçük 0,494 ve en büyük 0,735 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca madde çıkarıldığında Alpha en küçük 0,857 ve en büyük 0,875 değerlerini almaktadır.

Tablo 4. GÖYÖ'nün madde-toplam puan korelasyon değerleri

	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
Genel Öz Yeterlik Ölçeği	0,610	0,575	0,644	0,701	0,718	0,682	0,798	0,755	0,725	0,720
Çaba ve Direnç			0,681	0,759	0,789		0,807	0,786		0,750
Yetenek ve Güven	0,764	0,701				0,773			0,716	
p=0,000										

Tablo 4'de her bir madde ile ölçekten alınan toplam puan arasındaki korelasyon değerleri yer almaktadır. Benzer şekilde her bir madde ile alt boyutlardan alınan toplam puan arasındaki korelasyon değerleri de incelenmiştir. Tablo 4'teki değerler incelendiğinde en küçük r=0,575 ve en büyük r=0,807 arasında olduğu görülmektedir. Tüm korelasyon değerleri p<0,01 düzeyinde anlamlı ve 0,50 değerinin üstündedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan GÖYÖ'nün sağlık ve sosyal hizmet çalışanları örnekleminde DFA ile doğrulanması gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda GÖYÖ'ye ilişkin elde edilen t değerlerinin p<0,01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. CFI, GFI, IFI, RMSEA, RMR, SRMR, NFI ve NNFI değerlerinin literatürde belirtilen mükemmel uyum değerlerinin, x²/sd ve AGFI değerlerinin ise kabul edilebilir değerin üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Schermelleh-Engel ve diğ., 2003; Schreiber ve diğ., 2006; Şimşek, 2007; Hooper ve ark., 2008). Literatürde bir ölçeğin Alpha değerinin >0,70 olması gerektiği belirtilmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Streiner, 2003; DeVellis 2016). Ölçek ve alt boyutlarına ilişkin değerlerin 0,70'in üstünde olduğu tespit edilmiştir. Madde-toplam korelasyon değerinin 0,30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Akduman ve Cantürk, 2010). Elde edilen değerlerin hepsi 0,30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca herhangi bir madde çıkarıldığında çıkarılan madde ölçeğin Alpha değerini yükseltiyorsa o maddenin ölçeğin güvenilirliğine zarar verdiği ve bu nedenle de ölçekten atılması gerektiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Doering ve ark 2018). Maddeler incelendiğinde herhangi bir maddenin çıkarılması durumunda ölçeğe ait Alpha değerinin (Alpha=0,879) üzerine çıkmadığı görülmektedir. Diğer taraftan madde-toplam puan arasındaki korelasyon değerlerinin anlamlı ve 0,50'nin üzerinde olması gerektiği ifade edilmektedir

(Ercan ve İsmet 2004; Büyüköztürk, 2011; Karasar 2016). Aksi takdirde ilgili maddenin ölçekten çıkarılması gerekmektedir. Hem her bir madde ile ölçekten alınan toplam puan arasındaki korelasyon değerleri hem de her bir madde ile alt boyutlardan alınan toplam puan arasındaki korelasyon değerleri 0,50'den büyük ve $p < 0,01$ düzeyinde anlamlıdır.

Olumlu bir öz yeterlilik algısı bireyin eyleme-harekete geçmesini kolaylaştırmaktadır (Erol ve Avcı-Temizir, 2016). Diğer bir ifade ile olumlu öz yeterliliğin başarılı olma yolunda cesaretlendirici olduğu, olumsuz öz yeterliliğin pes etme ile ilişkilendirildiği belirtilmektedir (Yılmaz ve ark., 2007). Ek olarak kısa sürede sonuca ulaşma noktasında öz yeterliliğin önemli bir etkisi olduğu ifade edilmektedir (Akkuş, 2013). Sağlık ve sosyal hizmet çalışanlarının da çalışma koşulları ve iş yükleri düşünüldüğünde öz yeterlilik karşılaşılan stresli durumlar karşısında önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma sonucunda da Aypay (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin sağlık ve sosyal hizmet çalışanları üzerinde yapı geçerliliği doğrulanmış ve de sağlık ve sosyal hizmet çalışanları örnekleminde kullanılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Akduman, G. G. & Cantürk, G. (2010). Cinsel istismara uğrayan çocuklara karşı tutum ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Üniversite öğrencileri örnekleme). *Adli Tıp Dergisi*, 24(2), 22-29.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlilik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-132.
- Aytaç, M. & Öngen, B. (2012). Doğrulamalı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269-290.
- Binay, Ş., & Yiğit, R. (2016). Relationship Between Adolescents' Health Promoting Lifestyle Behaviors and Self-Efficacy. *Journal of Pediatric Research*, 3, 180-186.
- Bingöl, T. Y., Batik, M. V., Hosoglu, R., & Firinci Kodaz, A. (2019). Psychological Resilience and Positivity as Predictors of Self-Efficacy. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 63-69.
- Bryman, A. Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows*. London: RoutledgePress.
- Comrey, A. L. & Lee, H. B. (1992). *A firstcourse in factoranalysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates, Inc.
- Çelik, E., & Koçak, L. (2018). Suppression Effect of Sensation Seeking on the Relationship between General Self-Efficacy and Life Satisfaction among Emerging Adults. *International Journal of Instruction*, 11(4), 337-352.
- Dean, J. K. (2009). Quantifying social justice advocacy competency: Development of the social justice advocacy scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69 (12-A), 4638.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). London: Sage Publications.
- Doering, B. K., Barke, A., Friehs, T., & Eisma, M. C. (2018). Assessment of grief-related rumination: validation of the German version of the Utrecht Grief Rumination Scale (UGRS). *BMC psychiatry*, 18(1), 43-53.
- Doğan, N., & Başokçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Eden, D. (2001). Means efficacy: External sources of general and specific subjective efficacy. In M. Erez, U. Kleinbeck, & H. Thierry (Eds.), *Work motivation in the context of a globalizing economy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Erol, M., Avcı-Temizir, D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör "öz yeterlilik algısı": Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4) 711-723.
- Fietzer, A. W., & Ponterotto, J. (2015). A psychometric review of instruments for social justice and advocacy attitudes. *Journal for Social Action in Counseling & Psychology*, 7(1), 19-40.
- Glozah, F. N., & Pevalin, D. J. (2015). Factor structure and psychometric properties of the General Health Questionnaire (GHQ-12) among Ghanaian adolescents. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 27(1), 53-57.
- Gökçearslan, Ş., Mumcu, F. K., Haşlaman, T., & Çevik, Y. D. (2016). Modelling smartphone addiction: The role of smartphone usage, self-regulation, general self-efficacy and cyberloafing in university students. *Computers in Human Behavior*, 63, 639-649.
- Güngör, S., & Özdemir, Y. (2017). Perceived Teacher Self-Efficacy of Teacher Candidates Enrolled in the Pedagogical Formation Certificate

- Program. *International Journal of Higher Education*, 6(6), 112-128.
- Hjelle, E. G., Bragstad, L. K., Zucknick, M., Kirkevold, M., Thommessen, B., & Sveen, U. (2019). The General Health Questionnaire-28 (GHQ-28) as an outcome measurement in a randomized controlled trial in a Norwegian stroke population. *BMC psychology*, 7(1), 18.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Judge, T. A., Erez, A. & Bono, J. A. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11, 167-187
- Kalaycı-Kırhoğlu, H.İ., Daşbaş, S., & Karakuş, Ö. (2020). Sosyal Hizmet Uygulamasında Mesleki Uygunluk Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 793-822.
- Karaçam, A., & Pular, A. (2017). Examining the relationship between referee self-efficacy and general self-efficacy levels of basketball referees in terms of certain variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5(8), 37-45.
- Karakaya, D., & Özgür, G. (2019). Effect of a Solution-Focused Approach on Self-Efficacy and Self-Esteem in Turkish Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services*, 57(11), 45-55.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kıraç, R. (2019). Nomofobinin Dikkat Eksikliğine Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1-1.
- Kırhoğlu, M., & Tekin, H. H. (2019). Sosyal Adalet Savunuculuğu Ölçeğinin (SASÖ) Doğrulayıcı Faktör Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 859-874.
- Lundin, A., Hallgren, M., Theobald, H., Hellgren, C., & Torgén, M. (2016). Validity of the 12-item version of the General Health Questionnaire in detecting depression in the general population. *Public Health*, 136, 66-74.
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139(5): 439-457.
- Motamed, N., Zakeri, S. E., Rabiee, B., Maadi, M., Khonsari, M. R., Keyvani, H., & Zamani, F. (2018). The Factor Structure of the Twelve Items General Health Questionnaire (GHQ-12): a Population Based Study. *Applied Research in Quality of Life*, 13(2), 303-316.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Öncel, L. (2014). Career adapt-abilities scale: Convergent validity of subscale scores. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 13-17.
- Öntaş, Ö. C., & Tekindal, M. T. (2015). The effect of group work on the self-efficacy of social work students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1124-1128.
- Recepoglu, E., & Tümlü, G. Ü. (2015). Üniversite akademik personelinin mesleki ve yaşam doyumlari arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1851-1868.
- Rommel, M., Hinz, A., Finck, C., Young, J., Brähler, E., & Glaesmer, H. (2017). Cross-cultural measurement invariance of the General Health Questionnaire-12 in a German and a Colombian population sample. *International journal of methods in psychiatric research*, 26(4), e1532.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries, *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3):242-251.
- Schreiber, J. B., Nora, A. & Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, England: NFER-NELSON.
- Seçer, İ. (2017). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shayan, Z., Pourmohamed, Z., Najafipour, F., Abdoli, A. M., Mohebpour, F., & Najafipour, S. (2015). Factor structure of the General Health Questionnaire-28 (GHQ-28) from infertile women attending the Yazd Research and Clinical Center for Infertility. *International Journal of Reproductive BioMedicine*, 13(12), 801.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction And Validation, *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103.

- Şahin, H. (2017). Emotional Intelligence and Self-Esteem as Predictors of Teacher Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107-1111.
- Tabatabaei, S., & Rasouli, Z. (2018). The Reliability and validity of Persian Version of the General Health Questionnaire (GHQ-60) in Industry Staff. *Iran Occupational Health*, 15(3), 45-54.
- Tekin, H. H., & Kırloğlu, M. (2019). Utrecht Yasa Bağlı Ruminasyon Ölçeği'nin (UYRÖ) Türkçe Versiyonunun Geçerlilik ve Güvenirliği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1114-1135.
- Wong, K. C., & O'Driscoll, M. P. (2016). Psychometric properties of the General Health Questionnaire-12 in a sample of Hong Kong employees. *Psychology, health & medicine*, 21(8), 975-980.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex
- Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yılmaz, M., Gürçay, D., & Ekici, G. (2007). Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In: *Self-efficacy in Changing Societies*, Eds: Albert Bandura, New York: Cambridge University Press, pp. 202-231.



Araştırma Makalesi • Research Article

Eğitsel Oyun ve İşbirlikli Öğrenmenin 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Sosyal Becerilerine ve Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi

The Effect of Educational Games and Cooperative Learning on Students Academic Achievements, Social Skills and Learning Motivations

Emre Yıldız ^{a,*}, Özlem Ağgöl ^b, Şeyma Çalıklar ^c, Ümit Şimşek ^d

^a Arş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 25040, Erzurum/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6396-9183

^b Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 25040, Erzurum/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-2185-2478

^c Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 25040, Erzurum/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2916-7755

^d Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 25040, Erzurum/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2010-9321

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 07 Ocak 2020
Düzeltilme tarihi: 09 Mayıs 2020
Kabul tarihi: 14 Mayıs 2020

Anahtar Kelimeler:

Akademik başarı,
Eğitsel oyun,
İşbirlikli öğrenme,
Motivasyon,
Sosyal beceri

ARTICLE INFO

Article history:

Received 07 January 2020
Received in revised form 09 May 2020
Accepted 14 May 2020

Keywords:

Academic achievement,
Educational game,
Cooperative learning,
Motivation,
Social skill

ÖZ

Araştırmada eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, sosyal becerileri ve fen öğrenimi motivasyonları üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öntest-sontest karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 akademik yılında Ağrı il merkezindeki bir ortaokulun altıncı sınıfına devam eden 52 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Akademik Başarı Testi, Sosyal Beceri Ölçeği ve Fen Öğrenimi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Veriler testin ve ölçeklerin hem uygulama başlangıcında hem de uygulama bitiminde uygulanarak elde edilmiştir. Veriler parametrik testlerin varsayımlarını sağladığı için analizlerde bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Uygulama sonunda eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde benzer bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal becerilerini ve motivasyonlarını geliştirmede eğitsel oyun yönteminin daha etkili olduğu bulunmuştur.

ABSTRACT

The purpose of this research is to find out the effect of teaching “Electrical Conduction” subject, which is covered in the 6th grade Science course, through the educational game and cooperative experiment methods on students’ academic achievements, social skills, and learning motivation levels. Pretest-posttest comparison group quasi-experimental design, which is an experimental research model, was used. The study group consists of 52 students studying at a secondary school in the city center of Ağrı in the 2015-2016 academic year. The data were collected via Academic Achievement Test, Social Skills Scale, and Students’ Motivation toward Science Learning Scale. Independent groups t-test was used in analyzes. It was determined that educational game and cooperative experiment methods are effective at same level on students’ academic achievements at the end of research. It was found that educational game method is more effective on developing students’ social skills and science learning motivations.

1. Giriş

Toplumların gelecekte varlıklarını koruyabilmesi bilim ve teknoloji alanında ilerlemelerine ve gelişmelerine bağlıdır. Bu bağlamda eleştirel düşünme yeteneğine sahip, araştıran,

sorgulayan, problem çözebilen ve üreten bireylerin yetiştirilmesi bir gerekliliktir. Bu bireylerin yetiştirilmesine duyulan ihtiyaç göz önüne alındığında fen derslerinin önemi bir kez daha anlaşılmaktadır (Kuşakçı-Ekim, 2007). Fen derslerinin önemini kavrayan toplumlar fen derslerinin

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: emre.yildiz@atauni.edu.tr

etkililiğini artırmak amacıyla müfredatlarında iyileştirmeler ve düzenlemeler yapmaktadır (Çepni, 2011; Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014). Müfredatta yapılan değişiklikler incelendiğinde daha çok öğrencileri derste tamamıyla aktif kılmaya yönelik yeni yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmektedir (Harris, Marcus, McLaren ve Fey, 2001; National Academy of Sciences, 2006).

Aktif öğrenme stratejisi kapsamında uygulanan yöntem ve teknikler fen bilimleri dersinde ihtiyaç duyulan etkili öğrenmeler için gerekli olan etkin öğrenme ortamını sağlamaktadır. Aktif öğrenme stratejisinin sınıf ortamında uygulanması dersleri daha zevkli ve ilgi çekici hale getirmekte, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmekte, öğretimde öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerileri kazandırmakta, öğrencilerin bütünsel gelişimine katkıda bulunmaktadır (National Academy of Sciences, 2006; Saracaloğlu ve Aldan-Karademir, 2009; Uzunıryaki, Çakır ve Geban, 2001).

Yetişkinler tarafından genellikle boş zaman faaliyeti olarak nitelendirilen oyunlar anlaşılır, basit, ilgi çekici, eğlenceli bir biçimde farklı yetenek ve becerilere sahip tüm öğrencilerin aktif katılabileceği öğretim etkinliği olarak tasarlandığında aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan eğitsel oyun yöntemi şeklinde ele alınabilmektedir (Adıgüzel, 2010; Demirel, 1999; Kaya ve Elgün, 2015; Mangır, 1993). Eğitsel oyun yöntemi, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilebilen öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve fiziksel yönlerden gelişimlerini destekleyen, maddi çıkar sağlamaya yönelik olmadan öğrencilerin severek ve isteyerek sürece dahil oldukları bir aktif öğrenme yöntemidir (Dönmez, 1999; Hazar, 2005). Eğitsel oyun yöntemi, öğrencilerin hayal gücü, yaratıcılık, eleştirel ve mantıksal düşünme, problem çözme, iletişim ve üst düzey zihinsel becerilerini geliştiren, eğlenceli, ilgi çekici ve zevkli yönleriyle öğrencilerin dikkatini çeken, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayan etkili bir yöntemdir (Kaptan ve Korkmaz, 1999; Kaya ve Elgün, 2015).

Eğitsel oyun yöntemi renkli, eğlenceli, zevkli, ilgi çekici uygulamaları ile öğrencilerin motivasyon düzeylerini, okula ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde artırır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Önen, Demir ve Şahin, 2012). Öğrenciler birlikte çalışma, yardımlaşma, paylaşma, arkadaşlık ve dostluk ilişkileri kurma, farklı düşüncelere sahip bireylerin düşüncelerine saygı gösterme, onları anlamaya çalışma, bireysel farklılıkları hoş görme, kurallara uyma, kişisel hak ve özgürlükleri koruma vb. birçok sosyal beceriyi oyunlar sırasında kazanmaktadır (Coşkun, Akarsu ve Karaiper, 2012; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013). Oyunlar; öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi, düşüncelerini farklı düşünce sistemlerine sahip insanları kırmadan, incitmeden, aşağılamadan ve zarar vermeden ifade etmeyi öğretmesi, özgüvenlerini artırması, insanlarla çıkar ilişkisi olmadan içten ve samimi ilişkiler kurmasına yardımcı olması gibi etmenler nedeniyle kişisel gelişim açısından vazgeçilmez uygulamalardır (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Şaşmaz-Ören ve Erduran-Avcı, 2004).

Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin, gelişim dönem özellikleri göz önüne alındığında, somut düşünmenin ön planda olduğu bir somut işlemler evresinden soyut işlemlere geçiş evresinde olduklarından dolayı ezbere yönelmeden ilgi

çekici, eğlenceli ve zevkli bir öğrenme ortamında öğrenmelerin anlamlı ve kalıcı olmasını sağlamak için yaparak yaşayarak öğrenmenin üst düzeyde gerçekleştiği eğitsel oyun yönteminin kullanılması faydalı olacaktır (Gençer ve Karamustafaoğlu, 2014; Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007).

Öğrencilerin akademik gelişimlerini sağlamanın yanında eleştirel düşünme, iletişim ve problem çözme becerilerini geliştiren, motivasyonlarını artıran, derse, öğretmene ve okula karşı olumlu tutum kazanmalarını sağlayan bir diğer kabul görmüş model ise birçok yöntem ve tekniği ile işbirlikli öğrenme modelidir (Christison, 1990; Cooper, Prescott, Smith, Mueck ve Cuseo, 1984; Leikin ve Zaslavsky, 1997; Siegel, 2005; Webb, Sydney ve Farivor, 2002). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amacı gerçekleştirmek için küçük gruplar halinde sınıf içinde ve dışında çalışmaları, her birinin öğrenme sürecine aktif biçimde katıldıkları, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları, akademik, sosyal ve psikolojik gelişimlerini sağlayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Şimşek, 2007).

1960'ların ortalarında Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen birlikte öğrenme tekniği işbirlikli öğrenme modelinde yer alan tekniklerden biridir. Bu teknikte bireysel ve grup olarak yarışmalar söz konusu değildir. Öğrenciler arası iş bölümü ve grupların ödüllendirilmesi ön plandadır ve öğrenciler tek bir ürün ortaya koymak için grupça çalışırlar, düşüncelerini ve materyallerini paylaşırlar ve grup amacını gerçekleştirmek için birbirlerine yardımcı olurlar. Tekniğin ilk aşamasında öğretmen akademik hedefleri ve iş birliği becerilerinin planlamasını yapar. Öğretilecek konunun kapsamı, sınıfın durumu, öğretim materyalleri ve zaman unsurları dikkate alınarak öğrenciler iki ile altı kişiden oluşan gruplara ayrılır. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin akademik başarı, cinsiyet, yetenek, sosyoekonomik yapı gibi unsurlar dikkate alınarak heterojen olmasına özen gösterilir. Grupların rahat çalışabilecekleri ortamı sağlamak amacıyla sınıf düzeni uygun hale getirilir. Öğrencilerin her birinin sürece katılması için öğrenme materyallerinin veya öğrenilecek bilginin grup üyeleri arasında paylaştırılarak verilmesi gerekmektedir. Öğrenciler arasında grup bağlılığını oluşturmak amacıyla grup içi rol paylaşımı yapılabilir. Öğrencilerin ne yapmaları gerektiği ve nasıl yapacakları açıklanmalıdır. Tüm grup üyelerinin katkısını sağlamak için bireysel değerlendirmeler yapılır. Grup çalışmaları sırasında öğretmen grupları gözlemler ve gerektiği durumlarda müdahale eder. Gruplara açıklamalar yaparak, soruları cevaplayarak, tartışmalar gerçekleştirerek yardımcı olur. Birlikte çalışma konusunda sorun yaşayan gruplarda öğretmenin araya girerek iş birliğini sağlaması yararlı olabilir. Süreç sonunda öğrenciler öğrendiklerini kısaca özetleyebilmeli ve öğrendiklerini ne şekilde kullanacaklarını açıklayabilmelidir. Grup ürünleri, öğrenme çıktıları, grup çalışmalarının etkililiği ve bireysel ilerleme ölçülerek tüm sürecin değerlendirilmesi yapılarak işlemler tamamlanır (Johnson, Johnson ve Stanne 2000; Kagan ve Kagan 2009; Şimşek, 2007).

Bu araştırmada da "Elektriğin İletimi" ünitesinde var olan kavram yanılgıları, ünitenin öğretiminde yaşanan sıkıntılar, öğrenciler tarafından zor anlaşılması, soyut bir içeriğe sahip olması ve ilgi duyulmaması nedenleriyle (Abuzer, Gönen ve Yılmaz, 2005; Chambers ve Andre, 1997; Cohon, Eylon

ve Ganiel, 1983; Demirci ve Çirkinoglu, 2004; Eryılmaz ve Sencar, 2002; Geban, Ertenpinar ve Sönmez, 2002; Hardal ve Eryılmaz, 2002) bu ünitenin öğretiminde yukarıda bahsedilen faydalarından dolayı eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin etkileri kıyaslanmaya çalışılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde eğitsel oyun araştırmalarında çoğunlukla dijital oyunların kullanıldığı (Aymen-Peker, 2018; Barringer, Plummer, Clerkin ve Gilligan, 2018; Dong, 2018; Espinoza-Morales, 2017; Harvey, 2018; Hung, Yang, Hwang, Chu ve Wang, 2018; Koka, 2018; Kregenow ve Palma, 2018; Martin, 2012; Mezei, 2015; Perkins, 2016; Stewart, 2013; Tsai ve Tsai, 2018), tek grup üzerinde etkisinin incelendiği (Bressler, 2014; Martin, 2012; Martinez-Hernandez, 2010; Shapiro, 2016) veya geleneksel öğretimle kıyaslandığı (Dumlu-Güler, 2011; Fırat, 2011; Gülsoy, 2013; Yeşilkaya, 2013), geleneksel öğretimi tamamlayan bir araç olarak kullanıldığı (Kaya ve Elgün, 2015; Neimeyer, 2006), başarı (Abdul-Jabbar ve Felicia, 2015; Alıcı, 2016; Clark ve Killingsworth, 2016; Eltem, 2018; Genç, 2017; Gürpınar, 2017; Koka, 2018; Little, 2015; Nunes, Soares ve Catarino, 2018; Rouse, 2013) ve oyun içi (akış) motivasyonunun (Baisa, 2009; Bressler, 2014; Toprac, 2008; Zheng, 2012) araştırıldığı görülmektedir. İşbirlikli öğrenme modeli ile ilgili yapılan araştırmalarda genellikle işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin geleneksel öğretimle (Ağgöl, 2016; Arslan 2016; Fırat, 2014; Tortumluoğlu, 2014) veya kendi aralarında kıyaslandığı (Çavdar, 2016; İyi, 2018; Kibirige ve Lehong, 2016; Koç, 2014; Öztürk, 2017; Yılar, 2015), başarı (Alghamdi, 2017; Avcı, 2018; Genç, 2016; Fabian, Topping ve Barron, 2018; Gökaş, 2017; McCall, 2017; Rabgay, 2018; Turgut ve Turgut, 2018; Wyman, 2018) ve tutum (Alghamdi, 2017; Arslan, 2016; Avcı, 2015; Fabian, Topping ve Barron, 2018; Gökaş, 2017; Rabgay, 2018) gibi değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmada alan yazındaki araştırmalardan farklı olarak gerçek ortamlarda oynanan oyunlar kullanılmış, fen öğreniminde en fazla kullanılan araçlardan olan deneyler öğrencilere işbirlikli öğrenme gruplarında bizzat yaptırılmış, yöntemlerin etkisi genellikle incelenen akademik başarı ve motivasyonun haricinde sosyal beceri üzerinde de incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada 6. sınıf “Elektriğin İletimi” ünitesinde uygulanan eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve fen motivasyonları üzerindeki etkilerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi: “6. sınıf “Elektriğin İletimi” ünitesinde uygulanan eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve fen motivasyonları üzerindeki etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenme uygulanan öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenme uygulanan öğrencilerin sosyal becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenme uygulanan öğrencilerin fen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve uygulama başlıkları yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada deneysel desenlerden öntest sontest karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen benimsenmiştir. Yarı deneysel desenler araştırmaya dahil edilen bireylerin gruplara seçkisiz olarak atanmadığı ve tüm değişkenlerin kontrol altına alınmadığı deneysel desenlerdir. (McMillan ve Schumacher, 2006). Eğitimde yapılan araştırmalarda bağımlı değişken üzerinde etkisi olan tüm değişkenler kontrol altına alınmadığından dolayı ve çalışma grubundaki öğrencilerin deney gruplarına seçkisiz atamasının mümkün olmamasından dolayı araştırmanın amacına en çok uygun düşen yöntemdir. Bu araştırmada eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkileri incelendiğinden bu desen tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma 2015-2016 akademik yılı ikinci döneminde Ağrı il merkezindeki MEB’e bağlı bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun seçilmesinde uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, çeşitli durumlar (işgücü, para, zaman, uygulama kolaylığı vb.) nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden bireylerin örnekleme seçilmesidir (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Araştırmanın çalışma grubu 6. sınıfa devam eden 52 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okulda yer alan 4 şube arasında kura çekilerek deney grupları belirlenmiştir. 24 öğrenci eğitsel oyun yönteminin uygulandığı Deney Grubu-1’de ve 28’i işbirlikli öğrenmenin uygulandığı Deney Grubu-2’de yer almaktadır. Deney Grubu-1’de 11 erkek ve 13 kız öğrenci ve Deney Grubu-2’de ise 12 erkek ve 16 kız öğrenci bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada; öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimi karşılaştırmak için ABT, sosyal beceri düzeylerindeki değişimi belirlemek amacıyla SBÖ, fen öğrenimine yönelik motivasyonlarındaki değişimi tespit etmek için FMÖ kullanılmıştır.

2.3.1. Akademik Başarı Testi (ABT)

Öğrencilerin “Elektriğin İletimi” ünitesine yönelik önbilgi düzeylerini ve akademik başarılarındaki gelişimi tespit etmek amacıyla kullanılan Akademik Başarı Testi araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Testin kapsam geçerliğini sağlayabilmek açısından öncelikli olarak belirtke tablosu hazırlanmış ve ünitenin tüm kazanımları ile ilgili çoktan seçmeli sorular oluşturulmuştur. Taslak hali 30 maddeden oluşan test iki ayrı fen bilgisi eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar başta soruların anlaşılabilirlikleri, öğrenci seviyesine uygunluğu vb. birçok açıdan incelemiştir. Bu sayede testin yapı geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Uzmanlar incelemeleri neticesinde

soruların kapsam geçerliğini tam olarak sağladığı, testin tek bir özelliği ölçmeye yönelik sorulardan oluştuğu ve yalnızca biçimsel düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda test maddeleri yeniden düzenlenerek üniteyi önceden öğrenmiş olan 97 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik indeksi göz önüne alınarak çok zor, çok kolay ve ayırt ediciliği düşük olan beş madde testten atılmıştır ve son durumda test 25 maddeden oluşmaktadır. KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Testte doğru cevap verilen maddeler dört puan, yanlış cevaplanan ve boş bırakılan maddeler ise sıfır puan verilerek puanlandırılmıştır. Testten alınabilecek minimum puan sıfır ve maksimum puan 100'dür.

2.3.2. Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ)

Sosyal Beceri Ölçeği, öğrencilerin bazı temel sosyal beceri davranışlarını ölçmek amacıyla Kocayörük (2000), tarafından geliştirilmiştir. 4'lü likert tipindeki ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam ve yapı geçerliliği çalışmalarında beş uzmandan görüş alınmış, ölçeğin istenen sosyal beceri davranışlarını ölçtüğü görülmüştür. Merhaba-iyi günler dileme, kendini tanıtmaya, başkalarını tanıtmaya, konuşmayı başlatmaya, konuşmayı sürdürmeye, dinleme, soru sorma, teşekkür etme, göz teması kurma, izin isteme, yardım isteme, gruba katılmaya, iltifat etmeye, özür dileme, ikna etme, grup sorumluluğunu yerine getirmeye, iş bölümü ve kendini ödüllendirme gibi sosyal beceri davranışlarını ölçmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,72 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 80'dir ve minimum puan 20'dir.

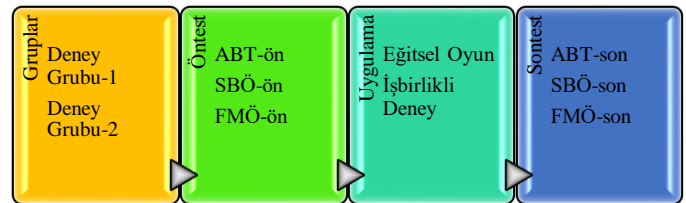
2.3.3. Öğrencilerin Fen Öğrenimi Motivasyon Ölçeği (FMÖ)

Araştırmada fen dersine yönelik motivasyonlarını ölçmeyi amaçlayan, Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçek, fen öğreniminin değeri, öğrenme ortamındaki özendiricilik, aktif öğrenme stratejileri, performans amacı, özyeterlilik ve başarı amacı olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır (Tuan, Chin ve Shieh, 2005). Ölçeğin güvenilirliği Eşdeğer Yarılama ve Cronbach Alpha İç Tutarlılık olmak üzere iki yöntemle hesaplanmış ve eşdeğer yarılama yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı da 0,89, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla yabancı dil, ölçme-değerlendirme ve fen eğitimi uzmanlarına başvurulmuştur. Ölçek 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanmış ve ölçeğin geçerliği faktör analizi, madde toplam korelasyonları ve eşzaman ölçek geçerliği yöntemleri ile sağlanmıştır. Ölçeğin bu araştırma için güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek minimum puan 33 ve maksimum puan 165'tir.

2.4. Verilerin Toplanması

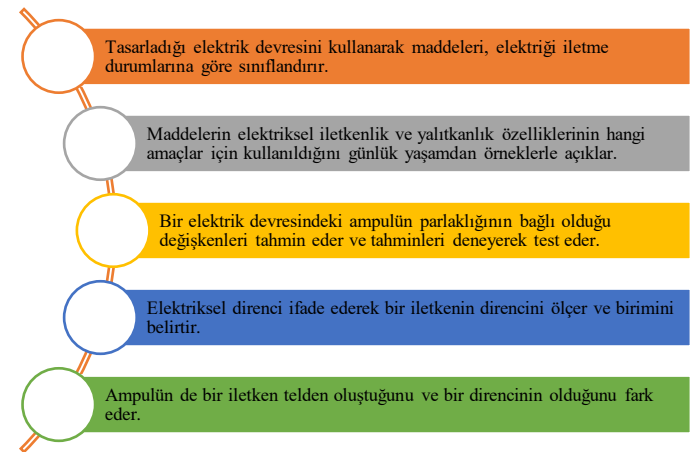
11.05.2020 tarihli ve 56785782-050.02.04-E.2000120947 sayılı Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Uygunluk-onay belgesine göre bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bilim etiğine aykırı bir durum yoktur.

2015-2016 akademik yılı ikinci yarısında gerçekleştirilen araştırmada benzer özelliklere sahip öğrencilerden oluşan iki deney grubu ile çalışılmıştır. Araştırma süreci deney gruplarındaki öğrencilere öntest olarak Akademik Başarı Testi (ABT-ön), Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ-ön) ve Fen Öğrenimi Motivasyon Ölçeği (FMÖ-ön) uygulanarak başlamıştır. Öntestlerin uygulanmasının ardından Deney Grubu-1 olarak seçilen gruba eğitsel oyun yöntemi uygulanmış ve Deney Grubu-2 olarak seçilen gruba ise işbirlikli öğrenme uygulanmıştır. Araştırma sontest olarak başlangıçta uygulanan Akademik Başarı Testi (ABT-son), Sosyal Beceri Ölçeği (SBÖ-son) ve Fen Öğrenimi Motivasyon Ölçeği (FMÖ-son) uygulanarak sonlandırılmıştır. Araştırmanın deneysel deseni Şekil-1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Uygulama her iki deney grubunda da 16 ders saati (haftalık ardışık 2+2 saatlik ders) boyunca araştırmacılar tarafından devam ettirilmiştir. Öntest ve sontestlerin uygulanma süreleri ile toplam uygulama süresi 22 saat olmuştur. Uygulamada "Elektriğin İletimi" ünitesi eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenme kullanılarak öğrencilere sunulmuştur. Uygulama sürecinde Şekil 2'de verilen kazanımlar çalışılmıştır.



Şekil 2. "Elektriğin İletimi" Ünitesinin Kazanımları (MEB, 2013)

2.4.1. Eğitsel Oyun Yönteminin Uygulanışı

Deney Grubu-1 olarak seçilen grupta dersler eğitsel oyun yöntemi ile yürütülmüştür. Bu yöntemde Yıldız (2019) tarafından geliştirilen eğitsel oyunlar kullanılmıştır. Uygulamanın başlangıcında öğrencilere eğitsel oyun yöntemi tanıtılmıştır. Her oyunun başlangıcında oyun kuralları öğrencilere açıklanmış ve örnek oyun uygulaması gerçekleştirilmiştir. Kavram öğretimine yönelik oyunlar araştırmacılar rehberliğinde bir tur oynatılmış ve ilk turun

bitiminde öğrencilerin oyunda asıl dikkat etmeleri gereken noktalar, öğrenmeleri gereken bilgiler vurgulanmıştır. Daha sonra oyunun uzunluğuna göre bazı oyunlar ikinci kez, bazıları ise üçüncü kez oynatılmıştır. Kavram oyunlarının tamamlanmasının ardından değerlendirme tarzındaki oyunlar oynatılmıştır. Bu sayede kavram öğretimi oyunları ile kavramların öğretiminin ne derece etkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

MEB ünitenin ilk iki kazanımı için altı ders saati önerdiğinden bu süre içerisinde iletken ve yalıtkan kavramlarının öğretimi için tasarlanan oyunlar oynatılmıştır. İlk iki saat kavram öğretimi amacıyla tasarlanan Kulaktan Kulağa Eğitsel Oyunu, sonraki iki saat kavram öğretimi ve pekiştirme amacıyla tasarlanan Sıra Sende Eğitsel Oyunu, bir ders saati değerlendirme amacıyla tasarlanan Deve-Cüce Eğitsel Oyunu ve son bir ders saati de değerlendirme ve yeni durumlara uyarlamayı öğretmek amacıyla tasarlanan Körebe Eğitsel Oyunu oynatılmıştır.

MEB ünitenin son üç kazanımı için 10 ders saati önerdiğinden dolayı bu kısımda ampul parlaklığına etki eden değişkenler, elektriksel direnç, ampulün de bir iletken olduğu ve direncinin olduğuna yönelik kazanımlar ele alınmıştır. İlk olarak iki ders saati süresince devre elemanlarının tanımları, özellikleri, şekilleri, devredeki gösterimleri, birimleri, sembolleri ve iletkenin direncinin bağlı olduğu durumların öğretilmesi amacıyla Kart-Kazan Eğitsel Oyunu oynatılmıştır. Öğrencilerin basit elektrik devresini kurmayı öğrenmeleri amacıyla tasarlanan Fen-Basket Eğitsel Oyunu iki ders saati süresince oynatılmıştır. İki ders saati süresince Yıldız Yağmuru Eğitsel Oyunu direncin bağlı olduğu durumların öğretilmesi amacıyla oynatılmıştır. Lambaların da dirençlerden oluştuğunu ve farklı dirençlerle kurulan devrelerdeki lamba parlaklığının nasıl değişeceğini öğretmek amacıyla iki ders saati süresince Par-Sön Eğitsel Oyunu oynatılmıştır. Son iki ders saati süresince öğretilen bilgilerin değerlendirilmesi amacıyla tasarlanan Bil-Kazan Eğitsel Oyunu oynatılarak uygulama süreci sonlandırılmıştır.

2.4.2. İşbirlikli Öğrenmenin Uygulanması

Deney Grubu-2 olarak seçilen grupta işbirlikli öğrenme uygulanmıştır. Ünitenin kazanımlarıyla ilgili hazırlanan dokuz deney işbirlikli öğrenme modelinde yer alan birlikte öğrenme tekniğine uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak öğrenciler akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri göz önüne alınarak dörder kişilik yedi gruba ayrılmıştır. Gruplamada grup içi heterojen ve gruplar arası homojen yapı oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Her grupta başarılı, orta düzey başarılı ve başarısız öğrenciler, kız ve erkek öğrenciler karışık olarak yer almıştır. Buradaki temel amaç farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir araya getirilerek akademik, sosyal anlamda daha fazla gelişmelerini desteklemek, farklılıklara karşı hoşgörülü ve saygı gibi davranışları desteklemektir. Başarılı öğrenciler başarısız arkadaşlarının akademik gelişmelerine yardımcı olurken başarısız öğrencilerin de belli ölçüde başarı gösteremezse grupça başarısız sayılacaklarının farkında oldukları bir süreçtir. Dolayısıyla öğrencilerde aidiyet, yardımlaşma, arkadaşlık ve birlik olma bilincinin de oluşumu desteklenmektedir. Gruplardaki öğrenciler birbirinden farklı özelliklere sahip bireylerden oluşurken gruplar arasındaki dengeyi sağlamak adına grupların

birbirine denk olmasına özen gösterilmiştir. Sınıf düzeni birlikte öğrenme tekniğinin uygulanabileceği hale getirilmiş, işbirlikli öğrenme hakkında açıklama yapılmış ve yapılacak deneylerde öğrencilerin güvenliğini sağlamak amacıyla temel güvenlik önlemleri öğretilmiştir. Grup üyeleri bir araya gelerek gruplarını temsil edecek bir isim belirlemişler ve takım ruhunun oluşması için grup liderliği, malzemeci, araştırmacı ve yazıcı rollerinin paylaşımı sağlanmıştır. Bu roller dokuz deney sürecince gruptaki üyeler tarafından dönüşümlü olarak üstlenilmiştir. Grup üyeleri her deneyde ilk olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan deney föylerinden grupça deneye çalışmıştır. Deney föyleri deneyin adı, kısa bir teorik bilgi, amacı, kullanılan malzemeler ve yapılışını içerecek şekilde hazırlanmış ve grup üyeleri arasında olumlu bağlılık sağlayacak şekilde her gruba birer adet temin edilmiştir. Aynı zamanda grup üyelerinin kendi kaynaklarını da getirmeleri istenmiştir. Araştırmacı rolündeki grup üyeleri arkadaşlarına ekstradan getirilen bu kaynaklardan deneyle ilgili daha derinlemesine bilgiler sunmuşlardır. Araştırmacılar gruplar arasında dolaşarak ek bilgiler vermiş, sorular sorarak grupların deney yapımına hazır olup olmadıklarını belirlemeye çalışmıştır. Gruplar deney yapmaya hazır oldukları zaman malzemeciler araştırmacıların sınıfa getirdikleri malzemelerin arasından yapılacak deneyle ilgili malzemeleri seçip gruplarına götürmüştür. Grup üyeleri birlikte föyde verilen yönergeleri izleyerek deney düzeneklerini kurmuştur. Araştırmacılar kurulan deney düzeneklerini incelemiş ve uygun görüldüğünde düzenekler çalıştırılmıştır. Deneylerin tamamlanmasının ardından grup üyeleri bir araya gelmiş deney sonuçlarını tartışmışlardır. Bu esnada araştırmacılar gruplar arasında dolaşarak tartışmaları yönlendirmiş ve ek bilgiler vererek yanlış öğrenmelerin önüne geçmeye çalışmıştır. Tartışmaların tamamlanmasının ardından grup üyeleri birlikte grup deney raporlarını hazırlamıştır. Deney raporları araştırmacılar tarafından incelenerek her bir deneyin sonunda gruplara dönütler verilmiştir. İşbirlikli deney yöntemi kapsamında gerçekleştirilen deneyler Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. İşbirlikli Deney Yöntemi Kapsamında Yapılan Deneyler

İletken ve yalıtkan kavramları için “İletken Maddeler ve Yalıtkan Maddeler” deneyleri ikişer saat olmak üzere dört ders saatinde yapılmıştır. “Elektrikli Araçların İletken ve Yalıtkan Kısımları” deneyi iki ders saati süresince maddelerin elektriksel iletkenlik ve yalıtkanlık özelliklerinin öğretilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elektrik devresindeki ampulün parlaklığının bağlı olduğu değişkenleri öğretmek için “Direnci Elektrik Devresine Bağlama, Elektriksel Direnç İletkenin Uzunluğuna Bağlı Mıdır?, Elektriksel Direnç İletkenin Kesit Alanına Bağlı Mıdır?, Elektriksel Direnç İletkenin Cinsine Bağlı Mıdır?” deneyleri altı ders saati süresinde yapılmıştır. Sonraki iki ders saatinde direnç kavramı ve direncin ölçülmesini öğretmek amacıyla “Direnç Ölçer Kullanarak Direncin Ölçülmesi” deneyi gerçekleştirilmiştir. Ünitenin son iki ders saatinde “Ampül Bir Dirençten Mi Oluşur?” deneyi lambaların da dirençlerden oluştuğunu öğretmek amacıyla yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Uygulamadan elde edilen verilerin analizinden önce normallik dağılımları incelenmiş ve parametrik testlerin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizlerinde betimsel istatistik ve Bağımsız Örneklem T-Testi kullanılmış ve Cohen Etki Büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Analizler SPSS 20 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ait bilgiler sunulmuştur.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Uygulama başlangıcında öğrencilerin “Elektriğin İletimi” ünitesine ait ön bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ABT-ön testine ait bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. ABT-ön’den Elde Edilen Verilerin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p
Deney Grubu-1	24	29,69	10,82			
Deney Grubu-2	28	31,99	9,94	50	-0,797	0,429

Tablo 1’de verilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin uygulama başlangıcında “Elektriğin İletimi” ünitesine yönelik ön bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir; ($t_{(50)}=-0,797$; $p>0,05$). Öğrencilerin akademik başarıları üzerine yöntemlerin etkisini tespit etmek amacıyla uygulanan ABT-son testinden elde edilen verilerin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. ABT-son’dan Elde Edilen Verilerin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p
Deney Grubu-1	24	71,18	18,23			
Deney Grubu-2	28	73,74	16,68	50	-0,528	0,600

Tablo 2’de verilen analiz sonuçlarına göre eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin uygulandığı öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir; ($t_{(50)}=-0,528$; $p>0,05$). Eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimin anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitsel Oyun Yöntemine Ait Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Test	N	X	ss	df	t	p
Öntest	24	29,69	10,84			
Sontest	24	71,18	18,23	23	-11,048	0,000

Tablo 3’te verilen analiz sonuçlarına göre eğitsel oyun yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir; ($t_{(23)}=-11,048$; $p<0,05$; $\eta^2=0,84$). Öğrencilerin akademik başarılarında gözlemlenen varyansın %84’ü uygulanan eğitsel oyun kaynaklanmaktadır. Cohen (1988)’e göre bu değer çok büyük etki olarak adlandırılmaktadır. İşbirlikli deney uygulaması yapılan öğrencilerin akademik başarılarındaki değişimin anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımlı gruplar t-testi analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İşbirlikli Deney Uygulamasına Ait Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Test	N	X	ss	df	t	p
Öntest	28	31,99	9,94			
Sontest	28	73,74	16,68	27	-12,819	0,000

Tablo 4’te verilen analiz sonuçlarına göre işbirlikli öğrenme uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı düzeyde artırdığı tespit edilmiştir; ($t_{(27)}=-12,819$; $p<0,05$; $\eta^2=0,86$). Öğrencilerin akademik başarılarında gözlemlenen varyansın %86’sı uygulanan eğitsel oyun kaynaklanmaktadır. Cohen (1988)’e göre bu değer çok büyük etki olarak adlandırılmaktadır.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Öğrencilerin uygulama öncesindeki sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan SBÖ-ön’den elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. SBÖ-ön’den Elde Edilen Verilerin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p
Deney Grubu-1	24	61,04	12,04			
Deney Grubu-2	28	60,34	8,38	40,158	0,246	0,807

Tablo 5’te verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere uygulama başlangıcında öğrencilerin sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır; ($t_{(40,158)}=0,246$; $p>0,05$). Uygulama sonunda öğretim yöntemlerinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulanan SBÖ-son’dan elde edilen verilerin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. SBÖ-son'dan Elde Edilen Verilerin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p
Deney Grubu-1	24	68,25	9,13			
Deney Grubu-2	28	61,86	9,07	50	2,526	0,015

Tablo 6'da verilen analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir; ($t_{(50)}=2,526$; $p<0,05$; $\eta^2=0,10$). 0,10 olarak hesaplanan eta-kare etki büyüklüğü Cohen (1988) tarafından orta etki olarak sınıflandırılmaktadır. Buna göre, öğrencilerin sosyal becerileri arasında gözlenen değişkenliğin %10 oranında uygulanan öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Uygulama başlangıcında öğrencilerin fen öğrenimi motivasyon düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanan FMÖ-ön'den elde edilen verilerin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. FMÖ-ön'den Elde Edilen Verilerin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p
Deney Grubu-1	24	116,71	25,63			
Deney Grubu-2	28	110,93	25,74	50	0,809	0,422

Tablo 7'de verilen analiz sonuçlarından görüldüğü üzere uygulama başlangıcında öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır; ($t_{(50)}=0,809$; $p>0,05$). Uygulama sonunda yöntemlerin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla uygulanan FMÖ-son'dan elde edilen verilerin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. FMÖ-son'dan Elde Edilen Verilerin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Grup	N	X	ss	df	t	p
Deney Grubu-1	24	149,79	15,01			
Deney Grubu-2	28	132,07	21,31	50	3,411	0,001

Tablo 8'de verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları arasında eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir; ($t_{(50)}=3,411$; $p<0,05$; $\eta^2=0,19$). Hesaplanan 0,19 eta-kare etki büyüklüğü büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır (Cohen, 1988). Buna göre öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonlarında gözlemlenen değişkenliğin %19 oranında uygulanan öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkilerinin kıyaslanmaya çalışıldığı bu araştırmanın sonucunda bu yöntemlerin öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede benzer düzeyde etkili olduğu ancak her iki yöntemin de öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı derecede artırdığı bulunmuştur. Eğitsel oyun yöntemi, sağladığı

eğlenceli ortam sayesinde öğrencilerin sevecek ve isteyerek dahil olduğu kendi deneyimleri aracılığıyla yaparak yaşayarak öğrendikleri ve somut bilgiler edindikleri bir aktif öğrenme sürecidir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin derse katılımını artıran, dikkat süresini uzatan, derse ve öğretmene olumlu tutum geliştirmeyi sağlayan, öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarıp gideren, eleştirel düşünme, problem çözme, zamanı etkili ve verimli kullanma, iletişim, hoşgörü, sağlıklı düşünme, karar alma ve uygulama vb. becerileri geliştiren, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi artıran ilgi çekici ve merak uyandırıcı aktivitelerden oluşmaktadır (Akandere, 2012; Bilen, 2002; Pehlivan, 2014; Yıldız, 2019; Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2018). İlgili alan yazında eğitsel oyun yönteminin (Abdul Jabbar ve Felicia, 2015; Anderson, 2008; Aymen-Peker, 2018; Can, 2017; Canbay, 2012; Clerkin ve Gilligan, 2018; Eltem, 2018; Koka, 2018; Little, 2015) geleneksel ve programa dayalı öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede etkili olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. İşbirlikli öğrenme modelinde ise öğrenciler pasif dinleyen birey rolünden sıyrılıp, aktif olarak çalışan, araştıran, sorgulayan, paylaşan, irdeleyen ve düşünen bireyler olarak bilgiyi kendileri yapılandırmakta ve özümsemektedir (Huang, Huang ve Yu, 2011; Slavin, 1992; Smith, Johnson ve Johnson, 1981; Webb 1980). Grup arkadaşları ile etkileşim halinde olan öğrenciler çalışma konusuyla ilgili olarak sürekli fikir alışverişi yapma, kendilerini ifade etme, farklı fikirlerle karşılaşma ve karşılaşılan problem durumuyla ilgili çözüm önerileri üretme gibi davranışlar sayesinde öğrencilerin problem çözme becerileri (Açıkgöz, 1992; Gillies, 2006; Hennessy ve Evans, 2006; Senemoğlu, 2005; Smith, Johnson ve Johnson, 1981), eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri (Şimşek, Şimşek ve Doymuş, 2006) gelişmektedir. İlgili alan yazında işbirlikli öğrenme modelindeki yöntem ve tekniklerin geleneksel ve programa dayalı öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmede etkili olduğu belirtilmiştir (Ağgöl, 2016; Avci, 2018; Barata-Aksoy, 2017; Fabian, Topping ve Barron, 2018; İyi, 2018; Kılıç, 2016; Kibirige ve Lehong, 2016; McCall, 2017; Mutlu-Bayraktar ve Camnalbur, 2018; Rabgay, 2018; Turgut ve Turgut, 2018). Bu araştırma sonucunda eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde benzer etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun alan yazında belirtildiği gibi her iki yöntemin de süreçte öğrencileri aktif kılması, yaparak yaşayarak öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesi, öğrencilerin ilk elden somut deneyimlerle öğrenmelerini sağlaması nedenlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Alan yazında farklı özelliklere sahip bireylerin birlikte çalışmasının öğrencilerin farklılıklara saygı duyma, fikirlerini ifade etme, dinleme, tartışma, sorumluluk alma, dayanışma, aidiyet, yardımlaşma ve hoşgörü gibi birçok özellik açısından gelişmesini sağladığı belirtilmektedir (Baghcheghi, Koohestani ve Rezaei, 2011; Ebrahim, 2012; Gallardo, Cirugeda ve Rubio, 2012; Goudas ve Magotsiou, 2009; Johnson ve Johnson, 1989; Kagan, 1994; Madden ve Slavin, 1983; Shekarey, 2012; Slavin, 1991; Şimşek, Şimşek ve Doymuş, 2006; Zentall, Kuester ve Craig, 2011). Ancak bu araştırmada öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede eğitsel oyun yönteminin işbirlikli öğrenmeye göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni olarak oyun sırasında çocuğun kendini tanıma, sınırlarını ve

gizil güçlerini keşfetme, çevresinin olanaklarını fark etme ve uyum sağlama, kendini ifade etme, sosyal roller ve ilişkileri kendiliğinden doğal bir ortamda öğrenmelerinden kaynaklandığı söylenebilir (Piaget, 1962; Yıldız, Şimşek ve Ağdaş, 2017).

İlgili alan yazında işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Avcı, 2015; Eymur ve Geban, 2016; Ghufron ve Ermawati, 2018). Ancak işbirlikli öğrenme modeli eğitsel oyun yöntemi ile kıyaslandığında eğitsel oyun yönteminin motivasyonu artırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Oyunların öğrenciler için hayatın bir parçası olması, stresten ve kayıdan uzak bir öğrenme ortamı sağlaması, öğrenme ortamını zevkli, eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmeleri, gibi etmenler bu durumun nedeni olarak gösterilebilir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Clerkin ve Gilligan, 2018; Coşkun, Akarsu ve Karaiper, 2012; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Önen, Demir ve Şahin, 2012; Şaşmaz-Ören ve Erduran-Avcı, 2004). Bu araştırmadan elde edilen araştırma sonuçları alan yazında eğitsel oyunların öğrencilerin motivasyonlarını geliştirdiğini belirten araştırmaların sonuçları ile uyumludur (Baisa, 2009; Bressler, 2014; Nunes, Soares ve Catarino, 2018; Reynolds-Perez, 2017; Rouse, 2013; Say ve Bağ, 2017; Toprac, 2008; Yıldız, Şimşek ve Aras, 2016). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar eğitsel oyunların motivasyon üzerinde etkisinin olmadığını belirten Atwood-Blaine (2015) ile ters düşmektedir. Benzer şekilde 6. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen ancak farklı bir sonuç ortaya koyan araştırmada bu araştırmadan farklı olarak dijital oyunlar kullanılması sonuçların farklılaşmasına neden olmuş olabilir.

2015-2016 akademik yılı, 6. sınıf düzeyi, “Elektriğin İletimi” ünitesi, 16 ders saati ve eğitsel oyun ve işbirlikli öğrenme ile sınırlı olan bu araştırma neticesinde eğitsel oyun yönteminin öğrenme motivasyonu ve sosyal becerileri geliştirmede daha etkili olduğu sonucundan yola çıkarak gelecekte yapılacak olan çalışmalar için bazı öneriler aşağıda verilmiştir:

- Motivasyonunun düşük olduğu sınıflarda eğitsel oyun yönteminin kullanılması öğrencilerin motivasyonlarını artırmada fayda sağlayabilir.
- Sosyal becerilerin zayıf olduğu sınıflarda eğitsel oyun yönteminin kullanılması fayda sağlayabilir.
- Eğitsel oyun yönteminin motivasyon ve sosyal beceri üzerindeki etkileri farklı aktif öğrenme yöntem ve teknikleri ile kıyaslanabilir.
- Benzer uygulamalar daha uzun sürelerde gerçekleştirilerek başarıya, sosyal becerilere ve motivasyona etkileri incelenebilir.
- Farklı ünitelerin öğretiminde bu yöntemlerin etkileri incelenebilir.
- Farklı sınıf düzeylerinde bu yöntemler uygulanarak etkileri incelenebilir.
- Eğitsel oyun yönteminin uygulanması sırasında öğrencilere yöntemin tanıtımı mutlaka yapılmalı, oyun sırasında çıkacak tartışmaları önlemek adına mutlaka oyun kuralları oyun başında iyice öğretilmeli ve örnek oyun uygulaması yapılarak öğrenciler oyuna hazırlanmalıdır.

- Oyunda öğretilmek istenilen kavramların vurgulanması için ara değerlendirmeler yapılmalı ve kavramlar tekrar edilmelidir.
- Öğrencilerin oyunu kaybetme nedenleri hakkında dönütler hazırlanmalı, hangi kavramları doğru öğrenemedikleri için oyunu kayb ettikleri hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.
- İşbirlikli öğrenmenin olmazsa olmazları olumlu bağlılık, her durumda birlikte hareket etme, birlikte kazanma ya da kaybetme gibi unsurlar hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli ve süreç boyunca işbirlikli öğrenme ruhuna zarar verebilecek durumların ortaya çıkmaması için süreç kontrol edilmelidir.
- İşbirlikli çalışmaya öğrencilerin hazırlanmasında grup isminin, rollerin ve dönüşümlü grup liderlerinin belirlenmesi oldukça faydalı olmaktadır. Ancak bu süreçte tüm grup üyelerinin birlikte katılmaları herkesin fikrinin değerlendirilmesi ve sonuçta ortak bir karara varılması durumları dikkatli bir şekilde takip edilmelidir.
- Deneyler sırasında gerekli güvenlik önlemlerinin alınması öğrencilerin kendilerine veya bir başkasına zarar vermelerini önlemek adına önem arz etmektedir. Bu nedenle güvenlik önlemleri öğrencilere öğretilmeli ve bu önlemlerin uygulanması sıkı bir şekilde takip edilmelidir.

Kaynakça

- Abdul-Jabbar, A. I. ve Felicia, P. (2015). Gameplay engagement and learning in game-based learning: A systematic review. *Review of Educational Research*, 85(4), 740-779. <https://doi.org/10.3102/0034654315577210>
- Abuzer, A., Gönen, S. ve Yılmaz, A. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının karışımının yapısı ve iletkenliği konusundaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-8.
- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuramı araştırma uygulama*. Malatya: Uğural Matbaası.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Ağgöl, Ö. (2016). *Bitki ve hayvanlarda üreme, büyüme ve gelişme ünitesinin öğretiminde okuma-yazma-uygulama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, epistemolojik tutumları ve okuduğunu anlamaları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akandere, M. (2012). *Eğitici okul oyunları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alghamdi, A. (2017). *Impact of jigsaw on the achievement and attitudes of Saudi Arabian male high school science students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Akron, USA.
- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin*

- kalıcılığına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Anderson, J. L. (2008). *The kids got game: Computer/video games, gender and learning outcomes in science classrooms* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, USA.
- Arslan, A. (2016). *İşbirlikli öğrenme modelinin fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersinde akademik başarı, kalıcılık ve tutuma etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Atwood-Blaine, D. (2015). *The effect of playing a science center-based mobile game: Affective outcomes and gender differences*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Kansas, USA.
- Avcı, F. (2015). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesine yönelik işbirlikli öğrenmeye dayalı öğretim programının bilişsel ve duyuşsal alan değişkenlerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Avcı, M. (2018). *6. sınıf fen bilimleri dersi "Vücudumuzda Sistemler" ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Aymen-Peker, E. (2018). *5. sınıf "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ünitesinin klasik eğitsel oyunlar ve teknoloji destekli eğitsel oyunlarla öğretiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun..
- Baghcheghi, N., Koohestani, H. R. ve Rezaei, K. (2011). A comparison of the cooperative learning and traditional learning methods in theory classes on nursing students' communication skill with patients at clinical settings. *Nurse Education Today*, 31(8), 877-882.
- Baisa, R. D. (2009). *The relationship of video game play to integrated scientific processing skills*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Northern Illinois University, USA
- Barata-Aksoy, Ş. (2017). *7. sınıf fen ve teknoloji dersi "İnsan ve Çevre" ünitesinin işbirlikli öğrenme modeliyle öğretiminin öğrenci başarısına etkisi (Elâzığ ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Barringer, D. F., Plummer, J. D., Kregenow, J. ve Palma, C. (2018). Gamified approach to teaching introductory astronomy online. *Physical Review Physics Education Research*, 14(1), 1-13. doi. 10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.010140
- Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 41-54.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bressler, D. M. (2014). *Is it all in the game? flow experience and scientific practices during an INPLACE mobile game* (Unpublished doctoral dissertation). Lehigh University, USA.
- Büyüköztürk, Ş., K. Çakmak, E., Akgün, Ö. Erkan, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Can, S. (2017). *Fen bilimleri dersi maddenin değişimi ünitesinde eğitsel oyunların kullanılmasının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve derse karşı tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Canbay, İ. (2012). *Matematikte eğitsel oyunların 7. sınıf öğrencilerinin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, motivasyonel inançları ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Chambers, S. K. ve Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest, and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 107-123.
- Christison, M.A. (1990). Cooperative learning in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 28, 6-9.
- Clark, T. S. ve Killingsworth. S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-22. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- Clerkin, A. ve Gilligan, K. (2018). Pre-school numeracy play as a predictor of children's attitudes towards mathematics at age 10. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 319-334. <https://doi.org/10.1177/1476718X18762238>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohon, R., Eylon, B. ve Ganiel, U., (1983). Potential difference and current in simple electric circuits: a study of students' concepts. *American Association of Physics Teachers*, 51(5), 407-417.
- Cooper, J., Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R. ve Cuseo, J. (1984). Cooperative learning and college instruction- effective use of student learning teams. *California State University Foundation Publication*, 41-65.
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Karaiper, A. İ. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 93-109.
- Çavdar, O. (2016). *Fen ve teknoloji dersinin öğretiminde iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerin işbirlikli öğrenme yöntemiyle uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çepni S. (Ed.). (2011). *Fen ve teknoloji öğretimi. (9. Baskı)*. Ankara: Pegem.

- Demirci, N. ve Çirkinöğlü, A. (2004). Öğrencilerin elektrik ve manyetizma konularında sahip oldukları ön bilgi ve kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 116-138.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A.
- Dong, P. I. (2018). Exploring Korean parents' meanings of digital play for young children. *Global Studies of Childhood*, 8(3), 238-251. <https://doi.org/10.1177/2043610618798931>
- Dönmez, N. B. (1999). *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin.
- Dumlu-Güler, T. (2011). 6. sınıf fen ve teknoloji dersindeki "Hücre ve Organelleri" konusunun eğitsel oyun yöntemiyle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ebrahim, A. (2012). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(2), 293-314.
- Eltem, Ö. (2018). *Fen bilimlerinde maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretiminde eğitsel oyunların kullanılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Eryılmaz, A. ve Sencar, S., (2002). Öğrencilerin elektrik devreleri ile ilgili kavram yanlışlarında görülen cinsiyet farklılıklarının nedenleri. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara.
- Espinoza-Morales, C. (2017). *Learning electron transport chain process in photosynthesis using video and serious game* (Yayımlanmamış doktora tezi). Purdue University, USA.
- Eymur, G. ve Geban, Ö. (2016). The collaboration of cooperative learning and conceptual changes: Enhancing the students' understanding of chemical bonding concepts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(5), 853-871. doi.org/10.1007/s10763-016-9716-z
- Fabian, K., Topping, K. J. ve Barron, I. G. (2018). Using mobile technologies for mathematics: Effects on student attitudes and achievement. *Educational Technology Research and Development*, 66, 1119-1139. doi.org/10.1007/s11423-018-9580-3.
- Fırat, M. (2014). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretiminde iki farklı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve epistemolojik tutumları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Fırat, S. (2011). *Bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Gallardo, J. R., Cirugeda, I. L. ve Rubio, C. M. (2012). Influence of cooperative learning on students' self-perception on leadership skills: A case study in science education. *Higher Education Studies*, 2(4), 40-48.
- Geban, Ö., Ertenpınar, H. ve Sönmez, G. (2002). *Altıncı sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki kavramları anlamalarında kavramsal değişim yaklaşımının etkisi*. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül. ODTÜ, Ankara.
- Genç, M. (2016). An evaluation of the cooperative learning process by sixth-grade students. *Research in Education*, 95(1), 19-32. [doi: 10.7227/RIE.0018](https://doi.org/10.7227/RIE.0018)
- Gençer, S. (2017). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya
- Gençer, S. ve Karamustafaoğlu, O. (2014). "Durgun Elektrik" konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4(2), 72-87.
- Ghufron, M. A. ve Ermawati, S. (2018). The strengths and weaknesses of cooperative learning and problem-based learning in efl writing class: Teachers and students' perspectives. *International Journal of Instruction*, 11(4), 657-672. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11441a>.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Goudas, M. ve Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 356-364.
- Göktaş, E. (2017). *Eğitim politikası bağlamında işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin başarı ve tutuma etkisinin meta analitik biçimde incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Gürpınar, C. (2017). *Fen bilimleri öğretiminde eğitsel oyun destekli öğretim uygulamalarının öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Hardal, Ö. ve Eryılmaz, A. (2002). *Basit araçlarla ve yaparak öğrenme yöntemine göre geliştiren elektrik devreleri ile ilgili etkinlikler*. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül. ODTÜ, Ankara.
- Harris, K., Marcus, R., McLaren, K. ve Fey, J. (2001). Curriculum materials supporting problem-based teaching. *School Science ve Mathematics*, 101(6), 310-318.
- Harvey, M. M. (2018). *Video games and virtual reality as classroom literature: Thoughts, experiences, and*

- learning with 8th grade middle school students* (Unpublished doctoral dissertation). University of New Mexico, USA.
- Hazar, M. (2005). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutubay Yayıncılık.
- Hennessy, D. ve Evans, R. (2006). Small-group learning in the community college classroom. *The Community College Enterprise*, 12(1), 93-110.
- Huang, T. C., Huang, Y. M. ve Yu, F. Y. (2011). Cooperative weblog learning in higher education: Its facilitating effects on social interaction, time lag, and cognitive load. *Educational Technology ve Society*, 14(1), 95-106.
- Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C. ve Wang, C. C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers ve Education*, 126, 89-104. doi: 10.1016/j.compedu.2018.07.001
- İyi, E. (2018). *Farklı işbirlikli öğrenme yöntemlerinin fen bilimleri öğretmen adaylarının akademik başarı ve epistemolojik inançları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. University of Minnesota, Minneapolis, Minnesota.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Cordillera: Kagan.
- Kagan, S. ve Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (1999). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karamustafaoğlu, O. ve Kaya, M. (2013). Eğitsel oyunlarla "Yansıma ve Aynalar" konusunun öğretimi: Yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkökul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kılıç, Y. (2016). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi Vücudumuzun Bilmecesini Çözüm ünitesinde sahip oldukları kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kibirige, I. ve Lehong, M. J. (2016). The effect of cooperative learning on grade 12 learners' performance in projectile motions, South Africa. *EURASIA Journal of Mathematics, Science ve Technology Education*, 12(9), 2543-2556. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1250a>
- Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramann etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Koç, Y. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modelin sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Ağrı il örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koka, V. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrencilerin ders başarısına olan etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). nönü Üniversitesi, Malatya.
- Kuşakçı-Ekim, F. (2007). *İlköğretim fen öğretiminde kavramsal karikatürlerin öğrencilerin kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Leikin, R. ve Zaslavsky, O. (1997). Facilitating student interactions in mathematics in a cooperative learning setting, 350. *Journal of Research in Mathematics Education*, 28(3), 331-359.
- Little, T. W. (2015). *Effects of digital game-based learning on student engagement and academic achievement* (Unpublished doctoral dissertation). Lamar University, USA.
- Madden, N. A. ve Slavin, R. E. (1983). Effects of cooperative learning on the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students. *Journal of Special Education*, 17, 171-182.
- Mangır, M. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi. *Yasadıkça Eğitim*, 26(16), 14-19.
- Martin, M. W. (2012). *Serious game design principles: The impact of game design on learning outcomes* (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University, USA
- Martinez-Hernandez, K. (2010). *Development and assessment of a chemistry-based computer video game as a learning tool* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University, USA.
- McCall, M. O. (2017). *The effects of individual versus cooperative testing in a flipped classroom on the academic achievement, motivation toward science, and study time for 9th grade biology students* (Unpublished doctoral dissertation). University of South Alabama, USA.
- Mcmillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Sixth Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Mezei, J. M. (2015). *Science teachers' perceptions of the relationship between game play and inquiry learning* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, USA.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. (14.03.2015'te erişilmiştir.), <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2013.pdf>
- Mutlu-Bayraktar, D. ve Camnalbur, M. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1149-1172. doi: 10.15869/itobiad.378623
- National Academy of Sciences. (2006). *Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter economic future*. Washington, DC: National Academy of Sciences/ National Academy of Engineering/Institute of Medicine. (11.06.2015'te erişilmiştir.), <https://www.nap.edu/catalog/11463/rising-above-the-gathering-storm-energizing-and-employing-america-for>
- Neimeyer, S. A. (2006). *An examination of the effects of computer-assisted educational games on student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). University of Houston-Clear Lake, USA.
- Nunes, P. S., Soares, A. A. ve Catarino, P. (2018). Efeitos da construção de um jogo educativo de matemática nas atitudes e aprendizagem alunos: estudo de caso (Effects of the construction of an educational mathematics game on students' attitudes and learning: case study). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 5-21.
- Önen, F., Demir, S. ve Şahin, F. (2012). Fen öğretmen adaylarının oyunlara ilişkin görüşleri ve hazırladıkları oyunların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 299-318.
- Öztürk, B. (2017). *Maddenin tanecikli yapısının öğretiminde iyi bir eğitim ortamı için yedi ilke ve modellerle desteklenen işbirlikli öğrenme yöntemlerinin uygulanması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Pehlivan, H. (2014). *Oyun ve öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Perkins, A. C. (2016). *Earthquake: Game-based learning for 21st century STEM education* (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A & M University.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Newyork: Norton.
- Rabgay, T. (2018). The Effect of using cooperative learning method on tenth grade students' learning achievement and attitude towards biology. *International Journal of Instruction*, 11(2), 265-280. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11218a>.
- Reynolds-Perez, C. (2017). *Experiences of middle and high school AVID students from an urban south Texas school district who played college ready-the game*. (Unpublished doctoral dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişilmiştir. (UMI No.10641631).
- Rouse, K. E. (2013). *Gamification in science education: The relationship of educational games to motivation and achievement*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of Southern Mississippi, USA.
- Saracaloğlu, A. S. ve Aldan-Karademir, Ç. (2009). *Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı. 21-23 Mayıs 2009. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir. 1098-1107.
- Say, S. ve Bağ, H. (2017). The Evaluation of the effect of a newly designed computer game on 7th grade students' motivation towards science and aggression. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5379-5393. doi. 10.12973/eurasia.2017.00831a
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shapiro, M. (2016). *Evaluating the efficacy of a chemistry video game* (Unpublished doctoral dissertation). Towson University, USA.
- Shekarey, A. (2012). Effects of cooperative learning on the development of students' social skills. *Education Strategies in Medical Sciences*, 5(1), 31-37.
- Siegel, C. (2005). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of School Psychology*, 43(3), 219-239.
- Slavin, R. E. (1991). Group rewards make groupwork work. *Educational Leadership*, 48(5), 89-91.
- Slavin, R. E. (1992). When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. Hertz-Lazarowitz & Miller (Ed.) *Interaction in Cooperative Groups* içinde (s.145-173). NY: Cambridge University Press.
- Smith, K., Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1981). Can conflict be constructive: Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73, 651-663.
- Stewart, P. M., Jr. (2013). *Learning the rules of the game: The nature of game and classroom supports when using a concept-integrated digital physics game in the middle school science classroom* (Unpublished doctoral dissertation). Columbia University, USA.
- Şaşmaz-Ören, F. ve Erduran-Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi "güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.
- Şimşek, U., Şimşek, Ü. ve Doymuş, K. (2006). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme çalışması III. İşbirlikçi öğrenme yönteminin eğitim ortamındaki

- faydaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 414-430.
- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*.
- Tortumluoğlu, Y. (2014). *İşbirlikli öğrenme modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrenci başarısına etkisi: Ardahan ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tsai, Y. L. ve Tsai, C. C. (2018). Digital game-based second-language vocabulary learning and conditions of research designs: A meta-analysis study. *Computers ve Education*, 125, 345-357. doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.020
- Tuan, H. L., Chin, C. C. ve Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 634-659.
- Turgut, S. ve Turgut, İ. G. (2018). The effects of cooperative learning on mathematics achievement in Turkey: A meta-analysis study. *International Journal of Instruction*, 11(3), 663-680. Doi 10.12973/iji.2018.11345a
- Uzuntiryaki, E., Çakır, H. ve Geban, Ö. (2001). *Kavram haritaları ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin "Asit-Bazlar" konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*. Yeni Bin Yılım Basında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, (7-8 Eylül 2001), İstanbul. Bildiriler Kitabı, 281-284, 2001 Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Webb, N. M. (1980). An analysis of group interaction and mathematical errors in heterogeneous ability groups. *British Journal of Educational Psychology*, 50(3), 266-276.
- Webb, N. M., Sydney, H. ve Farivor, A. M. (2002). Theory into practice. *College of Education*, 41(1) 13-20.
- Wyman, P. J. (2018). *Academic achievement with cooperative learning using homogeneous and heterogeneous groups* (Unpublished doctoral dissertation). Liberty University, USA.
- Yeşilkaya, İ. (2013). *7. sınıf sosyal bilgiler dersi "Zaman İçinde Bilim" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 326663)
- (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.
- Toprac, P. K. (2008). *The effects of a problem -based learning digital game on continuing motivation to learn science* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Texas, USA.
- Yılar, M. B. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına, demokratik tutumlarına ve sosyal becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldız, E. (2019). *5, 6, 7. sınıf fen bilimleri dersinde yaşanan öğrenme problemlerinin giderilmesinde eğitsel oyun, okuma-yazma-oyun ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Ağdaş, H. (2017). Eğitsel oyun entegre edilmiş grup araştırması yönteminin öğrencilerin fen öğrenimi motivasyonları ve sosyal becerileri üzerine etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 37-54.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Ağdaş, H. (2018). The effects of educational game-integrated group research method on academic achievement, attitude towards school, and retention of knowledge in teaching regulatory system. *Journal of Turkish Science Education*, 15(3), 91-105.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Aras, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 20-32.
- Yılmaz, H. ve Çavaş, P. H. (2007). Reliability and validity study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *Elementary Education Online*, 6(3), 430-440.
- Zentall, S. S., Kuester, D. A. ve Craig, B. A. (2011). Social behavior in cooperative groups: Students at risk for ADHD and their peers. *Journal of Educational Research*, 104(1), 28-41.
- Zheng, M. (2012). Fifth graders' flow experience in a digital game-based science learning environment. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments (IJVPLE)*, 5(2), 69-86.

Ek-1: Etik Kurul Onayı

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 08 Karar No: 17	Toplantı Tarihi: 6.05.2020
	<p>Aşağıda bilgileri verilen araştırma makalesi ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü.</p> <p>Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu araştırma makalesi ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.</p>	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	<p>Proje Yürütücüsü: Arş. Gör. Dr. Emre YILDIZ, Arş. Gör. Şeyma ÇALIKLAR, Prof. Dr. Ümit ŞİMŞEK ve Özlem AĞGÖL</p> <p>Çalışma Konusu: Eğitsel Oyun ve İşbirlikli Öğrenmenin 6.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Sosyal Becerileri ve Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi</p>	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	



Araştırma Makalesi • Research Article

Mülteci Çocukların İlköğretime Uyum Süreçleri: Tekirdağ İlinin Bir Okulundaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Deneyimleri *

Primary School Adaptation Process Of Refugee Children: Experiences of Administrators and Teachers in a School at Tekirdağ Province

Caner Dinler ^{a,**}, Özge Hacıfazlıoğlu ^b

^a Öğrt. ve Doktora Öğrencisi, İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, İstanbul/Türkiye.
ORCID ID: 0000-0002-7302-3938

^b Prof. Dr., Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Gaziantep/Türkiye.
ORCID ID:0000-0002-5040-229X

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 07 Ocak 2020

Düzeltilme tarihi: 15 Mayıs 2020

Kabul tarihi: 22 Mayıs 2020

Anahtar Kelimeler:

Mülteci Öğrenciler

Okula Uyum

Uyum Süreci Stratejileri

ÖZ

Bu çalışmada, Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyimleri ele alınmaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Tekirdağ ilinin Marmara Ereğlisi ilçesine bağlı, Suriyeli mülteci öğrencilerin sayılarının fazla olduğu bir ilkokulda görev yapan 2 yönetici ve 11 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi kullanılarak elde edilen verilerden temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. “Okula Uyum: Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sorunları” ve “Uyum Sürecinde Kullanılan Stratejiler” olmak üzere iki temada veriler sınıflandırılmıştır. Yapılan bu sınıflandırmalar neticesinde Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerinde öğretmenlerin ve Suriyeli mülteci öğrencilerin, dil ve iletişim sorunlarıyla, dışlanma eğilimine ilişkin sorunlarla, Suriyeli öğrencilere özel geliştirilmiş sınıfta eğitim verilmesinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları; uyum sürecini kolaylaştırmak için ise öğretmenler ve yöneticiler tarafından, akran mentörlüğü, deneyimli Suriyeli öğrencilerin mentörlüğü, öğretmen mentörlüğü ve velilere mentörlük stratejilerinin kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 07 January 2020

Received in revised form 15 May 2020

Accepted 22 May 2020

Keywords:

Refugee Students

School Adoption

Strategies For School Adoption

ABSTRACT

In this study, the experiences of teachers and school administrators regarding Syrian refugee students' adaptation processes are discussed. The study was carried out on the basis of case study analysis which is the one of the qualitative research methods. The convenience sampling were used in the study. The study group consists of 2 administrators and 11 teachers, whom working in a elementary school in the district of Marmara Ereğlisi of Tekirdağ province where the number of Syrian refugee students is enormously high. Semi-structured interview technique was used as a data collection appliance. Sub-themes and themes were created from the data by using content analysis. Data were classified into two themes: “Integration to School: Problems of Teachers and Students” and “Used Strategies in the Integration Process”. As a result of these classifications, Syrian refugee students faced problems related to language and communication problems, tendency to be excluded, and the problems arising from the education of Syrian students in a multigrade class; To facilitate the adaptation process, it was revealed that teachers and administrators use peer mentoring, mentoring of experienced Syrian students, teacher mentoring, and mentoring strategies to parents.

1. Giriş

İnsani değerleri kazanımında en önemli araç olan eğitimden beklenen verimliliğin alınabilmesi, öğrencilerin okula uyum

sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesiyle doğru orantılıdır. Okula uyum sağlayan öğrencilerin tedirginliği, endişe ve stresi ortadan kalkar. Öğrencinin kendisine olan

* Bu çalışmanın ilk hali 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi 11-13 Mayıs 2017 tarihinde Başkent Üniversitesinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: caner_36di@hotmail.com

güveni artar; duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimi olumlu yönde etkilenir. Uyum sürecinin en önemli sacayağını öğretmenler oluşturmaktadır. Aynı dili konuşan, aynı vatani ve kültürü paylaşan öğretmen ve öğrenciler arasında, doğuştan gelen bu ortak değerler gizli sözleşmeler mahiyetindedir. Bu ittifak sayesinde okula uyum süreci kolaylaşmaktadır.

Okula uyum kavramı çocuğun girdiği yeni ortamda gösterdiği sosyal, davranışsal ve akademik bir tepki olarak ele alınmaktadır. Sosyal ile bilişsel yeteneklerde yaşanan zorluklar çocukların okula uyum sürecinde olumsuz etki bırakabilmektedir (Gresham ve Elliott, 1987; Ladd ve Price, 1987). Okula uyum kendi içinde zorlukları barındıran bir dönem olmakla beraber dezavantajlı çocuklar için bu durum içinden çıkılması zor bir kısır döngü de oluşturabilmektedir. Çocuk için okula başlama süreci sosyal, bilişsel, fiziksel ve duygusal uyum gerektirmekte olan zorlu bir süreci ifade eder ve gelecek yılları için kritik önemi olan bir dönemdir (Ladd ve Price, 1987).

Yakın zamanda Suriye’de yaşanmış olan iç savaş neticesinde ülkemize göç eden Suriyeli çocukların eğitiminde ortaya çıkan en önemli sorunlardan birini okula uyum süreci oluşturmaktadır. Rakamlar incelendiğinde, nicel olarak Suriyeli öğrenci sayısının fazlalığı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunları yansıtmaktadır. 2016 yılının başında Türkiye 2.715.789 kişiyle en çok Suriyeli mülteci barındıran ülke konumundadır. Bu nüfusun yarısı da çocuklardan oluşmaktadır (UNICEF, 2016). 2011 yılından itibaren eğitime erişim oranı artmakla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) kaynaklarına göre 2016 yılı okula erişim oranları incelendiğinde, eğitim çağındaki çocukların yarısından fazlasının halen erişim sıkıntısı yaşadığı görülmektedir (Emin, 2016). Öğrenim hakkı, Çocuk Hakları Sözleşmesinde garanti altına alınmış ve buna ek olarak ilgili devletlerde eğitim gören çocukların hakkı kabul edilerek fırsat eşitliği temel alınıp temel eğitimin herkes için ücretsiz ve zorunlu hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bununla beraber “çocuğun kişiliğinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesini, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygısının artırılmasını, kültürel kimliğine, dil ve diğerleri ile çocuğun geldiği ülkenin ulusal değerlerine ve kendisinininkinden farklı uygarlıklara saygısının pekiştirilmesini, anlayış, hoşgörü, eşitlik gibi hususlarda sorumluluk üstlenmesini ve doğal çevreye saygısının geliştirilmesini” de amaçlamaktadır (Odman, 2008, s. 143-144). Bu haklara rağmen dünyadaki yaşanan sosyoekonomik problemler ve savaş gibi olumsuz durumlardan çocuklar en kötü şekilde etkilenen grup olarak görülmektedir. Zor koşullar altında çocukların temel ihtiyaçları temin edilememekte ve bu çocuklar çeşitli haksızlıklara maruz kalmaktadır. Mutlu ve Kırımsoy’a (2016) göre benzer sorunlar Türkiye’deki mülteci çocuklarda da yaşanmaktadır.

ÇOÇA’nın (2015) yaptığı araştırmaya göre okula gitme hakkını kullanamayan Suriyeli mülteci öğrencilerin diğer çocuklardan daha fazla kötü muamele ve istismara uğrama riski altında bulunduğu, travma sonrası stres bozukluğu belirtilerini (stres, endişe, tedirginlik, umutsuzluk gibi) daha çok gösterdiği, fiziksel ve psikolojik gelişme evrelerini tamamlamadıkları görülmektedir (ÇOÇA, 2015).

Suriyeli mülteci öğrencilerin “kayıp kuşak” olma riski karşısında Türkiye’de MEB tarafından 2013 yılından itibaren çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. “Eylül 2014’te yayımlanan yabancıların eğitime erişimine ilişkin MEB genelgesi (No: 2014/21), geçici koruma altındaki yabancıların her ildeki il millî eğitim müdürlüğü tarafından denetlenen okullar ve geçici eğitim merkezleri tarafından sağlanan eğitim hizmetlerine erişimini belirli bir standarda bağlamış ve güvence altına almıştır” (UNCHR, 2016). Yeni düzenlemeler ile birlikte Suriyeli mülteci çocuklara eğitime erişme sürecindeki hakları verilse de süreç içinde ortaya çıkan sorunlar, okulda öğrenime devam etme konusunda engeller doğurabilmektedir.

ÇOÇA (2015) tarafından yürütülmüş çalışmalarda, Suriyeli çocuklara yönelik sorunların başında “dil” engelinin olduğu görülmektedir. Bunun yanında toplumla uyum konusunda da zorluklar işaret edilmektedir. Bu zorlukların yanında ekonomik sıkıntılarla ilişkili olarak yaşanan eğitim öğretim kaynaklarındaki sıkıntılar da adı geçen çalışmada dile getirilmektedir.

Sınıflarına farklı kültürlerden gelen öğrencilerle beraber ilk zamanlarda zorluklar yaşayan öğretmenler, bu sorunları çözmeye yönelik olarak kendilerine özgü çözüm yolları aramışlardır. Suriyeli mülteci çocuklarla ilgili çalışmalar son yıllarda gerek uygulamacılar gerekse araştırmacılar tarafından önemle ele alınan bir konu haline gelmiştir. Ancak çocuklarla beraber bu zorlukları yaşayan öğretmenler tarafından “yaşanmış deneyimleri” aktaran derinlikli çalışmaların sayısı sınırlıdır. Bu bağlamda; bu araştırma, okul yöneticilerine ve öğretmenlere mülteci çocukların okulda uyumuna yönelik uygulama odaklı özgün bir bakış açısı sağlayacağını düşünülmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyimlerinin incelenmesidir. Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların üstesinden gelmeye yönelik kullandıkları stratejiler aktarılmıştır.

Araştırma çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

-Uyum sürecinde öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

-Öğretmenler ve yöneticiler okula uyum sürecini sağlamada ne tür stratejiler kullanmıştır?

2. Yöntem

Bu bölümde; araştırma deseninden, çalışma grubundan, veri toplama aracından, verilerin analizi ve yorumlanması sürecinden bahsedilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada; nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada “insan deneyimlerine” dayanan nitel veri yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri, insanların “algılarını, varsayımlarını, önyargılarını” (Van Maanen, 1977) ve bunların sosyal yaşamla olan ilişkilerini açıklayarak insanların yaşamlarındaki “olaylara, süreçlere ve yapılarla” yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak için oldukça uygundur (Miles ve Huberman, 1994). Nitel durum çalışmasının en

büyük özelliği ise “bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılması”dır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 73). Bu bağlamda; bu çalışmada, Suriyeli mülteci öğrencilerin yaşadıkları problemlerle ilgili olarak öğretmenlerin ve yöneticilerin deneyimlerinin gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Tekirdağ ilinin Marmara Ereğlisi ilçesine bağlı bir ilkokulda görev yapan 2 yönetici ve 11 öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların, Branşları, Cinsiyetleri, Yaşları, Kıdemleri ve Eğitim Durumları Tablosu

Kod Adı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu
Billur*	Kız	39	18	Lisans
Esat**	Erkek	50	27	Lisans
Gülhanım***	Kız	35	14	Lisans
Zeynep***	Kız	38	17	Lisans
Niyazi***	Erkek	30	7	Lisans
Aslan***	Erkek	56	28	Lisans
Tahir***	Erkek	55	31	Lisans
Yusuf***	Erkek	36	14	Y. Lis.
Güler***	Kız	40	18	Lisans
Melike***	Kız	31	8	Lisans
Songül***	Kız	45	23	Lisans
Fevzi***	Erkek	37	15	Lisans
Türkan***	Kız	34	11	Lisans

*Müdür

** Müdür Yardımcısı

*** Sınıf Öğretmeni

Araştırmada çalışma grubu belirlenirken, araştırmaya uygun ve rahat ulaşılabilir bir örneklem seçildiği için amaçlı örneklem yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır. “Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 123). Ayrıca araştırma grubu gönüllülük esasına göre belirlenerek araştırmaya katılan öğretmenlerin ve yöneticilerin gönüllülüklerini beyan ettikleri gönüllülük sözleşmesi imzalatılmış olup katılımcıların isimlerinin yerine kod isimler kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken literatürden ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. İlk aşamada taslak olarak hazırlanan bu formun geliştirilmesinde nitel araştırmalar konusunda yetkin; biri profesör doktor, biri doktor öğretim üyesi ve dördü doktora öğrencisi olmak üzere toplam altı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından görüşme formunda yer alan bazı soruların yönlendirici ifadeler içerdiği ifade edildiği için bu soruların sayısında herhangi bir değişiklik yapılmadan sadece ifade şekli açısından yeniden düzeltilmesi hususundaki dönütlerine istinaden araştırmacı tarafından bu düzeltmeler yapılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını değerlendirmek üzere çalışma grubu dışında 4 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen bilgi ve tecrübeler sonucunda görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve yine aynı altı uzmanın görüşüne başvurulmuş bir sorunun ifade şekli yeniden düzenlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formu asıl araştırma için uygulanır hâle getirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, konu hakkında yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması ile çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulup konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşıldıktan sonra okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle görüşülmüştür.

Görüşme esnasında katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. Suriyeli mülteci öğrencilere ve ailelerine ilişkin deneyimleriniz nasıldır?

2. Uyum sürecinde sizlerin ve mülteci öğrencilerin karşılaştığı sorunlar nelerdir? Deneyimlerinizden kesitler aktarabilir misiniz?

3. Öğrencilerinizin okula uyum sürecini kolaylaştırmak için kullandığınız stratejiler nelerdir? Deneyimlerinizden kesitler aktarabilir misiniz?

4. Suriyeli mülteci öğrencilerle yaşadığınız, unutamadığınız bir olay var mı? Deneyimlerinizden kesitler aktarabilir misiniz?

Görüşmeler sırasında veri kaybı yaşamamak için kayıt cihazından yararlanılmıştır. Görüşmelerde kayıt cihazı kullanılacağı katılımcılara söylenmiştir. Bununla beraber, yapılan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceğini, istendiği takdirde kayıtlardaki ifadelerin katılımcının isteğine bağlı olarak kısmen çıkarılabileceği ya da kaydın tamamen silinebileceği belirtilmiştir. Bu sayede kayıt cihazı kullanımının katılımcılar üzerinde oluşturabileceği tedirginlik giderilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, araştırmaya katılanların kimliklerini korumak için kod isimler kullanılmıştır. Bu çalışma, Ekim 2016 tarihinde başlamış ve Mayıs 2017 tarihinde tamamlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Marshall ve Rossman (1999) tarafından öne sürülen analiz süreci beş kategori referans alınarak yürütülmüştür: “a) verilerin organize edilmesi; b) temaların ve kategorilerin tanımlanması; c) ortaya çıkan hipotezin veriler ile test edilmesi; d) verilere ilişkin alternatif açıklamaların aranması ve e) raporun yazılması” (Akt. Hacifazlıoğlu, 2010, s. 2224).

Tema Oluşturma Aşaması: Araştırmacı, Merriam (1988) Miles ve Huberman’ı (1994) ve Yıldırım ve Şimşek’i (2008, s. 228) içerik analizi oluştururken referans olarak elde edilen kavramları birbirleriyle belirli bir tema altında sınıflandırmıştır. Kavramların incelemesi sonucunda alt temaların birbirleriyle olan ilişkileri ortaya çıkarılmış ve bu ilişkiler daha üst bir tema ile açıklanmıştır. Veriler daha önceden hazırlanmış olan tablolara aktarılmış, her bir katılımcının karşısına ilgili tema ve deneyimi yansıtılmıştır. Araştırmacı, görüşmelerin yürütüldüğü ve analiz edildiği süre boyunca meslektaşlarından geri bildirim almıştır. Araştırmacı, analiz sonuçlarını altı alan uzmanıyla beraber kasım ve aralık (2016) aylarında birer saatlik oturumlarda 4

kez tartışmıştır. Bu oturumlar da kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar verilerin düzenlenmesinde referans olarak kullanılmıştır. Temaların analizi ve yorumlanması sırasında da alan uzmanlarından benzer şekilde görüşler alınmış olup 3 değerlendirme oturumu yapılarak ortaya çıkan tema ve alt temalara son şekli verilmiştir.

Verilerin Sunulması: Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin deneyimlerinin incelenmesine yönelik hikâyelerine odaklanılmıştır. Analizlerin devamı niteliğinde “hikâye etme” şeklinde (narrative) özetler yapılmıştır. Maxwell’e (1996) göre, “kısa anekdotlar” (thumbnail sketches), anlatanın bakış açısına göre konuyla alakalı ilginç noktaların seçilerek yansıtılmasıdır. Araştırma bulgularının analizi sırasında yöneticilerin ve öğretmenlerin kendi ifadelerine odaklanılarak, kullandıkları kelimeler ve ifadeler titizlikle incelenmiştir. Hikâye şeklinde düzenlenen görüşme özetlerinde Seidman’ın (1998) kullandığı yöntemden yararlanılarak, görüşülen katılımcının deneyimlerinin, inançlarının ve görüşlerinin yansıtılmasına çalışılmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından detaylı bir biçimde düzenlenmiş, gerekli ilk analizler yapılmış ve bu verilerden elde edilen anlamlar bir rapor haline getirilerek katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılar kendi raporlarını okuyarak analizlerin kendi gerçeklerini yansıtmadaki doğruluğunu, yeterliliğini ve sonuçların kendi algılarını ve deneyimlerini yansıtmadığını değerlendirerek düşüncelerini bir “teyit toplantısı” ile sözlü olarak bildirmişlerdir. Sözlü “teyit etme” toplantılarında, Yıldırım ve Şimşek’in (2008) de belirttiği gibi ortaya yeni verilerin çıkabildiği görülmüş ve bu yeni veriler de değerlendirmeye alınmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırmanın değeri, ilgili alana kattıkları ve hayatta karşılaşılan sorunlara getireceği çözüm önerileri çerçevesinde değerlendirilir. Araştırmanın bilimsel olarak kabul görmesi için bu iki amaca hizmet etmenin yanında araştırmanın açık, tutarlı olması ve diğer araştırmacılar tarafından tasdik edilebilmesi gereklidir. Lincoln ve Guba’ya (1985) göre inandırıcılığın başarılabilmesi uzun süreli etkileşime, derinlik odaklı veri toplamaya, çeşitlemeye, uzman incelemesine ve katılımcı teyidine bağlıdır (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı tarafından görüşmeler esnasında yansıtıcı dinleme tekniğine bağlı kalınarak tarafsız olunmaya çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin herhangi bir etki altında kalmadan kendi deneyimlerini rahatlıkla ve samimi olarak aktarmaları için görüşme esnasında sorulan sorular açık uçlu olarak hazırlanmıştır.

Nitel araştırma sürecinde araştırmacının şahsi deneyimlerinin ve yargılarının görüşmelere etki etmesi söz konusu olabilmektedir. Araştırmacı görüşmeler sırasında yönlendirici olmamaya ve dinlediklerini objektif bir şekilde aktarmaya çalışmıştır. Tüm görüşmeler birinci yazar tarafından birebir düz yazıya aktarılarak her bir katılımcıya elden teslim edilmiş ve onlardan alınan teyitten sonra analiz edilmiştir. Görüşmeler genellikle okulun uygun bulunan rehberlik odasında, öğretmenler odasında ve yöneticilerin odalarında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada güvenilirliğin de odaklandığı kavramlardan biri olan tutarlılığa önem verilmiştir. Araştırmada “olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtılabilen bir yaklaşım” kullanılarak; tutarlılık, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 272).

3. Bulgular ve Yorum

Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin deneyimlerinin içerik analizlerinde iki tema ön plana çıkmıştır. Araştırmada mülteci öğrencilerin okula uyum sürecine ilişkin “Okula Uyum: Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sorunları”, “Uyum Sürecini Kolaylaştırma Stratejileri” olarak iki tema belirlenmiştir. Bu temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerine İlişkin Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Deneyimlerinin Temaları ve Alt Temaları

Tema 1. Okula Uyum: Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sorunları
Dil ve İletişim Sorunları
Çocuklarda Dışlama Eğilimi
Özel Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim Verilmesinin Yarattığı Sorunlar
Tema 2. Uyum Sürecini Kolaylaştırma Stratejileri
Akran Mentörlüğü
Deneyimli Suriyeli Öğrencilerin Mentörlüğü
Öğretmen Mentörlüğü
Velilere Mentörlük

3.1. Tema 1. Okula Uyum: Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Sorunları

Uyum sürecinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar “Dil ve İletişim Sorunları”, “Çocuklarda Dışlama Eğilimi” ve “Özel Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim Verilmesinin Yarattığı Sorunlar” olarak belirlenmiştir.

3.3.1. Dil ve İletişim Sorunları

Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde öğretmenlerin verdikleri en büyük ve zorlu mücadele, dillerini bilmedikleri bir öğrenci grubuyla iletişim kurma çabalarıdır. Suriyeli öğrencilere eğitim ve öğretim vermeye çalışan Yusuf, Niyazi, Fevzi ve Melike öğretmen tarafından, öğrencilerle yaşanan iletişim problemlerinden bahsedilmiş; Tahir ve Güler öğretmen tarafından ise velilerle yaşanan iletişim problemleri vurgulanarak bu kişilerin iletişim kurma konusunda ciddi sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. Daha önce karşılaşılmayan bu durumun öğretmenler üzerinde tedirginlik yarattığı belirtilmiştir. Uzun yıllardır öğretmenlik yapan Yusuf ve Niyazi öğretmenlerin aşağıda alıntılanan sözleri, sürecin kolay olmadığını göstermektedir:

İlk defa farklı kültürden, farklı dilden olan bir sınıfta görevlendirince tedirgin oldum. Öğrencilerle, velilerle nasıl iletişim kuracağımı düşünüyordum çünkü sınıfım 14 Suriyeli mülteci öğrenciden oluşmaktaydı. İletişim en büyük problem oldu, sadece konuşmak değil, anlaşılacak, düşüncelerini ifade etmek... Öğrencilerle sınıftaki en büyük

sorumuz birbirimizi anlama oldu (Yusuf öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

İletişimde genel olarak sorun yaşıyorum. Mesela anlatabileceğim derdimi anlatmakta zorlanıyorum (Niyazi öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Tüm öğretmenlerin ve yöneticilerin ifadelerinde “iletişim” öncelikli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Karşılıklı diyalog ve anlaşılma gerektiren bu süreç, öğrencilerin de ciddi sıkıntılar yaşamalarına sebebiyet vermiştir. Fevzi öğretmenin görüşmesinde belirttiği gibi “İlk başta büyük bir dil sorunuyla karşılaştılar. Karşı taraftakini anlayamama, derdini anlatamama sorunuyla karşılaştılar. Çok sıradan sorunlarını bile anlatamadıklarında çocuklar sıkıntıya girdiler” yönündeki tespitleri bu durumu ortaya koyar niteliktedir. Fevzi öğretmen, bu sıkıntıları yaşayan çocukların gerek sosyal gerekse duygusal yönden çöküntüye uğradıklarını belirtmiştir:

Bazen o kadar basit bir şeyi bile dil bilmemeden dolayı yapamadıkları için çocukların kendilerini çok kötü hissettikleri, zaman zaman ağladıkları olmuştur. Dil bilmeme onların haksızlığa uğramasına da neden oluyor. Haklı oldukları bir konu bile olduğunda kendilerini yeterince ifade edemedikleri için haksızmış edasıyla ağladıkları oluyor (Fevzi öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Bunun yanında aşağıda görüşleri verilen öğretmenin de üstteki ifadelerle paralel sayılabilecek fikirler paylaşarak Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında yaşadıkları sıkıntıları şu şekilde ifade ettiği görülmektedir.

En büyük sıkıntı iletişim. Mesela son gelen öğrencim 1 ay önce falan geldi. Biraz daha geç geldi Lamar. Lamar hiç Türkçe bilmiyor. Diğer iki öğrenci biraz daha biliyor. 3 öğrenci var sınıfta. Lamar hiç Türkçe bilmediği için sınıfta kesinlikle iletişim kuramıyoruz. Son 1 haftadır bir iki kelime çıkıyor. Hareketlerle anlatmaya çalışıyor. Tabi çocuk da kendini kötü hissediyor. Bizim kendimizi kötü hissetmemiz değil, çocuğun kendini kötü hissetmesi. Kendini ifade edemiyor. İfade edemeyince isteklerini, ihtiyaçlarını dile getiremiyor. Beni hiç anlayamıyor (Melike öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Eğitimde başarıyı sağlamada en önemli argümanlardan biri olan veli-öğretmen iletişimi, Suriyeli velilerle öğretmenler arasında yaşanan dil problemi nedeniyle sağlıklı bir şekilde gerçekleşmemektedir. Bunun sonucunda, Suriyeli öğrencilerin başarısında etkin bir role sahip olan aile fertleri, çocuklarının eğitiminde yeterli katkıyı sağlayamamaktadır. Nitekim Tahir Öğretmen’in görüşmesinde belirttiği “Ailesiyle iletişime geçemedik. İsimlerini bile öğrenemedim” (Aralık 2016) yönündeki tespitleri yaşanan sıkıntıyı ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Güler öğretmenle yapılan görüşmede veli- öğretmen iletişim eksikliğinin en önemli sorunlardan biri olduğu belirtilmiştir.

En büyük problemler; okulda yapılan etkinliklerle veya çocuğun durumuyla ilgili olarak Suriyeli velilerin okula gelip öğretmenle görüşmemeleri oldu. Biz onlar için okulda ne yapabilirsek o (Güler öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

3.1.2. Çocuklarda Dışlama Eğilimi

Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sistemine dâhil edilmelerinin ve okula uyum sağlamalarının amaçlandığı bu yeni süreçte, çocuklar gerek müfredat konusunda gerekse davranış boyutlarında dışlanma algısı ile karşılaşmaktadır. Suriye’deki savaş ortamından gelmelerinden ötürü kendilerine karşı oluşan ön yargılar ve dışlayıcı davranışlar, bu öğrencilerin ihtiyaç duydukları psiko-sosyal desteğin eğitim sistemi içinde yeterli kadar karşılanamayışı ve kendilerine uygun eğitim programının bulunmaması, bu öğrencilerin Türk öğrencilerden ayrı bir sınıfta eğitim görmeleri, yaşadıkları maddi sıkıntılar Suriyeli öğrencilerin bu algıyı yaşamalarının sebepleri arasında sayılabilir. Karşılaşılan bu yeni süreçte, gerek öğretmenlerin sorunu çözme konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olamayışı gerekse yeterli desteği alamayan öğrencilerin kendilerini dışlanmış hissetmeleri onların gruplaşmasına sebep olmaktadır. Uzun yıllardır öğretmen olup şu anda tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan bir sınıfta öğretmenlik yapan Yusuf öğretmen, gruplaşmaya zemin hazırlayan unsurları ve bu durumun sebep olduğu problemleri aşağıdaki şekilde dile getirmektedir.

Okulda ayrı bir mülteci sınıfın oluşturulması, onları ayırtırmak, dışlamaktır bana göre. Okulda diğer öğrencilerden ayrı bir şekilde sadece Suriyeli mülteci öğrencilerinden meydana gelen bir sınıfın oluşturulması onların gruplaşmasına bir zemin hazırlamıştır. Ayrı mülteci sınıfın oluşturulması diğer öğrencilerle kaynaşma sürecini uzatmıştır. Teneffüslerde ve okul çıkışlarında diğer öğrencilerin ve velilerin de Suriyeli öğrenciler olarak seslenmesi, öğrencileri kendi oyunlarına katmamaları okulda gruplaşmalara yol açmıştır. Bu durum, Suriyeli mülteci öğrencilerin de aralarında gruplaşarak kendi dillerinde oyun oynamalarına sebep olmuştur. Oyun ve fiziki etkinlik dersinde öğrencilerim “öğretmenim Suriyeye oynayabilir miyiz?” diyorlardı. Böyle bir sınıfın oluşturulması sadece öğrenciler arasında değil öğretmenler arasında bile ayrışmalara sebep oluyordu. Düşünsenize aynı okulda öğretmenlerin problemleri genelde aynı şeyler üzerine iken mülteci öğrencilerin öğretmeni olunca o kadar problemle karşılaşılırsun ki... Suriyeli öğrencilerin öğretmeni olarak Suriyeli Mülteci öğrenciler için ayrıca bir program, yol haritası bulunur diye düşünmüştüm ama gördüm ki buna yönelik hiçbir şey yapılmamış. Ülkemizde bu kadar mülteci öğrenci varken onlara yönelik programların olmaması da büyük eksiklik (Yusuf öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Yine, Yusuf öğretmenle paralel düşüncelere sahip olan Melike öğretmen de dışlanma algısının Suriyeli öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz davranış kalıplarını şu şekilde dile getirmektedir.

Suriyeli olarak bir sınıf oluşturulduğu zaman o sıkıntı yarattı biraz, onlar bir grup oldular ve kendilerini, ayırtırılmış hissettiler onun için de kendilerini dille de ifade edemediklerinden şiddetle ifade etmeye çalıştılar. Ama bizim sınıfımızdaki Suriyeli öğrenciler diğer arkadaşlarıyla birlikte olduğu için bir sıkıntı yaşanmadı. Okulumuzda bir Suriyeli sınıf var. Suriyeli sınıfın oluşturulmasını ben çok doğru bulmuyorum. Bu belki yaşanarak öğrenilen bir şey belki başta oluşturulurken iyi niyetle oluşturuldu bu sınıf, daha kendilerini ifade edebilirler diye. Ama bu sefer daha iyi ifade edemediler

çünkü; onlar kendi içlerine kapandılar. Bizim topluluğumuzdan, diğer öğrenci grubumuzdan asimile oldular. Suriyeli grup olarak ortaya çıktılar. Diğer çocuklar onlardan Suriyeli çocuk, Suriyeli sınıf diye bahsediyorlar. Bu sefer onlar iyice hırçınlaşıyor, asileşiyor. Bunun nedeni tamamen kendilerini ifade edememek. Kendilerini şiddetle ifade etmeye başlıyorlar (Melike öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Dışlanma algısına sahip olan ve kendilerini yeteri kadar ifade edemeyen Suriyeli çocukların savaşta yaşadıkları mağduriyetleri paylaşma ve dışa vurma ihtiyacında olduğu, bunu oynadıkları oyunlarla gösterdikleri Güler öğretmen ile Türkan öğretmen tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

En büyük sıkıntı Suriyelilerle ilgili genelde gözlemlediğim, bir başka şey boş zamanlarında sürekli birbirlerini tekmelemek, çekiştirmek üzerine kurulmuş oyunları var. Savaş oyunu gibi. Birbirlerini yakalamak, yere düşürmek, yuvarlamak. Tekmeliyorlar. Özellikle görevli olduğum sınıfın katında bunu çok gözlemliyorum (Güler öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Suriyeli öğrenciler teneffüslerde toplu olarak geziyorlar, kendilerine Suriyeli denildiğinde kavga çıkarmaya çok meyilliler. Teneffüslerde koridorlarda sürekli savaş oyunu oynuyorlar. Elleri silah varmış gibi birbirlerini vuruyorlar. Başka oyun oynamıyorlar (Türkan öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Öte yandan, Suriyeli öğrencilerle Türkiyeli öğrenciler arasında çok kısıtlı iletişim olduğu, arkadaşlık kurulamadığı ve Suriyeli mülteci çocukların etiketlenerek dışlandığı Türkan öğretmen tarafından aşağıdaki söylemlerle ifade edilmektedir.

Suriyeli öğrenciler Türkiyeli öğrenciler tarafından dışlanıyorlar. Bir açıdan iletişim kurulamadığı için dışlanıyorlar, bizi anlamıyorlar diye söylüyorlar. Suriyeli öğrenciler diğer arkadaşlarıyla bir araya geldikleri zaman saldırganlık gösterdikleri için, sınıftaki öğrenciler de onlarla pek iletişime geçmek istemiyorlar (Türkan öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Suriyeli mülteci öğrencilerin büyük bir bölümü hem eğitim hem de diğer alanlarda yaşadıkları maddi sıkıntılar nedeniyle okul tarafından belirlenen kılık kıyafet kurallarına riayet edememektedir. Bu durum da Suriyeli çocukların hem kendilerini diğer öğrencilerden ayrı ve eksik görmesine, hem de diğer öğrenciler tarafından etiketlenerek dışlanmasına sebep olmaktadır. Konuyla ilgili olarak okul müdiresi Billur'un gözlemleri şu şekildedir:

Suriyeli öğrenciler okula ilk başladıklarında, çocuklar birbirlerine karşı çok acımasız oldukları için Suriyeli öğrenciler diye çok tepki gösterenler vardı. Kılık kıyafet anlamında da okul kurallarına riayet edemedikleri için, maddi sıkıntıdan dolayı ilk etapta kendi serbest kıyafetleriyle geldiler. Bu da bahçede, koridorda ayrı olmalarına sebep oldu. Dışarıda öğrenci grupları arasında küçük tartışmalar yaşıyordu. Çocuklar hemen geliyordu, öğretmenim; Suriyeli öğrenciler bizi dövdü, şunu yaptı bunu yaptı diye şikâyet anlamında yükselişler oluşmaya başladı. Bunu ortadan kaldırmak için gerekli yerlere müracaat ettik. Okul aile birliğimizle de destekleyerek ilk etapta aileleriyle de konuşarak tabi ki. Öncelikle diğer

çocuklarla ayrılmayacak duruma getirilerek okul kıyafetleri alındı. Herkes bir ait olma durumu yaşadı böyle olunca. Kendilerini burada mutlu hissetmeye başladılar. Sonra o söylem yıkıldı. Hatta yeni nakil gelen Diyarbakırlı bir öğrencimiz vardı, öğrenciler ilk etapta kıyafetlerini tamamlayamadığı için yaptığı hareketlerden dolayı onu bile Suriyeli öğrenci diye şikâyet ettiler. Yani Suriyeli öğrenci olmak kılık kıyafetiyle yorumlanmaya başladı. Böyle enteresan şeyler de yaşamıştık (Billur müdire ile görüşme, Aralık 2016).

Ayrımcılığa dair öğretmenlerin yaptığı bir paylaşım da Türkiyeli çocukların velilerine ilişkindir. İlk başlarda veliler kendi çocuklarının Suriyeli mülteci çocukların yanında oturmasını istemezken, sonrasında öğretmenlerin çabaları ve karşılıklı etkileşimlerle bu kapalı ve soğuk tavırlarının değiştiği gözlemlenmiştir. Müdür yardımcısı Esat'ın görüşmesinde belirttiği "Velilerin onlara bakış açıları ilk başlarda daha kapalı, soğuktu. Ancak her geçen yıl bu biraz daha açılmakta" yönündeki tespitleri bu durumu ortaya koyar niteliktedir.

3.1.3. Özel Birleştirilmiş Sınıfta Eğitim Verilmesinin Yarattığı Sorunlar

Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitime entegrasyonunun önemli sorunlarından biri de yaş problemidir. Eğitim sürecinde, fiziksel, duygusal, psiko-motor açıdan farklı özelliklere ve farklı yaş gruplarına sahip olan Suriyeli mülteci öğrenciler için ya ayrı bir sınıf oluşturulduğu ya da bu öğrencilerden bazılarının kendilerinden yaşça küçük Türk öğrencilerin sınıflarına kaydedildiği gözlemlenmiştir. Her iki durumun da kendi içerisinde sakıncalar yarattığı birçok öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Her çocuğun okula uyum sağlamada öğrenme olgunluğuna ve okul olgunluğuna sahip olması gerekmektedir. Ayrı bir sınıfta ders gören farklı yaş gruplarına ait Suriyeli öğrencilerin algıları da farklı olduğundan, öğretmenin dersi anlatmada, öğrencilerin de anlatılan dersi istenilen ve beklenen derecede anlamada problemlerle karşılaştığı görülmektedir. Bu durum da bu öğrencilerin yıl boyunca aynı seviyede ilerleyememelerine neden olmaktadır. Konuyla ilgili olarak tamamı Suriyeli öğrencilerden oluşan sınıfın öğretmeni Yusuf gözlemlerini şu şekilde dile getirmiştir.

Sınıftaki öğrencilerin yaşları ve fiziksel gelişimleri birbirinden çok farklı idi. Mesela Suriye de 3. sınıfta bitiren bir öğrenci buraya gelince 1. sınıftan okula başlatılmış. Kardeşi de aynı sınıfta olan Muhammed 11 yaşında iken aynı sınıfta okuduğu kız kardeşi 7 yaşında. Herhalde ailesi kardeşine yardımcı olsun diye beraber okula göndermiş. Duygusal, zihinsel ve fiziksel gelişimleri farklı olan çocukların aynı sınıfta eğitim görmesinin olumsuz sonuçları tabi ki kaçınılmaz oluyor. Farklı öğrenme olgunluğuna sahip öğrencilerle aynı ders işlendiğinde çocukların ilgi kapasitesinin farklı olması nedeniyle istenilen başarının ve faydanın sağlanması da zorlaşıyor (Yusuf öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Kendilerinden yaşça küçük Türk öğrencilerle aynı sınıfta okuyan Suriyeli öğrenciler yönünden de yukarıda açıklanan benzer sıkıntılar yaşanmakla birlikte, bu öğrencilerin Türk öğrencilerle yaşadıkları iletişim problemlerinin ve dışlanma algısının da olduğu göz önüne alındığında, bu durum mülteci öğrencilerde birtakım şiddet eğilimlerine de sebep

olmaktadır. Konuyla ilgili olarak sınıflarında birkaç Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri Aslan ve Melike'nin gözlemleri şu şekildedir.

Bu çocukla ilgili şöyle bir sorun yaşıyorum, bu çocuk sınıftaki arkadaşlarından 2 yaş daha büyük. Dolayısıyla çocuk fiziki açıdan daha iri, birazcık sınıfta diğer çocuklara şiddet uyguluyor gibi, ama çok fazla rahatsız edici değil de şikâyet konusu oluyor. Onun dışında çocuğun uyum süreciyle alakalı sorun yaşamadık (Aslan öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Bu okulda gördüğüm çocuklar yaş gruplarına konulmuyor. Mesela 1/E sınıfında Muhammet var. Çocuk, sınıftaki diğer öğrencilerden büyük. Belki de 3. sınıf düzeyinde. Bu sefer o çocuk kendini o sınıfta ifade edemiyor ve şiddet göstermeye başlıyor (Melike öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Yapılan araştırma sonucunda, Suriyeli mülteci öğrenciler yönünden eğitim sürecinde yaşanan yaş probleminin önemli sebeplerinden biri, bu öğrencilerin okullara kayıtları sırasında denklik belgesi alma zorunluluğunun uygulanmamasıdır. Bundan dolayı kayıt esnasında veli beyanlarının dikkate alındığı, velilerin beyanlarının da çocuğunun seviyesinin ve yaşının altındaki sınıflara kaydedilmesi yönünde olduğu, okul yönetiminin de bu talebe göre hareket ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum, okul müdürü Billur ile yapılan görüşmede aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Okul yönetimi olarak yaşadığımız en büyük sıkıntı, Suriyeli öğrencilerin velileri tarafından çocuklarının seviyelerinin Suriye'de okudukları seviye gruplarının altında söylenmesidir. Yani çocuk 5. sınıf öğrencisiyse bu çocukların Türkçeyi öğrenebilmeleri amacıyla kayıt esnasında 3. sınıf, 2. sınıf deniyor. Bu durum bizi çok zorladı. Yurt dışından gelen yabancı uyruklu öğrencilerin öncelikle denklik almaları gerekiyor. Onlar bu denkliği tabi milli eğitimden de şöyle bir durumla karşılaştık; sonradan da bunları ilettik temel eğitim safhasını bitirmiş olan öğrenciler ortaokula gitmeleri gerekiyor, yani ikinci 4 ü okumaları gerekiyor. Ama buraya kendi rızalarıyla gelen, temel eğitim yaşını tamamlamış olan öğrenciler oldu birkaç tane, onlar açısından da zorluklar yaşandı, sınıf ortamındaki diğer öğrenciler açısından da zorluklar yaşandı. Çünkü ailenin talebi; 12 yaşındaki bir öğrencinin 1. Sınıf seviyesinde eğitim almıyordu, 1. Sınıfa yazdırma yönünde oluyordu. Denklik olayında da velinin beyanına eğilim gösterildiği için ki düzeltildi daha sonradan bu. Yaş oranına da bakılması gerektiği ve Suriye'de ki eğitim seviyesinin en azından bir alt derecesine yerleştirilmesi gerektiğini bizler vurgulamaya çalıştık. O anlamda da şu an sıkıntılarımız yok (Billur müdür ile görüşme, Aralık 2016).

3.2. Tema 2. Uyum Sürecini Kolaylaştırma Stratejileri

Öğretmenler ve yöneticilerin okula uyum sürecini sağlamada kullandıkları stratejiler "Akran Mentörlüğü", "Deneyimli Suriyeli Öğrencilerin Mentörlüğü", "Öğretmen Mentörlüğü", "Velilere Mentörlük" olarak belirlenmiştir.

3.2.1. Akran Mentörlüğü

Eğitim sistemlerinin en önemli amaçlarından biri, bazı öğrencilerin diğer öğrencilerden ayrı olarak eğitim

görmesinden ziyade, bütün öğrencilerin beraberce eğitim görmesi, etkin bir şekilde eğitime katılması, bir başka ifadeyle, bu öğrencilere okula aidiyet duygusu kazandırılarak hedeflenen düzeyde gelişimini ve öğrenmesini sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilmesi ise okullarda bütünleştirici kültürlerin var olmasına bağlıdır. Bütünleştirici kültüre sahip olan okullarda farklılık bir sorun olarak değil, bütünlüğü ve uygulama zenginliğini artıran bir fırsat olarak görülür ve buna yönelik olumlu duygu, düşünce ve davranışlar geliştirilir.

Yapılan araştırmada, ifadesine başvuru yönetici Billur ile öğretmenlerden Melike, Yusuf ve Niyazi tarafından, Suriyeli mülteci öğrencilerin okula aidiyet duygusu kazanıp en iyi şekilde gelişiminin ve öğreniminin sağlanabilmesi adına bu öğrencilerin akranlarıyla iletişim ve paylaşımlarının geliştirilmesine önem verildiği ve bu amaca yönelik adımlar atıldığı dile getirilmiştir. Konuyla ilgili olarak sınıflarında birkaç Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmeni Melike'nin uygulamalarının şu şekilde olduğu ifade edilmiştir.

Sınıfta Muhammet, Lamar ve Ehlem adında üç tane Suriyeli öğrencim var. Bu öğrencilerinin her birinin yanına Türk arkadaşlarını oturttum. Bu şekilde kendilerini geliştirmelerinin daha kolay olacağını düşündüm. Üçünü çok yalnız bırakmıyorum. Çünkü yalnız kaldıklarında ayrı bir grup oluyorlar. Bu nedenle sınıfa adapte olamayacaklarını düşünüyorum. Onun için Türk arkadaşlarıyla vakit geçirmeleri için onlara ön ayak oluyorum. Yaptığımız tüm etkinliklere onların katılmasını sağlıyorum (Melike öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Diğer taraftan, okul müdürü Billur da Suriyeli mülteci öğrencilerin Türk öğrencileriyle iletişiminin ve paylaşımının geliştirilmesi için birlikte aynı sınıfta eğitim görmesinin önemine değinerek bu konuyla ilgili uygulamalarını şu şekilde beyan etmiştir.

Aslında öğrencileri kaynaştırma yoluyla, sınıf içerisinde barındırma mıydık diye düşündüğümüz safhalar da oldu. Acaba daha mı çabuk Türkçeyi öğrenirler diye düşündüğümüz. Tabi bu sene onu gözlemleme fırsatımız var. Neden diyeceksiniz. Bu sene 6 tane birinci sınıf şubemiz var her sınıfta üç öğrenci olmak üzere 18 tane Suriyeli öğrenci var. Yani bizim okul kapasitemize göre bir sınıf verebileceğimiz öğrenci mevcut iken, biz onlara kaynaştırma yoluyla eğitim vermeyi seçtik. Suriyeli öğrenci velilerinde de çocuklarının Türk çocuklarıyla birlikte okumaları, onların tavır ve davranışları neyse daha çabuk almaları yönünde istekleri vardı (Billur müdür ile görüşme, Aralık 2016).

3.2.2. Deneyimli Suriyeli Öğrencilerin Mentörlüğü

Öğretmenlerin ve yöneticilerin Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecini sağlamada kullandıkları yöntemlerden biri de öğrencilerden faydalanmadır. Okula uyum sürecinde yaşanan en büyük sıkıntı iletişim problemi olduğundan öğretmenler ve yöneticiler tarafından öncelikle bu sorunun çözülmesine yönelik arayışlara başlanmıştır. Bu anlamda, Türkçe ve Arapça bilen öğrencilerin tercüman gibi kullanılması, iletişimi sağlamada en etkili ve pratik bir yöntem olarak kullanılmıştır. Bu hususa ilişkin olarak sınıf öğretmenleri Yusuf ve Niyazi şu şekilde beyanlarda bulunmuşlardır.

Öğrencilerle tanışma babında sorular sordum, yaşını kaç kardeş olduğunu buraya ne zaman geldiklerini, anne babasının ne iş yaptığını... Fakat beni anlayan 4- 5 kişiydi. Diğer öğrenciler Türkçeyi biraz anlasa da Türkçe konuşamıyordu. Türkçeyi daha iyi anlayan ve anlatan öğrenciler benim sorduğum soruları Arapça arkadaşlarına söylüyordu. Arkadaşlarının söylediklerini de Türkçeye çevirip bana iletliyordu. İletişim en büyük problem oldu. Okumayı öğrencilerin çoğu öğrenmiş olmasına karşı anlamlarını bilmiyorlardı. Bu yüzden bir kelime söylerken anlamını açıklıyordum. Türkçeyi anlayan öğrenciden de diğer öğrencilere anlatmasını istiyordum. Sınıfta sürekli Arapça konuşuyorlardı, sınıfta Arapça konuşmayı yasak ettik, sadece bazı öğrencilere tercümanlık yaparken serbest bıraktık (Yusuf öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

İletişimde genel olarak sorun yaşıyorum. Geçen seneden tekrar yapan öğrencim bu konuda diğer 2 öğrenciye göre daha iyi, onunla iletişim kurup diğerleriyle iletişim kurmasını istiyorum (Niyazi öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Türkçe ve Arapça bilen öğrenciler sadece öğretmen-öğrenci iletişimini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda veli-öğretmen ve idareci arasındaki iletişimi sağlamada da etkin bir rol oynamıştır. Konuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni Aslan ve müdür yardımcısı Esat'ın beyanları şu şekildedir.

Ailesiyle iletişime şöyle geçebiliyorum; bu çocukla ilgilenen dedesi var, dedesi de Suriye'de öğretmen olduğunu söylüyor. Dönem dönem geliyor, annesini bir iki defa gördüm babasını hiç gelmedi. Dedesini 5-6 defa gördüm. Dedeyle 3. sınıfta okuyan küçük bir kız çocuğunun Türkçesi çok iyi onun vasıtasıyla görüşüyoruz (Aslan öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

2014 yılında tek aile olarak okulumuzda iki öğrencisini bulunduran kişiden ve öğrencilerinden çok büyük yardım aldık. Çünkü onlar Türkçeyi baya öğrenmişlerdi. Biri o zaman 4. sınıfa diğeri de 1. sınıfa gidiyordu. Çocukların ikisi de Türkçeyi baya öğrenmişlerdi. Okulumuzda diğer çocuklarla anlaşırken veya velileriyle anlaşırken onları tercüman gibi kullandık. Çocuklardan biri hala okulun öğrencisi ve zaman zaman kendisinin dil bilme avantajından faydalanıyoruz (Esat müdür yardımcısı ile görüşme, Aralık 2016).

Eğitim sürecinde, öğrenciler rol model olarak benimsedikleri öğretmenleri ve akranları sayesinde dili kullanma ve anlama, öğrenme, muhakeme etme, sorun çözme ve karar verme gibi zihinsel süreçlerine ilişkin becerilerini geliştirebilir; yeni değerler ve inançlar kazanabilir. "Rol model" kavramının Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecini hızlandırmada etkili bir yol olacağı kanaatinde olan Melike öğretmen bu yöntemi uygulama şeklini şu şekilde dile getirmiştir.

Sınıfta mevcut olan üç tane Suriyeli öğrenciyi aynı sıra grubuna koymadım. Her birini ayrı sıra grubunda, kendilerini iyi ifade edebilen, özgüveni yüksek Türk öğrencilerle birlikte oturttum. Buradaki amacım bu öğrencileri kendilerine rol model olarak almalarını sağlamaktı. Bu şekilde uyum sürecinin daha hızlı ve sağlıklı ilerleyeceği kanaatindeyim (Melike öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

3.2.3. Öğretmen Mentörlüğü

Eğitim sürecinde birçok sorunla karşılaşan Suriyeli mülteci öğrencilerin okulu benimsemelerine, sevmelerine, kendilerini rahat ifade edebilmelerine, diğer öğrencilerle etkileşimlerinin artırılarak sosyalleşme sürecine yardımcı olmak; sosyal, kültürel, zihinsel ve fiziksel gelişmelerine katkı sağlamak için serbest etkinlik çalışmaları dersi büyük önem taşımaktadır. Bu ders kapsamında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik pek çok etkinliğe yer verilebilir. Yapılan etkinlikler, mülteci öğrencilerle Türk öğrencilerin kaynaşmasına, yardımlaşma ve dayanışma özelliklerinin gelişmesine yardımcı olacağı gibi öğrencilerin sosyal çevrelerini tanıyabilmelerine, yaşadıkları sorunlara çözümler getirebilmelerine, toplum ile uyumlu ve topluma katkı sağlayabilen bireyler olarak yetişmelerine de imkân sağlayacaktır. Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşanan en büyük sorunlar "dil ve iletişim sorunları" ve "çocuklarda dışlama eğilimi" olduğundan, serbest etkinlik çalışmaları dersi öğretmenlerin bu sorunlara çeşitli çözüm yolları bulmasında büyük önem taşımaktadır. Konuyla ilgili olarak sınıf öğretmeni Yusuf bu dersi değerlendirme şeklini şu şekilde dile getirmiştir.

Okuma yazma öğrenemeyen, iletişimde sorun yaşadığımız öğrencilerle serbest etkinlik derslerinde okuma yazma çalışması yapıyoruz. Akranlarıyla kaynaşabilmeleri ve kendilerini daha mutlu hissedebilmeleri için onlara mendil kapmaca, istop, yakan top alışmaları daha kolay oluyor gibi çeşitli oyunlar oynatıyorum. Bu dersler sayesinde okul ortamına alışmaları daha kolay oluyor akademik gerekse sosyal anlamda yaşadıkları zorlukları ve bu zorlukların psikolojilerinde yarattığı olumsuz etkileri, serbest etkinlik çalışmaları dersinde yaptığımız etkinliklerle telafi etmeye çalışıyorum. Bu şekilde bu çocukların daha mutlu ve özgüveni yüksek bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlanacağı kanaatindeyim (Yusuf öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Serbest zaman etkinlikleri yoluyla sağlanan öğretmen mentörlüğünün yanında eğitim ve öğretim etkinliklerinin tüm süreçlerinde öğretmenlerin mentör rolünü üstlenmeleri beklenmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler tarafından aktarılan deneyimler, ders sırasında kullanılan öğretim yöntemlerinde öğrencinin merkeze alındığı ve öğretmenin mentör rolünü üstlendiği durumların öğrencilerin öğrenme deneyimlerine olumlu yansıdığını göstermektedir. Suriyeli öğrencilerin okula uyum sağlaması sorunuyla karşılaşan öğretmen ve yöneticiler, eğitim programlarında belirlenen amaçlara ulaşmak için dersi işleme tekniklerinde öğrencilerin algılama düzeyine göre farklı yöntemler geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Türkan öğretmen, öğrencinin derste aktif olmasını sağlama yönünde bir yöntem izlemiştir. Konuyla ilgili beyanı şu şekildedir.

Biz kendimiz sınıfta her türlü olayın içine çocukları katmaya çalışıyoruz. Öncelikle Türkçe konuşmayı öğrenmeleri adına sürekli onlarla konuşmaya çalışıyorum, tahtaya kaldırıyorum. Derste konuşturmaya çalışıyorum (Türkan öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Yusuf öğretmen, beden dili kullanılan ve görsellerle desteklenen bir anlatım şeklini izlemiştir. Ders işleme tekniğini şu şekilde dile getirmiştir.

Öğrencilerle sınıftaki en büyük sorunumuz birbirimizi anlama oldu. Okumayı öğrencilerin çoğu öğrenmiş olmasına karşı anlamlarını bilmiyorlardı. Bu yüzden bir kelime söylerken beden dili kullanarak ve görsellerle destekleyerek anlamını açıklıyorum (Yusuf öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Gülhanım öğretmen, anlaşılmasını kelimelerin anlamlarını çeviriden yararlanarak anlatmayı seçmiş ve bunu şu şekilde ifade etmiştir.

Suriyeli öğrencilerimin Türkçe karşılığını bilmediği kelimeleri Google Translate' den Arapçaya çevirerek anlatmaya çalıştım (Gülhanım öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Okul müdürü Billur Suriyeli öğrencilerle ders işlemede görsel anlatımın ve etkin katılımı “yaparak yaşayarak öğrenme”nin önemine şu sözlerle vurgu yapmıştır.

Ücretli bir sınıf öğretmeni arkadaşımız Suriyeli öğrencilerimizle yaşadığı dil problemini çözmek için ciddi çabalar sarf etti. Öğretmen Arapça bilmiyor, çocuklar Türkçe bilmiyor, bir iki çat pat Türkçe bilenler var onlarla yola çıktı, çok çaba sarf etti ama güzel çalışmalar da yaparak olumlu sonuçlar elde etti. Duvarlara birçok kartondan, kâğıttan onların anlayabileceği resimlendirerek, yanına Türkçesini yazarak sürekli görsel olarak bir şeyler yapmaya çalıştı. Projeksiyon cihazıyla da çalışmalar yürüttü zaten. Okuduklarını anlamak onlar için çok zor. Bunu yıkabilmek için de görselliği ve uygulamayı hayatın içerisine ya da öğrettiğiniz konuların içerisinde bunlara yer vermek gerekiyor diye düşünüyorum, benim gözlemim bu. 1. Sınıftayken şu an 2/f olan sınıfımız için konuşuyorum, ücretli öğretmen olan arkadaşımız dışarıya bahçeye de çıkarttı, uygulamalı olarak her şeyi; işte bir peçete dediğinde neyin olduğunu net olarak anlayabilmek için, onu göstererek dokundurarak bütün duyu organlarını kullanarak çalışmalarını gerçekleştirdi. Yani düz anlatım şeklinde değil. Zaten sınıf ortamında diğer çocuklara anlatırken de tekdüze değil. Her türlü duyu organını kullanmanız gerekiyor zaten ama Suriyeli olan öğrencilerimize özel olarak daha fazlası yapılmaya çalışıldı (Billur müdire ile görüşme, Aralık 2016).

Songül öğretmen, ders işlerken yavaş konuşarak ve anlaşılmasını tekrar ederek ders işlediğini şu şekilde beyan etmiştir.

Ama ben bir şeyler söylediğim zaman birebir iletişimde daha yavaş konuşuyorum. Anladın mı diye de soruyorum tekrardan. Genelde anladım diyor (Songül öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

3.2.4. Velilere Mentörlük

Eğitimde başarının yakalanması öğretmen-öğrenci ilişkisinin etkin bir şekilde kurulmasının yanı sıra öğretmen-veli iletişiminin de sağlıklı bir şekilde kurulmasına bağlıdır. Veli ile öğretmen arasında iş birliği sağlanamadıkça sürdürülebilir bir başarı elde etmek mümkün değildir. Jencks ve arkadaşları'nın (Malkoç, 1993) yaptığı detaylı araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin okuldaki başarısını etkileyen en önemli çevre faktörüdür. Bu araştırmadan çıkarılan sonuçlara göre, öğrencinin okuldaki başarısının yarısından fazlası ailenin katkısı ile gerçekleşmektedir. Suriyeli veliler ile öğretmenler arasında

yaşanan iletişim kopukluğu nedeniyle öğretmen ve aile, çocuğun eğitimi konusunda gereken iş birliğini gösterememekte, bu durum da çocuğun başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorunun farkına varan yöneticiler velilere okuma-yazma kursu açarak aralarındaki iletişim engellerini aşmaya çalışmışlardır. Konunun önemine değinen sınıf öğretmenleri Yusuf ve Gülhanım'ın ifadeleri şu şekildedir.

Okul idaresi mülteci velilere yönelik Türkçe okuma- yazma kursu açtı. Bu şekilde veli-öğretmen ilişkisinin günden güne gelişeceğini, bunun da çocuğun başarısına olumlu katkı sağlayacağını düşünüyorum (Yusuf öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

Suriyeli öğrencilerin ailelerine okul çıkışı okuma yazma kursu veriyorum. Bu kurs sayesinde birbirimizi daha iyi anlamaya başladık. Bu şekilde çocuğun eğitimi konusunda aramızdaki engeller de açılıyor (Gülhanım öğretmen ile görüşme, Aralık 2016).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireyin içinde bulunduğu toplumda kendisini ifade etmesinin, toplumdaki diğer bireyler ile iletişim kurmasının ve etkileşim sağlamasının temel aracının dil olduğu düşünüldüğünde; dil farklılığının hem mülteciler hem de ülke vatandaşları için birçok sorunu da beraberinde getirdiği görülmektedir (Uzun ve Bütün, 2016). Yapılan çalışmada, Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştığı en önemli sorunun dil ve iletişim problemi olduğu ifade edilmiştir. Kiremit, Akpınar ve Akcan (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulguları da bu araştırmayı desteklemektedir. Araştırmacılar yapmış olduğu çalışmada, Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmediklerinden, öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle iletişim kuramadığını ve onları eğitim-öğretim sürecine katamadığını tespit edilmiştir (Kiremit, Akpınar ve Akcan, 2018). Araştırmacıların elde ettiği bu bulgular bu araştırmamızın bulguları ile de örtüşmektedir. Benzer bir şekilde Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018) tarafından yapılan araştırmamızın bulguları da bu araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmacılar, yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri ve Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için büyük sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır (Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018). Araştırmacıların elde ettikleri bu sonuçlar bu araştırmamızın bulgularını da desteklemektedir. Yine bu araştırmamızın bulguları ile örtüşen başka bir araştırma Güven ve İşleyen (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar yapmış oldukları araştırmamızın sonucunda, Suriyeli öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin çoğunun dil farklılığı yüzünden bu öğrencilere istenilen eğitimi veremediklerini ve iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını dile getirdiğini tespit etmiştir. Araştırmacıların elde ettiği bu neticeler, bu araştırmamızın bulguları ile de örtüşmektedir.

Dil engeli nedeniyle, çocuklar akranları ve öğretmenleri ile iletişim kurma, kendilerini ifade etme noktasında çok büyük sıkıntılar yaşamakta, bu çocuklarla ve aileleriyle iletişim kuramayan öğretmen ve idareciler de sorun çözme konusunda kendilerini yetersiz hissetmekte ve bu engeli aşma adına farklı stratejiler kullanmaya çalışmaktadır. İletişim problemi bir domino etkisi yaratarak beraberinde

birçok sorunu da getirmektedir. Dil engeli çocukların kendilerini net ifade edememelerinden dolayı içlerine kapanmalarına, diğer çocuklar ile uyum sağlayamamalarına, yalnız kalmalarına ve saldırgan davranışlarda bulunmalarına sebep olabilmektedir (Yohani, 2010).

Suriyeli öğrencilerin eğitime uyumunun sağlanmasında tespit edilen bir diğer problem de bu öğrencilerin dışlanarak ötekileştirilmesidir. Araştırmanın bu bulgularını, Bulut, Soysal ve Gülçiçek (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da desteklemektedir. Zira, araştırmacılar, sığınmacı öğrencilerin kendi aralarında gruplaştığını ve bu öğrencilerin sınıfta dışlandığını, Suriyeli öğrencilerin ötekileştirildiğini ifade etmektedir. Kiremit, Akpınar ve Akcan (2018) da yapmış oldukları çalışmada, Suriyeli öğrencilerin akranları tarafından kabul görmediğini, dışlandığını ve etiketlendiğini dile getirmektedir. Araştırmacıların ulaştığı bu sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile de benzeşmektedir. Bu durumun temelinde kültür farklılığı ve ön yargıların olduğu düşünülmektedir.

Bilindiği üzere yerleşik bir topluma dışarıdan yeni bir grup geldiği zaman bu kesim istenen düzeyde toplumun içine dâhil edilmeyebilmekte ve dışlanma problemleri gündeme gelebilmektedir (Adaman ve Keyder, 2006). Dolayısıyla sosyal dışlanma çoğu zaman göç olgusundan sonra ortaya çıkmakta ve göçmenler toplumdan dışlanma potansiyeliyle var olmaktadır. Bazı mülteci gruplar, özellikle etnik ve dinsel benzerlik sebebiyle daha sıcak karşılanabilirken diğerleri ise, farklı kültürel geçmişlerinden dolayı o toplum tarafından kabul edilmeyebilir ve dışlanabilir. Bu durum kimi zaman deri rengi gibi irksal sebeplerden, kimi zaman da dinsel farklılıklardan dolayı ortaya çıkabilmektedir (Çiğerci, 2012). Dolayısıyla dilsel ve kültürel farklılıklar dışlanmaya sebep olabilmektedir. Suriyeli göçmenler için de bu şekilde bir dışlanma söz konusudur. Türkiye ile Suriye toplumunun dilsel ve kültürel farklılıklara sahip olmaları, göç sürecinde de dışlanmanın sebeplerinden olabilmektedir. Yapılan çalışmada, eğitimde iletişim probleminin, beraberinde “Çocuklarda Dışlama Eğilimi” sorununa, bir başka ifadeyle dışlanma algısına zemin hazırladığı tespit edilmiştir. Eğitim sürecinde dışlanma algısını yaratan en temel unsur dil engeli olmakla birlikte, Suriye’deki savaş ortamından gelen bu çocuklara karşı Türk öğrencileri ve velileri tarafından sahip olunan önyargılar ve ayrımcı davranışlar, eğitim sistemi içinde yeteri kadar psikososyal destek görememe, yaşadıkları maddi sıkıntıların okul ortamına da yansımaları diğer unsurlar olarak görülmektedir.

Suriyeli mülteci öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaşılan başka bir problem de farklı yaş gruplarına ait olan Suriyeli öğrencilere aynı sınıfta ders verilmesi, kendilerinden yaşça küçük Türk öğrencilerin sınıflarına kaydedilmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenler, farklı yaş gruplarına ait olan bu çocukların öğrenme olgunluğunun farklı düzeylerde olması nedeniyle, çocuğun anlatılan konuyu istenilen ve beklenen derecede anlayamadığını ve algı düzeyleri farklı olan bu çocuklara dersi anlatma, sınıf disiplinini sağlama gibi konularda zorluklar yaşandığını dile getirmektedir. Aykırı (2017) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Zira Aykırı, yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde öğretmenlerin en çok

karşılaştığı problemlerden birisinin de farklı yaş grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta ders yapmak zorunda kalması olduğu sonucuna ulaşmıştır (Aykırı, 2017). Araştırmacının ulaştığı bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Farklı yaş gruplarına ait olan Suriyeli öğrencilere aynı sınıfta ders verilmesi durumunda, bu çocukların öğrenme olgunluğunun farklı düzeylerde olması nedeniyle, çocuğun anlatılan konuyu istenilen ve beklenen derecede anlayamama sorunu gündeme geleceği gibi, öğretmenler yönünden ise algı düzeyleri farklı olan bu çocuklara dersi anlatma, sınıf disiplinini sağlama gibi konularda zorluklar ortaya çıkacağı tabiidir. Ayrıştırılmış sınıflarda verilen eğitimde karşılaşılan sorunlar gündeme gelmekle birlikte, buna ilave olarak sınıf içerisinde iletişim problemi ve dışlanma algısı yaşayan bu çocukların Türk öğrencilere karşı şiddet eğilimi ortaya çıkmaktadır.

Eğitim sisteminin amacı devlet okullarında çocukların hep birlikte erkin bir şekilde en üst düzeyde eğitim almalarını sağlamaktır (Booth ve Ainscow, 2002; UNICEF, 2015). Yapılan çalışmada, öğretmen ve okul yöneticilerinin, Suriyeli öğrencilerin okula uyumunun en etkin ve üst düzeyde sağlanması adına bütünleştirici okul kültürü yaratma amacıyla hareket ettikleri, bu amaca ulaşmak için de hem bu öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim ve paylaşımlarının geliştirilmesine, hem de Suriyeli velilerin okulla iletişiminin sağlanmasına yönelik uygulamalar yaptıkları görülmüştür. Burns, Roe ve Ross (1992) tarafından yapılan çalışmaya göre; ebeveynler ve öğretmenler arasındaki düzenli iletişim büyük bir önem taşımaktadır. Veliler için öğretmenler tarafından hazırlanan ve okuldaki etkinlikleri, ihtiyaçları, kuralları, velinin ihtiyaç duyacağı yardımcı bilgileri içeren broşürler bu iletişimin sağlanması için gerekli olan geleneksel araçlardır. Okul-aile ilişkilerinde uzun yıllardır uygulanan iletişim yolları; öğrenciler ile ilgili kişisel bilgi kartları, öğretmen-veli telefonlaşmaları ve toplantıları, öğretmenlerin ev ziyaretleri, ebeveynlerin çocuklarının sınıf içi etkinlikleri görmelerine imkân sağlayan izleme günleridir. Okul idaresi ile öğretmenlerin vizyon ve tecrübelerinden yararlanılarak okul imkanlarının elverdiği ölçüde Suriyeli çocukları yapılan bütün etkinliklere dahil etme, Türk öğrencilerle aynı sınıfta eğitim vererek kaynaşmalarını sağlama, Türkçe ve Arapça dillerini bilen öğrencilerden yararlanarak gerek öğrenci-öğretmen gerekse veli-öğretmen ve yönetici arasındaki iletişimi sağlamaya çalışma, “rol model“ olabilecek öğrencilerle Suriyeli öğrenciler arasındaki iletişimi kuvvetlendirmeye yönelik adımlar atma, serbest etkinlik çalışmaları derslerinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli etkinliklere yer vererek Suriyeli öğrencilerle Türk öğrencilerin kaynaşmasına, yardımlaşma ve dayanışma özelliklerinin gelişmesine yardımcı olma, ders işleme tekniklerinde bu öğrencilerin algılamaya göre farklı yöntemler geliştirme, öğretmen-veli iletişiminin ve devamında işbirliğinin sağlanması adına en önemli engel olan dil problemini aşmak adına okuma-yazma kursu açma gibi uygulamalar, öğretmen ve yöneticilerin Suriyeli öğrencilerin eğitim görmelerinin önünde duran çok boyutlu engelleri bütünleştirici bir okul kültürü oluşturmaya çalışarak tüm paydaşların katılımıyla çözme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilere yer verilebilir:

- Suriyeli öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaşılan en önemli sorun, bu öğrencilerle ve velileriyle yaşanan iletişim problemidir. Bu problemin aşılması adına Türkçe okuma-yazma kurslarının yaygınlaştırılması, okullarda sürekli tercüman hizmeti sunulması gibi sistematik çözümler getirilebilir.
- Öğretmen ve idarecilere bu çocuklara yaklaşım konusunda ve bu çocuklara karşı yapılan ayrımcı davranışlarla baş etme konusunda uygulayabilecekleri yöntemlere ilişkin psikolojik danışma hizmetleri verilebilir.
- Okullarda Suriyeli öğrencilerin akranlarıyla kaynaşmasına yönelik çeşitli proje ve etkinlikler düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin ve velilerin bir araya geleceği etkinliklerin düzenlenmesi suretiyle öğretmenlerin velileri, velilerin de öğretmenleri ve birbirlerini yakından tanıma fırsatı sağlanabilir.
- Travmatik deneyimlerden geçerek Türkiye'ye gelen, burada da bir yandan sosyo-ekonomik sıkıntılar, gelecek kaygısı gibi sorunlarla boğuşurken diğer taraftan yeni bir dile, müfredata, eğitim sistemine alışmaya çalışan Suriyeli öğrencilerin bu sorunlarını aşmada okullara ve öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Bu bağlamda, farklı eğitsel ve kişisel ihtiyaçları olan çocukların bir arada etkin bir şekilde eğitilmesi için, öğretmenlere ve yöneticilere yeterli kaynaklar sağlanabilir.
- Bu çalışma daha geniş kapsamda farklı illerde, farklı okullarda da uygulanabilir.
- Yönetici ve öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin görüşlerine de yer verilen daha geniş kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Adaman, F. ve Keyder, Ç. (2006). *Türkiye'de büyük kentlerin gecekondu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma*. 11.11.2016 tarihinde http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf adresinden erişilmiştir.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44-56.
- Booth, T. ve Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. 19.05.2020 tarihinde <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bulut, S., Soysal, K. Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Burns, C. P., Roe B. D. ve Ross E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston Houghton Mifflin Company.

- Çiğerci, N. (2012). Bursa-Kırcaali hattı: 1989'da gelen Bulgaristan göçmenleri örneği. S. G. İhlamur Öner, N. A. Şirin Öner (Ed), *Küreselleşme çağında göç kavramlar, tartışmalar* içinde (s. 107-134). İstanbul: İletişim Yayınları.
- ÇOÇA (İstanbul Bilgi Üniversitesi Çocuk Araştırmaları Merkezi). (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. 12.11.2016 tarihinde <http://www.cocukcalismalari.org/wpcontent/uploads/2015/09/Suriyeli-Cocuklar-EgitimSistemi-Politika-Notu.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Emin, N. M. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi SETA*. Ankara. 10.11.2016 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarinegitimi-pdf.pdf adresinden edinilmiştir.
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve suriyeli öğrenciler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(23), 293-1308.
- Gresham, F. M. ve Elliott, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Hacifazlıoğlu, Ö. (2010). Yükseköğretimde lider olarak göreve uyum sağlama süreci: Türkiye ve Amerika'dan kadın liderlerin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2221-2273.
- Kiremit, R. F., Akpınar, Ü. ve Akcan, A. T. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149. DOI: 10.24106/kefdergi.428598
- Ladd, G. W. ve Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following. *Developmental Psychology*, 58(5), 1168-1189.
- Malkoç, G. (1993). *Aile eğitimi ve eğitimde nitelik geliştirme, eğitimde arayışlar* I. Sempozyumu. İstanbul, Kültür Koleji Yayınları, 10-20.
- Mutlu, Y. ve Kırımsoy, E. (2016). *Bulanık mekanlarda gölgede kalanlar Suriyeli mülteci çocuklar ve vatansızlık riski araştırma raporu*. Gündem Çocuk Derneği. Ankara. 13.11.2016 tarihinde <http://www.gundemcocuk.org/belgeler/yayinlarimiz/kitaplar/Suriyeli-MulteciCocuklar-Ve-Vatansizlik-Riski-Raporu.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Odman, T. (2008). *Çocuk hakları bağlamında çocuk mülteciler*. Mersin: Çağ Üniversitesi.
- UNCHR. (2016). *Sık sorulan sorular*. 13.11.2016 tarihinde <http://www.unhcr.org/turkey/uploads/root/s%C4%B1ksorulansorular.pdf> adresinden edinilmiştir.
- UNICEF (2015). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar bilgi notu*. 11.11.2016 tarihinde http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kas%C4%B1m%202015.pdf adresinden edinilmiştir.

UNICEF (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar bilgi notu*. 13.11.2016 tarihinde http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%B Crkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kasim%202015.pdf. adresinden edinilmiştir.

Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri.

Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncelleştirilmiş ve geliştirilmiş beşinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yohani, S. (2010). Nurturing hope in refugee children during early years of post-war adjustment. *Children and Youth Services Review*, 32(6), 865-873.

Ek-1: Etik Kurul Onayı



T.C. HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU KARARI

Sayı : -804.01-E.2005120009
Konu : Etik Kurul Hak.

Tarih: 12.05.2020

Çalışmanın Türü:	Bilimsel Çalışma (Makale)
Konu:	Bilimsel Çalışma (Makale)
Başlık:	"Mültecilerin Çocukların İlköğretime Uyum Süreci: Tekirdağ'da Bir Okuldan Öğretmen ve Yönetici Deneyimleri"
Yürütücü / Danışman:	Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU
Yazar:	Caner DINLER
Karar:	Olumlu

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Şener BUYUKÖZTÜRK
Etik Kurul Başkanı

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Mazlum ÇELİK
Etik Kurul Üyesi

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Osman Tolga ARICAK
Etik Kurul Üyesi

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY
Etik Kurul Üyesi

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ömer ÖZKAN
Etik Kurul Üyesi

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Levent SUTCIGİL
Etik Kurul Üyesi

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Gül Rengin KÜÇÜKERDOĞAN
Etik Kurul Üyesi

Ek1:Caner Diner Etik Kurul.pdf (Elektronik Ek)



Araştırma Makalesi • Research Article

Mobbingin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinde Depresyonun Aracı Rolünün İncelenmesi *

An Investigation of the Mediating Role of Depression in the Relationship Between Mobbing And Intention To Leave

Emine Atalay ^{a,*}, Altan Doğan ^b

^a İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, 34320, İstanbul.
ORCID: 0000-0002-1911-4951

^b Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, İşletme Bölümü, İnsan Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalı, 34320, İstanbul/ Türkiye.
ORCID: 0000-0002-0370-2513

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 14 Ekim 2019
Düzeltilme tarihi: 16 Mayıs 2020
Kabul tarihi: 27 Mayıs 2020

Anahtar Kelimeler:

Mobbing,
Psikolojik Taciz,
Yıldırma,
Depresyon,
İşten Ayrılma Niyeti

ARTICLE INFO

Article history:

Received 14 October 2019
Received in revised form 16 May 2020
Accepted 27 May 2020

Keywords:

Mobbing,
Depression,
Intention To Leave (Quit),
Turnover Intention

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun aracı rolünü incelemektir. Ayrıca çalışanların mobbing, işten ayrılma niyeti ve depresyon düzeylerinin demografik özelliklere (cinsiyet, çalışılan sektör, medeni hal, yaş grupları, eğitim durumu ve toplam kıdem) göre farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek de araştırmanın amaçlarındandır. Araştırmaya, İstanbul'da kamu ve özel sektörde istihdam edilen 238 çalışan katılmıştır. Araştırma verileri anket yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda, mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur. Çalışanların mobbinge maruz kalma düzeyleri hiçbir demografik değişken açısından farklılaşmamaktadır. Depresyon; çalışılan sektör, medeni hal, yaş ve toplam kıdeme göre farklılaşırken; işten ayrılma niyeti de cinsiyet hariç tüm demografik değişkenler açısından farklılık göstermektedir.

ABSTRACT

The purpose of the study is to investigate the mediating role of depression in the relationship between mobbing and intention to leave. In addition, the purpose of the study is to determine whether employees' mobbing, intention to leave, and depression levels differ according to demographic characteristics (gender, sector, marital status, age groups, education level and total seniority). 238 public and private sector employees in Istanbul participated in the study. Research data were collected by questionnaire method. As a result of the study, it was found that depression had a partial mediator role in the relationship between mobbing and intention to leave. Employees' exposure to mobbing does not differ in terms of any demographic variables. Depression levels of employees vary according to the working sector, marital status, age and total seniority. The intention to leave also differs in all demographic variables except gender.

1. Giriş

İşletmeler yoğun rekabet ortamında ayakta kalabilme ve sürdürülebilir rekabet üstünlüğü sağlama amacıyla faaliyette bulunmaktadır. İşletmelerin yoğun rekabet ortamında yaşamlarını sürdürebilmelerinde çok çeşitli faktörler ön plana çıksa da insan kaynaklarının en başta rol

oynadığı yadsınamaz bir gerçektir. İnsan kaynağının nitel ve nicel olarak yeterli olduğu, yüksek performans gösterebildiği işletmeler rakiplerine göre avantajlı duruma geçmekte, bu işletmelerin verimlilikleri de aynı şekilde yükselmektedir. İnsan kaynaklarının işletme içerisinde yaşadıkları problemler ise performanslarının ve verimliliklerinin düşmesine sebep olabilmektedir.

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: emineatalay@tarsus.edu.tr

Mobbing (psikolojik yıldırma); çalışanların, işletmelerde yaşadıkları problemlerin başlarında gelmektedir. İnsan kaynaklarının mobbinge maruz kalma durumları yüksek performans ile çalışmalarına engel olabilmekte, işletme içi ilişkilere zarar verebilmekte, iletişim kanallarının da zarar görmesi ile işletme açısından ciddi olumsuzlar oluşturabilmektedir. Mobbinge maruz kalan çalışanların ruhsal durumları ve sağlıkları bozulabilmekte; işlerine devamsızlıkları artabilmekte ve hatta sorunları çözüme kavuşmadığı takdirde mobbinge maruz kalanlar işlerinden ayrılabilirler. İşletmeler açısından, nitelikli insan kaynaklarını kaybetmek ve dolayısıyla boş pozisyonları yeni çalışanlarla doldurmak oldukça maliyetli olan ve beraberinde birçok olumsuz sonuç getiren istenmeyen bir durumdur. Bu nedenle işletmeler, nitelikli çalışanlarını ellerinde tutmak ve bu çalışanlarının yüksek performans sergilemelerini sağlamak durumundadırlar. Depresyon da çalışanların yaşayabildiği önemli sıkıntılardan bir tanesidir ve çalışanların hem özel yaşamlarında hem de iş yaşamlarında sorunların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Depresyonun en yıkıcı özelliklerinden birisi olan bireyin çalışma isteğinin yok olması, çalışanların performanslarının ve üretkenliklerinin düşmesine sebep olabilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı; mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun aracı rolünün incelenmesidir. Ayrıca işgörenlerin; çalıştıkları son altı aylık zaman dilimi içerisinde mobbing davranışlarına ne sıklıkla uğradıklarının, işten ayrılma niyetlerinin ve depresyon düzeylerinin belirlenmesi de hedeflenmektedir. Yine mobbingin, işten ayrılma niyetinin ve depresyonun çalışanların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak da araştırmada amaçlanmaktadır.

Araştırmada ilk olarak kavramsal çerçeve bağlamında mobbing (psikolojik yıldırma), işten ayrılma niyeti ve depresyon kavramları üzerinde durulmaktadır. Ardından gerçekleştirilen araştırmanın yöntemi, araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında yapılan analizler ortaya konmakta ve son olarak da araştırmada bulunanlar, sonuç ve öneriler kısmında ele alınmaktadır.

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Mobbing (Psikolojik Yıldırma)

Mobbing kavramını ilk olarak ortaya koyan kişi olarak bilinen Leymann (1996: 165) mobbingi; birine karşı cephe oluşturma, duygusal saldırıda bulunma (psikolojik terör) gibi psikolojik ve sosyal mutsuzluğa neden olan eylemler bütünü olarak tanımlamaktadır. Leymann, mobbingi, zaman ve kişi sayısı olarak ele aldığı da bir ya da daha fazla kişi tarafından (nadiren 4 kişiden fazla) bir başka kişiye (nadiren daha fazlasına) en az altı ay boyunca haftada en az bir kez yöneltilen eylemler bütünü olarak kabul etmektedir.

Mobbing, çalışanın kişisel özelliklerine, öz saygısına veya fiziksel ve zihinsel bütünlüğüne hasar veren; kişinin çalışma alanına zarar veren ve yapmış olduğu işin tehlikeli durumlara girmesine sebep olan tüm tavırları, davranışları, sözleri, hareketleri ve yazıları içine alan iyi niyetli olmayan bir girişimdir (Hirigoyen, 1998). Diğer bir tanıma göre de mobbing; kişinin, diğer insanları rızalarıyla ya da rızaları olmadan başka birine karşı kendi etrafında tutması, devamlı

bir şekilde kötü niyetli hareket etmesi, alay etmesi, karşısındakinin itibarını zedeleyici hareketlerde bulunarak; saldırgan bir iş ortamı yaratıp kişiyi işten ayrılmaya zorlaması durumudur (Davenport, Elliot, Schwartz, 2003).

Mobbing ile ilgili olarak birçok tanım yapılmış olmasına rağmen konu ile ilgili ortak kabul edilen ve aynı fikirde olunan temel noktalar bulunmaktadır. Bu noktalardan ilki, mobbinge maruz kalan kişinin kendisine yapılan davranışı saldırgan bir hareket olarak algılamasıdır. Bir diğeri, mobbingin bir kerelik değil birden fazla ve belirli sıklıklarda gerçekleştirilen davranışlar olmasıdır. Mobbinge uğrayan kişi ile mobbingi uygulayan taraf arasında yetki ve güç dengesizliği bulunması da son temel noktadır (Tutar, 2014).

Mobbing konusu ve psikolojik taciz üzerine yaptığı çalışmalarla tanınan Leymann ve bu konuyu inceleyen diğer araştırmacılar; mobbingin tanımlanmasında, işletmelerde görülen ve karşılaşılmakta olan çatışma ve karmaşaların yanında; kavramın, insanların psiko-sosyal durumlarını önemli ölçüde etkilediği ve etkilerinin kişiler üzerinde tahribat yarattığı fikrini ortaya koymuş ve savunmuşlardır (Tınaz, Bayram, Ergin, 2008).

Leymann'a göre; mobbing davranışları, özelliklerine göre 5 grupta toplanmaktadır ve her mobbing durumunda bu davranışların hepsinin bulunması şart değildir. Mobbing olayı esnasında bu gruplarda belirtilen davranışlardan yalnız bir tanesinin görülebildiği gibi tamamı da görülebilmektedir. Gruplarda yer alan mobbing davranışları aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Leymann, 1997):

1. Kendini göstermeyi ve iletişim kurumunu engellemek olarak belirtilen grupta, çalışanın varlığını gösterme olanakları ve fırsatları kısıtlanmaktadır. Bu kısıtlanma bireyin sözünün kesilmesi, yüksek sesle azarlanması ya da bireye sürekli eleştiride bulunulması şeklinde olabilir.
2. Sosyal ilişkilere yapılan saldırı grubunda mobbing; çalışana iş ortamında o yokmuş gibi davranılması, çalışana konuşulmaması veya çalışanın, iş arkadaşlarına ulaşmasının ve onlarla iletişiminin kesilmesi şeklinde gerçekleşmektedir.
3. İtibara yapılan saldırı grubunda bulunan davranışlar; çalışanın arkasından asılsız söylentilerde ve kötü, küçük düşürücü ve hoş olmayan cinsel imalarda bulunmak şeklinde belirtilebilir.
4. Çalışanın yaşam kalitesine ve mesleki durumuna yapılan saldırı grubunda; çalışana mesleki yeterliliklerine uygun görev verilmemesi, çalışana nitelikli iş verilmemesi, çalışana anlamsız işler verilerek çalışanın yerinin sürekli değiştirilmesi ve maddi açıdan çalışana zarara uğratabilecek kararlar verilmesi davranışları bulunmaktadır.
5. Çalışanın sağlığına yapılan doğrudan saldırı grubunda ise; çalışana ağır işler verilmesi, fiziksel şiddet tehdidinde bulunulması ve doğrudan veya dolaylı cinsel tacizde bulunulması gibi davranışlar yer almaktadır.

Mobbing, duygusal anlamda bir saldırı olarak nitelendirilmektedir. Mobbing yapan kişiler, işyerindeki çalışanlara sistematik bir şekilde baskı kurarak, ahlaki

olmayan bir yaklaşımla kişilerin performanslarını ve katlanma güçlerini tüketerek onları işten ayrılmaya zorlamaktadırlar (Çobanoğlu, 2005). Çalışma hayatında, bazı çalışanlara karşı yıldırcı davranışlarda bulunulması iş yerlerinde normal karşılanmakta ve bu sebeple üzerine çok gidilmemektedir. Fakat mobbing; dünya üzerinde kültür farkı olmaksızın tüm işletmelerde, gerek kadınların gerek erkeklerin maruz kalabileceği ve sonuçları bireysel ve iş yaşamında oldukça ağır olabilen bir durumdur (Telman, Önen, Özgeldi, 2015).

2.2. İşten Ayrılma Niyeti

Bireylerin bilinçli ve kasıtlı bir şekilde, çalıştıkları kurumu terk etme isteği olarak tanımlanan işten ayrılma niyeti; işten ayrılma davranışının en önemli habercisidir (Tett ve Meyer, 1993). İşten ayrılma niyeti, bir karar verme sürecidir. Bu süreçte kişi, işinden ayrılmayı eylemsel ve söylemsel açıdan değerlendirir. İşten ayrılma niyeti, kişinin karar vermesi sonucunda ilerleyen süreçte işinden ayrılması ihtimaldir. Bu ihtimal, çalışanın işletmeden ayrılma davranışına, örgütün hedeflerine ve eylemin yani davranışın hangi zaman diliminde oluşacağına bağlı olarak değişmektedir (Hughes vd., 2010).

İşten ayrılma niyeti, işgörenin çalıştığı kurumdan ayrılmayı planlamasıdır. Planlama, işletmeyi fiili bir şekilde terk etme düşüncesinden önce gelmektedir ve bu karar gönüllü ayrılmanın ön habercisidir (Lambert, Hogan ve Barton, 2001). İşten ayrılmanın iki türünden bahsetmek mümkündür. Bunlardan ilki gönüllü olarak işten ayrılma yani kişinin kendi istek ve arzusuyla işi terk etmesidir. İkinci tür ise gönülsüz işten ayrılma şeklidir. Diğer bir ifadeyle çalışanın işletme tarafından işten çıkartılması kararının verilme durumudur (Cesur, 1998).

İşten ayrılma niyetini etkileyen etmenler; psikolojik sermaye, genel ekonomik etmenler, örgüt kaynaklı etmenler ve bireysel etmenler başlıkları altında toplanabilmektedir (Reçica, 2017). Bireyin pozitif psikolojik durumu olarak tanımlanan psikolojik sermaye yapısını meydana getiren dört bileşen vardır. Bunlar; zorlayıcı olan görevlerin yerine getirilmesinde yeterli çabanın ortaya konması hususundaki güvenme (öz-yeterlilik), şu anda ve gelecekte başarılı olunacağı konusunda olumlu tutum (iyimserlik), başarılı olmak adına hedeflere karşı istekli olma ve hedefe ulaşmada hedeflerin gözden geçirilerek yeni yolların ortaya konması (umut) ve son olarak sıkıntılı durum karşısında direnerek, mücadele ederek bu gibi durumlardan güçlü çıkmaktır (psikolojik dayanıklılık) (Luthans vd., 2007). Genel ekonomik etmenler; yerel veya küresel ekonominin durumu ve bu durumun işgücüne etkisi, yaşam seviyesindeki değişiklikler, işletmenin içinde bulunduğu sektörün durumu, işgücü maliyetindeki artışlar gibi etmenlerdir (Varol, 2010). Örgüt temelli etmenler; işyerinin konumu, ulaşım durumu, çalışanların işin şartlarına uyumu, işin niteliği, işletmenin ortamı, insan kaynakları yönetimi bölümlerinin izlediği yanlış politikalar, kariyer olanakları, sosyal imkanlar ve ücret gibi etmenlerdir (Ökten, 2008). Çalışanın medeni durumu, çocuğunun olup olmaması, eğitim durumu, bireysel becerileri gibi etmenler de işten ayrılma niyetini etkileyen bireysel etmenler arasında yer almaktadır (Eren, 2007).

İşyerlerinde mobbinge maruz kalan çalışanların, yaşadıkları olumsuzluklar nedeniyle işlerinden ayrılma niyetinde

olacakları düşünülmektedir. Daha önce yapılan araştırmalarda da mobbing ile işten ayrılma niyeti arasında olumlu ilişkiler olduğu (Erdirençelebi ve Filizöz, 2016; Çalışkan ve Tepeci, 2008; Engin, Oğuzhan ve Ünsar, 2015; Kulualp, 2019; Akbolat, Yılmaz ve Tutar, 2014; Aylan ve Koç, 2016; Serçeoğlu, Işık ve Çetinkaya, 2016; Elmas, 2012; Alkış, 2019; Tanrıverdi, Koçaslan ve Taştan, 2018; Vevoda ve Lastovkova, 2018; Hsieh, Wang ve Ma, 2019; Simons, 2008; Djurkovic, McCormack ve Casimir, 2004) ortaya konmuştur.

2.3. Depresyon

Depresyon, birden fazla anlama gelen bir kelimedir. Birçok kişinin depresyon kelimesi ile kast ettiği duygu aslında keder duygusudur. Fakat depresyon esasen keder hissiyatından daha fazlasını içerir. Bu kavram; huzurlu olmama durumu, uyku hali, kederlilik durumu, kilo sıkıntısı ve aşırı yeme isteği gibi belirtilerin tamamını niteleyen bir anlamda kullanılır. Depresyon, kişinin duygularının yanında sağlığını, üretken olma durumunu, kişiler arası ilişkilerini ve rasyonel düşünebilme becerisini olumsuz yönde etkileyen tıbbi bir haldir (Quinn, 2002).

Depresyon, evrende en başta gelen sağlık sorunlarından biri olarak bilinmektedir. Depresyon öyle yaygındır ki bu hastalık aynı zamanda psikiyatrik hastalıkların 'nezle'si olarak da anılmaktadır. Ancak depresyon ve nezle arasında çok büyük bir fark vardır. Depresyon ölümlerle sonuçlanabilmektedir (Burns, 2016).

Depresyon, kişi üzerinde fizyolojik ve psikolojik çöküşe sebep olmaktadır. Kişi depresyonla birlikte bir takım olumsuz duygu ve düşünceye kapılır ve bu durum kişinin davranışının donuklaşmasına sebep olur. Ayrıca depresyon, fizyolojik olarak da vücut sistemlerini olumsuz yönde etkiler. Kişinin savunma sistemi baskı altında kalır ve hastalıklara yakalanma riski artar (Kaya, 2007).

Depresyon belirtileri şu şekilde sıralanabilir (Mete, 2008):

- Mutlu olamama hali, kederlilik durumu, ağlama.
- Yaptığı işten zevk alamama, ilgi ve istek eksikliği.
- Suçluluk hissetme, değersizlik düşünceleri, başarısızlık, çaresiz olduğunu düşünme.
- Ölüm ve intihar düşünceleri.
- Dikkatsizlik, karar verememe, dalgınlık durumu.
- Psikomotor becerilerinde yavaşlama.
- Uykusuzluk, fazla uyuma isteği, dinlenmeden uyanma.
- Yorgunluk hissi, enerji düşüklüğü.

Masum bir kelime olarak düşünülen depresyon sözcüğü, özünde birçok hastalığın tetikleyicisi olmakla birlikte kişiler üzerinde derin etkiler oluşturmaktadır. Depresyonda olan kişiler tarafından, sürecin son dönemine kadar içerisinde buldukları durum ve kendilerine verdiği hasar anlaşılamamaktadır. Depresyon sinsi bir şekilde kişilerin hayatına girmekte ve hasar verici etkiler bırakmaktadır. Ortaya çıkan kayıplar ilk başlarda belli olmamakla birlikte zamanla ağır etkiler gösterebilmektedir. Depresyon süreci

kişiden kişiye değişmekle birlikte, haftalar, aylar ve hatta yıllar süren izler bırakabilmektedir (Ainsworth, 2000).

Depresyondaki kişilerde genel bir mutsuzluk, suçluluk hissi, uyku düzensizliği, kendini değersiz hissetme, konsantrasyon güçlüğü, karar vermede zorluk çekme ve ölümle ilgili düşüncelerin belirmesi görülürken, depresyon aynı zamanda kişinin çalışma ve özel yaşamlarında yerine getirmesi gereken fonksiyonları gerçekleştirme yetkinliğinin azalmasına da sebep olur (American Psychiatric Association; APA, 2013). Depresyonun en yıkıcı özelliklerinden birisi de kişinin isteğini yok etmesidir. İsteksizlik arttıkça, yapılacak olan en küçük iş bile kişiye zor gelmekte ve bu durum ise çalışma hayatında işlerin birikmesine, işlerden soğumaya, üretkenliğin yok olmasına ve kapasitenin azalmasına neden olmaktadır (Burns, 2016).

Depresyon ve mobbing, sonuçları çalışanlar için oldukça olumsuz olan iki kavramdır. Mobbing ile depresyon değişkenleri arasında daha önceki araştırmalarda (Korkmaz vd., 2016; Akıncı ve Güven, 2015; Yavuzer ve Çivilidağ, 2014; Akkoca, Akkoca ve Arıca, 2014; Yıldız ve Yıldız, 2009; Craig, 1998; Kov d., 2019; Halim, Halim ve Khairuddin, 2018; Kivimäki vd., 2003; Presti, Pappone ve Landolfi, 2019; Gullander vd., 2014) anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Depresyonda olan çalışanların, işlerinden ayrılma niyetlerinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Depresyon ile işten ayrılma niyeti arasında olumlu ilişkilerin bulunduğu (Savaş ve Erol, 2017; Canan, 2018; Chiang ve Chang, 2012; Husain vd., 2016) ve işten ayrılma niyeti ile çalışanların psikolojik durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu (Yumuşak ve Boz, 2013) önceki araştırmalarda bulunmuştur.

3. Metodoloji

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

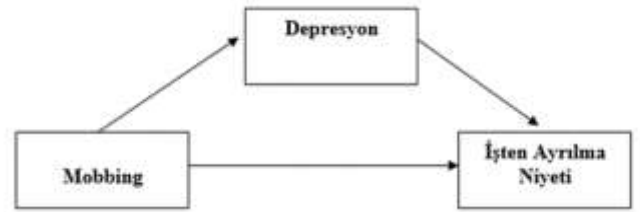
Araştırmada özellikle son yıllarda yapılan çalışmalar ile çalışanların artan şikâyetleri sonucunda ve Yargıtay tarafından da verilen kararlar doğrultusunda gündeme gelen mobbing başta olmak üzere, işten ayrılma niyeti ve depresyon konuları ele alınmıştır. Mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun aracı rolünün incelenmesi de araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Ayrıca işgörenlerin; çalıştıkları son altı aylık zaman dilimi içerisinde mobbing davranışlarına ne sıklıkla uğradıklarının, işten ayrılma niyetlerinin ve depresyon düzeylerinin ve mobbingin, işten ayrılma niyetinin ve depresyonun çalışanların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi de araştırmanın amaçları arasındadır.

Ülkemizde iş sağlığı ve güvenliği denildiğinde ilk akla gelen genellikle iş kazaları ve çok daha az olarak meslek hastalıkları olmaktadır. İş kazalarının ve meslek hastalıklarının da daha çok fiziksel yönü akıllara gelmektedir. Hâlbuki iş sağlığı ve güvenliği, çalışanların sadece bedensel unsurlarını, sorunlarını ve sağlıklarını içermemektedir. Çalışanların ruhsal ve sosyal sağlıkları, hem Dünya Sağlık Örgütü hem de Uluslararası Çalışma Örgütü'nün sağlık tanımında yer almaktadır. İş sağlığı ve güvenliği ile ilgili çalışmalara bakıldığında, konunun

genellikle fiziksel-bedensel tarafının yoğunlukla ele alındığı görülür. Fakat çalışanların ruhsal sağlıklarının da iş sağlığı ve güvenliği konusunun içerisinde yer aldığı vurgulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile de iş sağlığı ve güvenliğinin ruhsal tarafına değinilerek literatüre az da olsa katkı sağlanacağı arzulanmaktadır. Daha önce literatürde, mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun aracı rolünü inceleyen araştırmaya rastlanmamış olmaması da araştırmanın önemini artırmaktadır.

3.2. Araştırmanın Modeli ve Hipotezler

Araştırmada bir problemle ilgili durum ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlayan tanımlayıcı araştırma modelinden faydalanılmıştır (Kurtuluş, 2006). Literatürde bahsedilen ve yukarıda açıklanan tüm bilgiler sonunda araştırmanın modeli ve hipotezleri aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

H₁: Mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun aracı rolü vardır.

H₂: Çalışanların mobbing davranışlarına maruz kalmaları demografik değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

H₃: Çalışanların işten ayrılma niyetleri demografik değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

H₄: Çalışanların depresyon düzeyleri demografik değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

3.3. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Araştırmada, kişilerin çalıştıkları kurumda son 6 aylık süre itibarıyla mobbing davranışlarına maruz kalma durumlarını, işten ayrılma niyetlerini ve depresyon düzeylerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Kişilerin anket sorularına içtenlikle ve dürüstçe cevap verdikleri varsayılmaktadır. Araştırmada zaman ve maliyet kısıtları nedeniyle kolayda örnekleme kullanılması ve sadece tek bir ilden verilerin toplanması, çalışmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

3.4. Anakütle ve Örneklem

Araştırmanın ana kütesini İstanbul ili Avrupa yakasındaki kamu ve özel sektör çalışanları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda dördü kamu ve üçü özel olmak üzere toplam yedi örgütten 500 çalışana anket gönderilmiştir. Anketlerden 275 tane geri dönüş olmuş, bunlardan da 37 tanesi eksik veri içerdiğinden çıkarılarak toplam 238 kişi üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolayda örnekleme yolu tercih edilmiş ve bu şekilde farklı sektörlerde çalışan ve değişik demografik özelliklere sahip kişilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya İstanbul'da kamu ve özel sektörde çalışan 238 kişi katılmıştır.

Araştırmaya katılanların 115'i kadın (%48,3), 123'ü erkektir (%51,7). Katılımcılardan 142 kişi (%59,7) 30'dan

az yaş grubunda, 77 kişi (%32,4) 30-40 yaş grubunda ve 19 kişi (%8) de 41 ve üzeri yaş grubunda bulunmaktadır. Katılımcıların 103'ü evli (%43,3) ve 135'i bekar (%56,7). Araştırmaya katılanlardan 34'ü lise ve önlisans (%14,3), 102'si lisans (%42,9) ve 102'si de yüksek lisans ve üstü (%42,9) mezundur. Katılımcıların 92'si kamu sektöründe (%38,7) çalışırken 146'sı özel sektörde (%61,3) çalışmaktadır. Araştırmaya katılanların toplam kıdemleri; 1-5 yıl 120 kişi (%50,4), 6-10 yıl 59 kişi (%24,8) ve 10 yıl üzeri 59 kişi (%24,8) şeklinde dağılmaktadır (Bakınız Tablo 1).

Tablo 1: Araştırma Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Değişken adı		Frekans	(%)
Cinsiyet	Kadın	115	48,3
	Erkek	123	51,7
Yaş grupları	30'dan az	142	59,7
	30-40	77	32,4
	41 ve üzeri	19	8
Medeni Hal	Evli	103	43,3
	Bekar	135	56,7
Eğitim Durumu	Lise ve Ön Lisans	34	14,3
	Lisans	102	42,9
	Yüksek Lisans ve Üstü	102	42,9
Çalışılan Sektör	Kamu	92	38,7
	Özel	146	61,3
Toplam Kıdem	1- 5 Yıl	120	50,4
	6-10 Yıl	59	24,8
	10 Yıl Üzeri	59	24,8

3.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişilerin mobbing davranışlarına maruz kalma durumlarını belirlemeye yönelik bir ölçekten yararlanılmıştır. İkinci bölümde, katılımcıların işten ayrılma niyetleri ölçülmüştür. Üçüncü bölümde, katılımcıların depresyon durumlarını belirlemeye yönelik bir ölçekten yararlanılmıştır. Dördüncü bölümde ise yanıtlayıcıların demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Mobbing ölçeği olarak Leymann'ın Psikolojik Terör Ölçeği (Leymann Inventory of Psychological Terror-LIPT) kullanılmıştır. Ölçek, orijinali Almanca olan ve Türkçe'ye çevirisi Osman Cem Öneroy tarafından 2003 yılında "Mobbing: İşyerinde Duygusal Taciz" adlı kitapta yayımlanarak yapılan bir ölçektir. Bu konuda en çok kullanılan, en eski yöntem olan, geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış (Demirci, 2014; Candaş, 2012; Elmas, 2012; Sine, 2013; Dangaç, 2007; Dikmetaş vd, 2011; Karcioğlu, Çelik, 2012; Kalay vd, 2014; Palaz vd, 2008; İbicioğlu vd, 2009; Çakıroğlu, Tengilimoğlu, 2014) bir ölçek olduğu için, Leymann'ın 45 ifadeden ve 5 boyuttan oluşan LIPT ölçeği çalışmada esas alınmıştır. Ölçeğin boyutları; çalışanın kendini göstermesine ve iletişim kurmasına yönelik engeller, çalışanın sosyal ilişkilerine yönelik saldırılar, çalışanın itibarına saldırılar, çalışanın iş ve yaşam kalitesine saldırılar ve çalışanın sağlığına yönelik doğrudan

saldırılar şeklindedir. Ölçekte yer alan ifadeler verilen cevaplar 5'li Likert tipidir ve veriler 1. Hiçbir zaman, 5. Her zaman şeklinde değerlendirilmiştir. "Kendimi ifade etme olanaklarım kısıtlanmaktadır.", "İş arkadaşlarımdan soyutlanmış bir ortamda çalışmak zorunda bırakılırım." ve "Özgüvenimi zedeleyici işler yapmaya zorlanırım." ölçekte yer alan ifadelerden bazılarıdır.

İşten ayrılma niyeti ölçeği olarak, Rosin ve Korabik'in (1991) çalışmalarında kullandıkları ve 4 ifadeden oluşan işten ayrılma niyeti ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler verilen cevaplar 5'li Likert tipidir ve veriler 1. Kesinlikle katılmıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum şeklinde değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan ifadelerden ikisi; "Eğer imkanım olsaydı işimden ayrılırdım." ve "Aktif olarak yeni bir iş arıyorum." şeklindedir.

Araştırmada, katılımcıların depresyon düzeylerini belirleyebilmek için Lovibond ve Lovidond (1995) tarafından geliştirilen ve Çetin, Akın ve Abacı (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Depresyon Anksiyete ve Stres Ölçeği'nden (DASÖ) yararlanılmıştır. Ölçeğin içerisinde 14 tane ifadeden ve tek boyuttan oluşan depresyon soruları alınarak çalışmada kullanılmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler verilen cevaplar 5'li Likert tipidir ve veriler 1. Kesinlikle katılmıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum şeklinde değerlendirilmiştir. "Olumlu herhangi bir şey düşünemiyorum.", "Bir insan olarak değerli olmadığımı hissediyorum." ve "Yaşamın anlamsız olduğunu hissediyorum." ölçekte yer alan ifadelerden bazılarıdır.

3.6. Veri Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 24.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi, veri analizinde kullanılacak testleri belirlemek için yapılmıştır. Bu test sonucunda verilerin normal dağıldığı ve parametrik testlerin kullanılmasının gerekli olduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki ölçekler için ayrı ayrı güvenilirlik değerleri (Cronbach alpha) hesaplanmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı istatistik analizlerin (aritmetik ortalama ve standart sapma) yanı sıra, Pearson korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenlere göre farklılıkların incelenmesi için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır.

3.7. Bulgular

3.7.1. Faktör ve Güvenilirlik Analizleri

Araştırmadaki ölçekler için faktör analizi yapılmıştır. Araştırmadaki örneklem büyüklüğü, faktör analizi için önemlidir. Katılımcı sayısının değişken sayısından fazla olması gerekir. Her değişken için en az 10 katılımcının olması istenir. 100-200 denek arası genellikle analiz için yeterlidir (Akgül, Çevik, 2005: 419). Örneklem büyüklüğünün 500 üzeri olması mükemmel iken, doğru bir analiz için 200-300 arası bir örneklem büyüklüğü de yeterlidir (Gaur ve Gaur, 2009: 134). Bu çalışmaya 238 kişi katıldığından faktör analizi için gereken sayıya ulaşılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizinde Varimax Rotasyonu kullanılmıştır. Faktör sayısına herhangi bir sınır

getirilmemiştir. Faktör yük değerinin, 0,45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2007: 124). Bu çalışmada da faktör yükleri için alt kesim noktası 0,45 olarak kabul edilmiştir.

Mobbing Ölçeği için, Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) sonucunda, KMO değeri 0,939 olarak hesaplanmış ve bu değer mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2008: 80). Bartlett Küresellik Testi sonucu, 97288,267 (p:0,000 <0,01) olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testi değerinin yüksek istatistiksel anlamlılık (p<0,001) taşıması, araştırma verilerinin farklı istatistiksel analizler için elverişlilik derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu test, elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Kalaycı, vd., 2005: 322).

Yapılan faktör analizi sonucunda Mobbing Ölçeği'nden 13 ifade çıkarılmış ve orijinal ölçekteki benzer 5 faktör elde edilmiştir. Çalışanın Kendini Göstermesine ve İletişim Kurmasına Yönelik Engeller boyutunda 4 ifade, Çalışanın Sosyal İlişkilerine Yönelik Saldırlar boyutunda 4 ifade, Çalışanın İtibarına Saldırlar boyutunda 7 ifade, Çalışanın İş ve Yaşam Kalitesine Saldırlar boyutunda 10 ifade ve Çalışanın Sağlığına Yönelik Doğrudan Saldırlar boyutunda 7 ifade yer almıştır. Mobbing Ölçeği'nin boyutlarına ilişkin ifadelerin faktör yüklerine ait aralık değerleri; çalışanın kendini göstermesine ve iletişim kurmasına yönelik engeller (0,486-0,785), çalışanın sosyal ilişkilerine yönelik saldırılar (0,549-0,709), çalışanın itibarına saldırılar (0,618-0,793), çalışanın iş ve yaşam kalitesine saldırılar (0,554-0,830), çalışanın sağlığına yönelik doğrudan saldırılar (0,582-0,834) olarak hesaplanmıştır. Bu faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı %72,67 olarak bulunmuştur. Araştırmaya dahil edilen faktörlerin toplam değişkenliği açıklama oranının, istatistiki olarak anlamlı bir düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışanın kendini göstermesine ve iletişim kurmasına yönelik engeller faktörü, değişkenliğin %10,41'ini, çalışanın sosyal ilişkilerine yönelik saldırılar faktörü değişkenliğin %9,94'ünü, çalışanın itibarına saldırılar faktörü, değişkenliğin %16,43'ünü, çalışanın iş ve yaşam kalitesine saldırılar faktörü, değişkenliğin %18,13'ünü ve çalışanın sağlığına yönelik doğrudan saldırılar değişkenliğin %17,76'sını açıklamaktadır (Bakınız Tablo 2)

Tablo 2: Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Özdeğer	Varyans %si	Varyans Kümülatif %si
Çalışanın İş ve Yaşam Kalitesine Saldırlar	16,984	18,13	18,13
Çalışanın Sağlığına Yönelik Doğrudan Saldırlar	2,807	17,76	35,89
Çalışanın İtibarına Saldırlar	1,370	16,43	52,37
Kendini Göstermesine ve İletişim Kurmasına Yönelik Engeller	1,080	10,41	62,73
Çalışanın Sosyal İlişkilerine Yönelik Saldırlar	1,012	9,94	72,67

İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği için yapılan faktör analizinde, 4 ifadenin tek boyut altında toplandığı bulunmuştur. Ölçek

için KMO değeri, 0,851 Bartlett Küresellik Testi sonucu, 1002,513 (p:0,000 <0,01) olarak hesaplanmıştır. Açıklanan toplam varyans %87 olarak bulunmuştur. Depresyon ölçeği de tüm soruların tek boyutlu olarak toplandığı bir yapıda ortaya çıkmıştır. Ölçek için KMO değeri, 0,956 Bartlett Küresellik Testi sonucu, 3586,805 (p:0,000 <0,01) olarak hesaplanmıştır. Açıklanan toplam varyans %71,33 olarak bulunmuştur.

Ölçeklerin güvenilirlikleri için Cronbach alpha güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Mobbing Ölçeği için güvenilirlik değeri 0,968; Depresyon Ölçeği için güvenilirlik değeri 0,968; İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği için güvenilirlik değeri 0,949 olarak bulunmuştur. Cronbach alpha değerleri, sosyal bilimlerde gerçekleştirilen araştırmalar açısından tüm ölçekler için yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirilebilir (Kalaycı vd., 2009, 405).

Tablo 3. Ölçeklere ve Boyutlarına İlişkin Güvenilirlik Değerleri

Faktörler	Cronbach Alpha Değerleri
Mobbing Ölçeği	0,97
Çalışanın Kendini Göstermesine ve İletişim Kurmasına Yönelik Engeller	0,85
Çalışanın Sosyal İlişkilerine Yönelik Saldırlar	0,89
Çalışanın İtibarına Saldırlar	0,94
Çalışanın İş ve Yaşam Kalitesine Saldırlar	0,94
Çalışanın Sağlığına Yönelik Doğrudan Saldırlar	0,92
Depresyon Ölçeği	0,97
İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği	0,95

3.7.2. Araştırmanın Değişkenlerine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı istatistiki analizler incelendiğinde; mobbing için aritmetik ortalamasının 1,52 (ss=0,67), depresyon için aritmetik ortalamasının 2,13 (ss=1,01), işten ayrılma niyeti için aritmetik ortalamasının 2,77 (ss=1,28) olduğu görülmektedir.

Yine mobbingin alt boyutlarından çalışanın kendini göstermesine ve iletişim kurmasına yönelik engeller faktörü için aritmetik ortalama 1,93 (ss=0,87), çalışanın sosyal ilişkilerine yönelik saldırılar faktörü için aritmetik ortalama 1,47 (ss=0,80), çalışanın itibarına saldırılar faktörü için aritmetik ortalama 1,30 (ss=0,67), çalışanın iş ve yaşam kalitesine saldırılar faktörü için aritmetik ortalama 1,74 (ss=0,91) ve çalışanın sağlığına yönelik doğrudan saldırılar için aritmetik ortalama 1,21 (ss=0,57) şeklinde bulunmuştur (Bakınız Tablo 4).

Tablo 4: Araştırma Değişkenlerinin Ortalamaları

Ölçekler	N	Ortalama	Std. Sapma
Mobbing	238	1,52	0,67
Çalışanın Kendini Göstermesine ve İletişim Kurmasına Yönelik Engeller	238	1,93	0,87
Çalışanın Sosyal İlişkilerine Yönelik Saldırıları	238	1,47	0,80
Çalışanın İtibarına Saldırıları	238	1,30	0,67
Çalışanın İş ve Yaşam Kalitesine Saldırıları	238	1,74	0,91
Çalışanın Sağlığına Yönelik Doğrudan Saldırıları	238	1,21	0,57
Depresyon	238	2,13	1,01
İşten Ayrılma Niyeti	238	2,77	1,28

Korelasyon Analizi ile İlgili Bulgular

Çalışanların mobbing, depresyon ve işten ayrılma niyeti düzeyleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizinin sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 5: Araştırma Değişkenlerinin Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3
1. Mobbing	1.00		
2. Depresyon	,587**	1.00	
3. İşten Ayrılma Niyeti	,501**	,533**	1.00

**0,01 düzeyinde anlamlı

Tablodan görüldüğü üzere mobbing, depresyon ve işten ayrılma niyeti düzeyleri arasındaki ilişkilerin 0.01 önem seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Tüm değişkenler arasında pozitif ilişkiler bulunmaktadır.

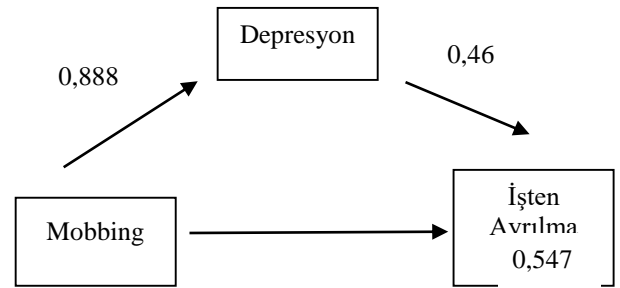
3.7.3. Mobbingin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinde Depresyonun Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun aracı rolünün belirlenmesinde Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aracı değişken analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre ilk olarak mobbingin depresyon üzerindeki etkisine, ardından depresyonun işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine, ardından mobbingin işten ayrılma üzerindeki etkisine ve son olarak da mobbing ve depresyonun birlikte işten ayrılma niyeti üzerindeki etkilerine bakılmıştır (Bakınız Tablo 6) (Koç vd. 2014; Gürbüz ve Bekmezci, 2012; Demirel, 2013).

Tablo 6. Mobbingin İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisinde Depresyonun Aracı Etkisi

ADIMLAR	β	t	p	R ²	F
1. Mobbing Depresyon	0,888	11,133	0,000	0,344	123,954
2. Depresyon İşten Ayrılma Niyeti	0,672	9,676	0,000	0,284	93,625
3. Mobbing İşten ayrılma Niyeti	0,955	8,884	0,000	0,251	78,934
4. Mobbing Depresyon İşten ayrılma Niyeti	Mobbing 0,547 Depresyon 0,460	4,372 5,565	0,000 0,000	0,338	59,960

Baron ve Kenny'nin şartlarının gerçekleşmiş olduğu Tablo 6 incelendiğinde görülmektedir. İlk şart olan bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde etkisinin olması yani mobbingin depresyon üzerinde etkisinin olması şartının gerçekleştiği $p=0,000$ ve $\beta=0,888$ 'den görülmektedir. Bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni yani mobbingin işten ayrılma niyetini etkilemesi gerekir olan ikinci şart da sağlanmıştır ($p=0,000$ ve $\beta=0,955$). Üçüncü ve son şart olarak da aracı değişkenle bağımsız değişken (mobbing ve depresyon) birlikte modele dahil edilerek bağımlı değişken üzerindeki etki incelenmiştir. Üçüncü adımda mobbingin işten ayrılma niyetiyle ilişkisinin devam ettiği fakat bu ilişkinin azaldığı görülmektedir ($p=0,000$ $\beta=0,547$). Bu sonuç da mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun kısmi aracılık etkisi olduğunu göstermektedir. Araştırma sonunda bulunan aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek üzere Sobel Testi yapılmış ve anlamlı bulunmuştur ($p=0,000$).



$$\text{Dolaylı Etki: } 0,460 * 0,888 = 0,408$$

$$\text{Toplam Etki: } 0,955$$

Sobel

$$Z \text{ score} = 4,958 \quad p=0.0000$$

Şekil 2. Sonuç Modeli

3.7.4. Araştırma Değişkenlerinin Demografik Özellikler Açısından Farklılıkları

Çalışanların mobbing, depresyon ve işten ayrılma niyeti düzeylerinin; cinsiyet, çalışılan sektör, medeni hal, yaş, eğitim ve toplam kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği de araştırmada incelenmiştir. Bu doğrultuda farklılık analizleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda görülebilir (Bakınız Tablo 7).

Tablo 7: Demografik Özellikler Açısından Mobbing, Depresyon ve İşten Ayrılma Niyeti Düzeylerine Yönelik Farklılıklar

Değişkenler	MOBBİNG		DEPRESYON		İŞTEN AYRILMA NİYETİ	
	Ortalamalar	Anlamlılık Değeri (p)	Ortalamalar	Anlamlılık Değeri (p)	Ortalamalar	Anlamlılık Değeri (p)
Cinsiyet		0,997		0,528		0,273
Kadın	1,52		2,17		2,06	
Erkek	1,52		2,09		2,68	
Çalışılan Sektör		0,083		0,001		0,000
Kamu	1,42		1,86		2,31	
Özel	1,58		2,30		1,06	
Medeni Hal		0,670		0,000		0,002
Evlü	1,50		1,82		2,48	
Bekar	1,53		2,36		2,09	
Yaş Grupları		0,173		0,013		0,011
30'dan az	1,37		2,26		2,04	
30 ve üzeri	1,45		1,94		2,51	
Eğitim Durumu		0,434		0,241		0,003
Lise ve Ön Lisans	1,64		2,30		2,70	
Lisans	1,47		2,01		2,48	
Yüksek Lisans ve Üstü	1,52		2,19		2,08	
Toplam Kıdem		0,500		0,013		0,007
1-5 Yıl	1,56		2,80		2,98	
6-10 Yıl	1,50		2,07		2,76	
10 Yıl Üzeri	1,43		1,84		2,34	

Tablo incelendiğinde mobbingin hiçbir demografik değişken açısından farklılaşmadığı görülmektedir. Depresyon; çalışılan sektör, medeni hal, yaş ve toplam kıdeme göre farklılaşırken; işten ayrılma niyeti de cinsiyet hariç tüm demografik değişkenler açısından farklılık göstermektedir.

Araştırma katılımcılarından kamu sektöründe çalışanların özel sektörde çalışanlara, evli olanların bekar olanlara, 30 ve üzeri yaşta bulunanların 30'dan az yaşta bulunanlara göre depresyon düzeyleri daha azdır. Yine toplamda 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 10 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında anlamlı farklılık bulunurken, 10 yıl ve üzeri olanların depresyon düzeyleri daha düşüktür.

İşten ayrılma niyeti açısından farklılıklara bakılacak olursa; kamu sektöründe çalışanların özel sektörde çalışanlara, evli olanların bekar olanlara, 30 ve üzeri yaşta bulunanların 30'dan az yaşta bulunanlara göre işten ayrılma niyetleri daha azdır. Yüksek lisans ve üstü eğitim seviyesine sahip olanlarla lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip olanlarla, 1-5 yıl kıdemi olanlar ile 10 yıl ve üzeri kıdemi olanlar arasında da anlamlı farklılıklar vardır. Lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip olanlar ile 10 yıl ve üzeri toplam kıdeme sahip olanların işten ayrılma niyetleri daha düşüktür.

4. Sonuç ve Öneriler

İşletmeler; çalışanlarını, 2012 yılında kabul edilen 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nda ve 5510 sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu'nda da yer aldığı şekliyle, sadece bedenen-fiziksel açıdan değil ruhen-psikolojik olarak da koruma yükümlülüğü altındadırlar. İşletmelerin, çalışanlarının ruhsal sağlıklarını

da korumaları her ne kadar hukuki açıdan bir yükümlülük olsa da, aslında hukuki açıdan bir zorunluluk olmadan da çalışanların ruhsal sağlıklarının görmezden gelinmesi işletmelerde çeşitli olumsuzluklara yol açmaktadır. Bu çalışmada da yakın zamana kadar üzerinde çok fazla durulmayan bir konu olan fakat çalışanların şikayetlerinin artması, işletmelerin olumsuz sonuçlarıyla karşılaşmaları ve yargı kararlarıyla varlığı belirgin hale gelen mobbing; oldukça sık çalışılan konulardan olan işten ayrılma niyeti ve yine işletme alanında çok fazla ele alınmayan depresyon kavramları araştırma kapsamında incelenmiştir. Mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun aracı rolünün temel olarak incelendiği çalışmada ayrıca işgörenlerin; çalıştıkları son altı aylık zaman dilimi içerisinde mobbing davranışlarına ne sıklıkla uğradıklarının, işten ayrılma niyetlerinin ve depresyon düzeylerinin ortaya konması ve yine mobbingin, işten ayrılma niyetinin ve depresyonun çalışanların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışanların ruhsal sağlıklarını etkileyebilen mobbingin, depresyonu ve işten ayrılma niyetini etkilediği ortaya konarak, işletmeler açısından yol açtığı olumsuz sonuçlardan bir tanesi vurgulanmak istenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Leymann (1996)'ın mobbing ölçeği, Rosin ve Korabik'in (1991) işten ayrılma niyeti ölçeği ve Lovibond ve Lovidond (1995)'un depresyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kolayda örnekleme yolu tercih edilmiş ve bu şekilde farklı sektörlerde çalışan ve değişik demografik özelliklere sahip kişilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya İstanbul'da kamu ve özel sektörde çalışan toplam 238 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda mobbing, depresyon ve işten ayrılma niyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ve orta kuvvette ilişkiler olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.01$). Regresyon analizi sonucunda mobbingin, depresyon ve işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Neidhammer, David, Degioanni'nin (2006) çalışmalarında da mobbinge uğrama süresi ve mobbingin şiddeti arttıkça depresif semptomların da artış gösterdiği kaydedilmiştir. Depresyon ve iş yaşam ilişkisi Aslan (2006) tarafından incelenmiş ve iş doyumunu arttırdığı takdirde depresyonun azaldığı gözlenmiştir. Ünal (2018) tarafından mobbing algısı, depresyon, anksiyete ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmada da, iş yerinde karşılaşılan mobbingin (duygusal tacizin), depresyon, anksiyete ve tükenme ile pozitif ve anlamlı ilişki içerisinde olduğu bulunmuştur. Sökmen ve Mete (2015), yaptıkları çalışmada kişilere uygulanan mobbing davranışı ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Elmas'ın (2012) çalışmasında da mobbing ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki orta derecede çıkmış, bu durum; mobbing dışında işten ayrılmayı etkileyen farklı unsurlarla açıklanmıştır. Elçi ve Karabay (2016), yaptıkları araştırma sonucunda, çalışma ortamında mobbinge maruz kalmanın işten ayrılma niyetini arttırdığı ve bununla birlikte sessiz kalma davranışının tercih edildiğini ortaya koymuşlardır. Engin (2012) de çalışmasında, işten ayrılma ve mobbing arasında pozitif bir ilişki olduğunu, diğer bir ifadeyle mobbing arttıkça işten ayrılmaların arttığı sonucunu ortaya koymuştur. Demirpençe'nin (2016) yaptığı ve mobbingin (yıldırımın) depresyonun belirti sıklığına etkisini incelediği

çalışmasında da bu araştırmayla benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Bunun yanında, Demirpençe (2019), mobbingin depresyon belirtisi üzerindeki etkisini incelediği daha yeni zamanlı bir çalışmasında da mobbingin depresyon üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak fark yaratacak kadar anlamlı olmadığını bulmuştur (Görel risk: 3.1 $p>0,01$).

Mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun aracı rolünün belirlenmesinde Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aracı değişken analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre mobbingin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisinde depresyonun kısmi aracılık etkisi olduğu tespit edilmiştir. Mobbing ve depresyonun işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, gerekli önlemlerin alınmaması durumunda işletmelerde işten ayrılmaların artabileceği görülmüştür. Böyle bir durumda işletmeler, nitelikli çalışanlarını kaybetme, kurum kültürü oluşturmama gibi sorunların yanı sıra, yeni çalışanların adaptasyon süreci ve oryantasyon çalışmaları gibi faktörler nedeniyle de ciddi bir üretkenlik kaybına uğrayabilecektir. Bu doğrultuda, çalışanların verimliliklerinin artırılması ve yüksek performans göstermeleri, yaratıcılıklarının ve üretkenliklerinin korunması ve işten ayrılma niyetlerinin azaltılması için mobbinge maruz kalmamaları gerektiği, depresyona sebep olabilecek faktörlerin etkisinin azaltılması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda, çalışanların maruz kaldıkları mobbing düzeylerinin oldukça düşük olduğu (ortalama=1,52) söylenebilir. Bu sonuç Kement ve Batga'nın (2016) eğlence ve ikram amaçlı faaliyetlerde bulunan örgütlerde çalışanlara yönelik yaptıkları araştırmada buldukları sonuca (1,59) çok yakındır. Cavyarlı ve Şahin'in (2015) Dokuz Eylül Üniversitesi'ndeki akademisyenler üzerinde; Şahbudak ve Öztürk'ün (2015) Cumhuriyet Üniversitesi'ndeki akademisyenler üzerinde, Dikmetaş, Top ve Ergin'in asistan hekimler üzerinde (2011) yaptıkları araştırmalarda da mobbing düzeyi düşük çıkmıştır. Buna rağmen, Öztürk ve Şahbudak'ın (2017) araştırma görevlileri üzerinde yaptıkları çalışmada ise orta düzeyde bir mobbing algısı bulunmuştur. Ayan'ın (2011) Gazi, Kocaeli ve Cumhuriyet Üniversitelerindeki araştırma görevlileri üzerinde yaptığı araştırmada da ortalamanın üzerinde bir mobbing bulunmuştur. Çalışanların depresyon seviyeleri de mobbingten fazla olmakla birlikte yine düşük (ortalama=2,13) seviyededir. En yüksek ortalamaya sahip olan işten ayrılma niyeti (ortalama=2,77) de çalışanların kararsız olduğunu ifade etmektedir. Çalışanların, anketleri, mobbing ve depresyon gibi konularda çekingenlikle cevaplamaları nedeniyle ortalamaların düşük çıktığı düşünülmektedir.

Araştırmada, mobbingin hiçbir demografik değişken açısından farklılaşmadığı bulunmuştur. Dikmetaş, Top ve Ergin'in (2015) yaptıkları çalışmada mobbing, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayan'ın (2011) yaptığı çalışmada mobbing; yaş, cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmazken, kıdeme göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Kılıç, Çiftçi ve Şener'in (2016) sağlık çalışanları üzerinde yaptıkları çalışmada ise mobbingin; yaş, cinsiyet, unvan ve eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı, medeni durum ve kıdem değişkenlerine göre ise farklılaşmadığı

bulunmuştur. Cavyarlı ve Şahin'in (2015) çalışmalarına göre de kadınlar, bekarlar ve 40 yaş altındakiler daha fazla mobbinge maruz kalmaktadır. Şahbudak ve Öztürk'ün (2015) çalışmalarında ise 30 yaş altındakiler daha fazla mobbinge maruz kaldıklarını ifade ederken mobbing; cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Çögenli'nin (2013) akademisyen üzerinde yaptığı çalışmada da kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlerden daha fazla mobbing davranışına maruz kaldığını; 60 yaş üstü akademisyenlerin genç akademisyenlere göre daha az mobbinge uğradıklarını ve kariyerinin başında olan akademisyenlerin mobbing davranışına daha az maruz kaldıklarını ortaya koymuştur. Salin'in (2001) yapmış olduğu başka bir çalışmada da kadınların erkeklere göre mobbing davranışına daha fazla maruz kaldıkları saptanmıştır.

Depresyon; çalışılan sektör, medeni hal, yaş ve toplam kıdeme göre farklılaşmaktadır. Depresyon düzeyleri; kamuda çalışanların özel sektörde çalışanlara, evli olanların bekar olanlara, 30 ve üzeri yaşta bulunanların 30'dan az yaşta bulunanlara ve 10 yıl ve üzeri toplam kıdemi olanların 1-5 yıl toplam kıdemi olanlara göre daha azdır. Depresyon, cinsiyet ve eğitim durumuna göre ise farklılaşmamaktadır. Zengin ve Gümüş'ün hemşireler üzerinde yaptığı çalışmalarında depresyon; cinsiyet, medeni durum ve çocuk sahibi olma değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Akyüz'ün (2015) yine hemşireler üzerinde yaptığı araştırmada da depresyon, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmazken, medeni durum ve eğitim durumuna göre farklılık mevcuttur. Taycan vd.'nin (2006) çalışmalarında da depresyon; cinsiyet, eğitim, medeni durum değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu çalışmaların yanında Küey ve Küey (1988) ve Çisem'in (2009) yapmış oldukları çalışmalar kadınların erkeklere göre daha fazla depresyon yaşadıklarını ortaya koyarken; Tanhan (2014) ve Sağır'ın (2015) öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla depresyon yaşadıkları bulunmuştur. Yapılan çalışmalar cinsiyet değişkeninin örgüt düzeyinde farklı sonuçlar ortaya çıkarabildiğini göstermektedir.

İşten ayrılma niyeti de cinsiyet hariç tüm demografik değişkenler açısından farklılık göstermektedir. Benzer şekilde Gürpınar (2006), yaptığı çalışmasında da cinsiyetin işten ayrılma niyeti üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Kamu sektöründe çalışanların özel sektörde çalışanlara, evli olanların bekar olanlara, 30 ve üzeri yaşta bulunanların 30'dan az yaşta bulunanlara göre işten ayrılma niyetleri daha azdır. Hamitoğlu'nun (2019) özel sektörde çalışan bireyler üzerinde yaptığı işten ayrılma niyeti ile ilgili çalışmasında da benzer şekilde işten ayrılma niyetinin yaşa göre farklılaştığı, 33 yaş ve üzeri katılımcıların işten ayrılma niyetinin görece daha küçük yaşta katılımcılardan düşük olduğu saptanmıştır. Takase vd.'nin (2016) çalışmalarında da mevcut araştırmadaki bulguyla paralel olarak küçük yaş grubundaki kişilerin işten ayrılma niyetlerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erbil'in (2013) otel çalışanları üzerinde yaptığı araştırmasında, çalışanların medeni durumlarına göre işten ayrılma niyetlerinin farklılaştığı görülmüştür. Yine mevcut araştırma bulgularıyla benzer şekilde Çarhoğlu'nun (2016) sağlık çalışanları üzerinde yaptığı çalışmasında da katılımcıların cinsiyetine göre işten

ayrılma niyetlerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Her ne kadar bu çalışmada cinsiyetin işten ayrılma niyeti üzerinde farklılık yaratmadığı ortaya konmuş olsa da daha önce yapılan çalışmalarda kadın çalışanların erkek çalışanlara kıyasla daha fazla işten ayrılma niyeti eğiliminde olduklarını saptayan çalışmalar da bulunmaktadır. Cotton ve Tuttle'ın (1986), Campbell ve Campbell'in (2003) ve Şahin'in (2011) yaptıkları çalışmalarında kadınların erkeklere göre daha fazla işten ayrılma niyetine eğilimli oldukları ortaya konmuştur. Kunduracı'nın (2019) yaptığı çalışmada ise işten ayrılma niyetinin hiçbir demografik değişken açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılar, işten ayrılma niyetini etkileyen farklı unsurları; iş tatmini, ücret, iç ve dış çevre faktörleri gibi farklı değişkenleri modele ilave ederek literatüre katkı sağlayabilirler.

Kaynakça

- Ainsworth, P. (2000). *Understanding Depression*, University Press of Mississippi, ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gelisim/detail.action?docID=515556>.
- Akbolat, M., Yılmaz, A., ve Tutar, H. (2014). Konaklama İşletmeleri Çalışanlarının Algıladıkları Mobbingin İş Tatmini ve İşte Ayrılma Niyetine Etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 1-17.
- Akgül A. ve Çevik, O. (2005). *İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları*, 2. Basım, Ankara: Emek Ofset.
- Akıncı, Z., & Güven, M. (2014). A study on investigation of the relationship between mobbing and depression according to genders of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 27, 115-25.
- Akkoca, A. N., Akkoca, V., & Arıca, S. G. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Mobbinge Maruz Kalma Düzeyi ve Depresyon: Çalışma Hayatındaki Öğrenciler Üzerine Yapılmış Kesitsel Bir Çalışma Level of Mobbing Exposure of University Students and Depression: A Cross-sectional Study on Students in Working Life. *Smyrna Tıp Dergisi*, (1), 1-4.
- Akyüz, İ. (2015). Hemşirelerin tükenmişlik ve depresyon düzeylerinin çalışma koşulları ve demografik özellikler açısından incelenmesi. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 21-34.
- Alkış, F. K. (2019). İşten ayrılma niyetinin tükenmişlik, mobbing, duygu düzenleme değişkenleri tarafından yordanması (Master's thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. edisyon). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Aslan, H. (2006). Çalışanların iş doyumuna göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ayan, S. (2011). Üniversite Araştırma Görevlilerine Yönelik Psikolojik Taciz: Gazi, Kocaeli ve Cumhuriyet Üniversitesi Örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-18.
- Aylan, S. ve Koç, H. (2016). Relationship Between Mobbing and Intention to Leave in Hotel Industry. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 14, 20..
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, And Statistical Considerations, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Burns, D. Çevirenler: Tuncer, E., Mestçioğlu, Ö., Atak, İ.E., Acar, G. (2016). *İyi Hissetmek*, İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, 7.Bs, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Campbell, D.J. ve Campbell, K.M. (2003). Global Versus Facet Predictors of Intention to Quit: Differences in a Sample of Male and Female Singaporean Managers and NonManagers. *International Journal of Human Resource Management*, 14(7): 1152-1177
- Candaş, T. M. (2012). İşyerinde psikolojik taciz ve havacılık sektöründe bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cayvarlı, P. E., & Şahin, S. (2015). Akademisyen Algılarına Göre Üniversitelerde Psikolojik Yıldırma: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 5(1), 9-25.
- Cesur, A. (1998). İşgörenlerin Çalışma Hayatına İlişkin Sorunlarının İş Tatmini Yönünden İncelenmesi. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Chiang, Y. M., & Chang, Y. (2012). Stress, depression, and intention to leave among nurses in different medical units: Implications for healthcare management/nursing practice. *Health Policy*, 108(2-3), 149-157.
- Cotton, J.L. ve Tuttle, J.M. (1986). Employee Turnover: A Meta-Analysis and Review with Implications for Research. *The Academy of Management Review*, 11(1): 55-70
- Çakıroğlu, E., & Tengilimoğlu, D. (2014). Mobbing (yıldırma) davranışlarının tıbbi sekreterlerin tükenmişliği üzerine etkisi. *Ejovoc (electronic journal of vocational colleges)*, 4(3), 167-188.
- Çalışkan, O., & Tepeci, M. (2008). Otel işletmelerinde ortaya çıkan yıldırma davranışlarının iş tatmini ve işte kalma niyetlerine etkileri. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 135-148.
- Çarhoğlu, M. (2016). *Örgütsel Sessizlik Ve İşten Ayrılma Niyeti Etkileşimi: Bir Gruba Ait Özel*

- Hastanelerde Sağlık Çalışanlarına Yapılan Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çisem, İ. (2009). Ev kadınlarda sosyokültürel özelliklere bağlı olarak depresyon düzeyi ve kişilik özellikleri arası ilişkilerin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çögenli, M.Z. (2013). Üniversitelerde mobbing'in incelenmesi ve akademisyenler üzerine bir uygulama. Doktora tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Dangaç, G. (2007). Örgütlerde psikolojik yıldırma (mobbing) ve bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Davenport, N. Schwartz, R.D., Elliot, G.P. (2003). Mobbing İşyerinde Duygusal Taciz, Çev: Cem Öner, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Demirci, O. (2014). Okul yöneticilerinin mobbinge uğrama düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, E. T. (2013). Mesleki Stresin İş Tatminine Etkisi: Örgütsel Desteğin Aracılık Rolü, Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt: 6(1), 220-241.
- Demirpençe, N. (2016). Bir tıp fakültesi uzmanlık öğrencilerinde yıldırımın depresyon belirti sıklığına etkisi, Tıpta Uzmanlık Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, İzmir.
- Demirpençe, N. (2019). Bir tıp fakültesi uzmanlık öğrencilerinde yıldırımın depresyon belirti insidansına etkisi: Bir kohort çalışması, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, İzmir.
- Dikmetaş, E., Top, M., & Ergin, G. (2011). Asistan hekimlerin tükenmişlik ve mobbing düzeylerinin incelenmesi. Türk Psikiyatri Dergisi, 22(3), 137-149.
- Djurkovic, N., McCormack, D., Casimir, G. (2004). The Physical and Psychological Effects of Workplace Bull-ying and Their Relationship to Intention to Leave: A Test of the Psychosomatic and Disability Hypot-heses, International Journal of Organization Theory and Behavior, 7(4), 469-497.
- Elçi, M, Erdilek, Karabay, M . (2016). İşletmelerde yıldırımaya maruz kalma algısının çalışanların işten ayrılma niyetine ve örgütsel sessizlik davranışlarına etkisi: hizmet sektörü üzerine bir araştırma. Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 14 (1), 125-149. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/yead/issue/21831/234681>
- Elmas, S. (2012). İşyerinde mobbing ve çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkilerine ilişkin bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Engin, G. (2012). Mobbing (Duygusal Taciz)'in işten ayrılma ve örgütsel bağlılığa olan etkisi: Konu ile ilgili bir araştırma, Yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Engin, G., Oğuzhan, A., & Ünsar, S. (2015). Duygusal tacizin işten ayrılma ve örgütsel bağlılığa olan etkisi: konu ile ilgili bir araştırma. Verimlilik Dergisi, (4), 65-76.
- Erbil, S. (2013). Otel işletmelerinde çalışanların örgütsel sinizm algılarının işten ayrılma niyetine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erdirençelebi, M., & Filizöz, B. (2016). Mobbingin etik iklim ve çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (35), 127-139.
- Gaur, A. S. ve Gaur, S. S., (2009). Statistical Methods for Practice and Research: A Guide to Data Analysis Using SPSS, Second Edition, New Delhi: Response Books, SAGE Publications Inc..
- Gullander, M., Hogh, A., Hansen, Å. M., Persson, R., Rugulies, R., Kolstad, H. A., ... & Bonde, J. P. (2014). Exposure to workplace bullying and risk of depression. Journal of occupational and environmental medicine, 56(12), 1258-1265.
- Gürbüz, S., Bekmezci, M . (2012). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının bilgi işçilerinin işten ayrılma niyetine etkisinde duygusal bağlılığın aracılık ve düzenleyicilik rolü. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 41 (2), 189-213.
- Gürpınar, G. (2006). Örgütsel Adalet, Örgütsel Bağlılık, Lider-Üye Mübadele İlişkisi Ve Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkiler Üzerine Ampirik Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halim, H. A. M., Halim, F. W., & Khairuddin, R. (2018). Does Personality Influence Workplace Bullying and Lead to Depression Among Nurses?. Jurnal Pengurusan (UKM Journal of Management), (53), 85-100.
- Hamitoğlu, E. (2019). Örgütsel Güven ile İşten Ayrılma Niyeti arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hirigoyen, M. F. (1998). Manevi Taciz Günümüzde Sapkın Şiddet, Güncel Yayınları, Çev: Heval Bucak, İstanbul: Araştırma Kitaplığı Dizisi.
- Hsieh, Y. H., Wang, H. H., & Ma, S. C. (2019). The mediating role of self-efficacy in the relationship between workplace bullying, mental health and an intention to leave among nurses in Taiwan. International journal of occupational medicine and environmental health, 32(2), 245-254.
- Hughes, L. W., Avey, J. B., & Nixon, D. R. (2010). Relationships between leadership and followers' quitting intentions and job search behaviors. Journal of Leadership & Organizational Studies, 17(4), 351-362.

- Husain, W., Gulzar, A., Aqeel, M., & Rana, A. U. R. (2016). The mediating role of depression, anxiety and stress between job strain and turnover intentions among male and female teachers. *FWU Journal of Social Sciences*, 10(1), 48-57.
- İbicioğlu, H., Çiftçi, M., & Derya, S. (2009). Örgütlerde Yıldırma (Mobbing): Kamu Sektöründe Bir İnceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 25-38.
- Kalay, F., Oğrak, A., & Nişancı, Z. N. (2014). Mobbing, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm ilişkisi: Örnek bir uygulama. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(2), 127-143.
- Kalaycı, Ş. vd. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karcioğlu, F., & Çelik, Ü. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 59-75.
- Kaya, N. (2007). *Depresyon Panik ve Takıntılarımız*. Ankara: Nesil Yayınları.
- Kement, Ü., & Batga, B. (2016). Mobbing'in Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Eğlence ve İkrâm Amaçlı Hizmet Veren Rekreasyon İşletmelerinde Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 400-420.
- Kılıç, T., Çiftçi, F., & Şener, Ş. (2016). Sağlık çalışanlarında mobbing ve ilişkili faktörler. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(2), 65-72.
- Kivimäki, M., Virtanen, M., Vartia, M., Elovainio, M., Vahtera, J., & Keltikangas-Järvinen, L. (2003). Workplace bullying and the risk of cardiovascular disease and depression. *Occupational and environmental medicine*, 60(10), 779-783.
- Ko, Y. Y., Liu, Y., Wang, C. J., Liao, H. Y., Liao, Y. M., & Chen, H. M. (2020). Determinants of Workplace Bullying Types and Their Relationship With Depression Among Female Nurses. *The Journal of Nursing Research: JNR*, 1-7.
- Koç, F., Kaya, N., Özbek, V. ve Akkılıç, E. (2013). Algılanan Fiyat ile Tüketici Güveni Arasında Algılanan Hizmet Kalitesinin Aracı (Mediator) Etkisi: Bankacılık ve GSM Sektörlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Araştırma, 18. Ulusal Pazarlama Kongresi, Kafkas Üniversitesi, p. 404419.
- Korkmaz, S., Soylu, E., Gök, Z. B., Yiğit, G., Kocalmış, A., Harputlugil, N., Önalın, E. (2016). Çalışan Bireylerde Mobbing Sıklığı ve Depresyonla Olan İlişkisi. *Fırat Tıp Dergisi*, 21(2), 191-195.
- Kulualp, H. G. (2019). Psikolojik Yıldırma İle İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Örgütsel Sinizmin. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 2990-3005
- Kunduracı, D. (2019). Örgütsel Sinizmin İşten Ayrılma Niyetine Etkisi ve Cam İmalat Şirketinde Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küey, L. ve Küey, Y. (1988). Depresyon ve kadın: bir gözden geçirme çalışması. 24. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilim Kongresi, Ankara.
- Lambert, E.G., Lynne Hogan, N., Barton, S.M. (2001). The Impact of Job Satisfaction on Turnover Intent: A Test of a Structural Measurement Model Using a National Sample of Workers. *The Social Science Journal*, 38, 233-250. [http://dx.doi.org/10.1016/S0362-3319\(01\)00110-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0362-3319(01)00110-0)
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, C:5, No:2, ss.165-184.
- Lo Presti, A., Pappone, P., & Landolfi, A. (2019). The Associations Between Workplace Bullying and Physical or Psychological Negative Symptoms: Anxiety and Depression as Mediators. *Europe's Journal of Psychology*, 15(4), 808-822.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*. 60, 541-572.
- Mete, H. E. (2008). Kronik hastalık ve depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 11, 3-18.
- Neidhammer, I., David, S., Degionanni, S. (2006). Association Between Workplace Bullying And Depressive Symptoms in The French Working Population, *Journal Of Psychosomatic Research* 251- 259.
- Ökten, S. S. (2008). Güçlendirmenin İş Tatmini Ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisinde Kalite Kültürünün Ara Değişken Olarak İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Öztürk, M., & Şahbudak, E. (2017). İşyerinde psikolojik taciz (mobbing) ve iş doyumunu: cumhuriyet üniversitesindeki araştırma görevlileri üzerine bir çalışma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(2), 200-228.
- Palaz, S., Özkan, S., Necla, S. A. R. I., Fehim, G. Ö. Z. E., Şahin, N., & Akkurt, Ö. (2008). İş Yerinde Psikolojik Taciz (mobbing) Davranışları Üzerine bir Araştırma: Bandırma Örneği. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 10(4), 41-58.
- Quinn, B. Çeviren: Danacı, A. E. (2002). Herkes için depresyon el kitabı. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Reçica, L. (2017). Örgüte Güven, İş Tatmini Ve İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkiyi İncelemeye Yönelik Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 29-42.

- Salin, D. (2001). "Prevalence and Forms of Bullying Among Business Professionals: A Comparison of Two Different Strategies for Measuring Bullying". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (4), 425-441.
- Savaş, A. C., Erol, F. (2017). Eğitim personellerinde iş stresinin işten ayrılma niyetine etkisinde depresyon düzeylerinin aracılık etkisi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(2), 115-123.
- Serçeoğlu, N., Işık, Z. ve Çetinkaya, M. Y. (2016). İşyeri Zorbalığının İşten Ayrılma Niyeti Üzerine Etkisi: Ko-naklama İşletmelerinde Çalışan Personel Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 45(9), 1099-1109.
- Simons, S. (2008). Workplace bullying experienced by Massachusetts registered nurses and the relationship to intention to leave the organization. *Advances in Nursing Science*, 31(2), 48-59.
- Sine, B. (2013). The relationship between mobbing and corporate culture an application on construction industry. Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi, 2. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Sökmen, A., Mete, E. (2015). Bezdinin iş performansı, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: ankara'da bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 271-295.
- Telman, N., Önen, K., Özgeldi, M. (2015). Psikolojide İş Sağlığı İş Güvenliği. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tett, R.P. ve Meyer, J.P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*.
- Tınaz, P., Bayram, F., Ergin, H., (2008). Çalışma Psikolojisi ve Hukuki Boyutlarıyla İşyerinde Psikolojik Taciz (mobbing). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Tutar, H. (2014). Örgütsel Psikoloji, Endüstri ve Örgüt Psikolojisine Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ünal, İ. (2018). Psikologların mobbing algısı ve depresyon, anksiyete ve tükenmişlik sendromuyla ilişkisi, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Varol, F. (2010). Örgütsel Bağlılık ve İş Tatmininin İşten Ayrılma Niyetine Olan Etkisi: Konya İli İlaç Sektörü Çalışanları Üzerine Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vevoda, J., Lastovkova, A. (2018). Mobbing, Psychological Safety And Intention To Leave: A Pilot Study In Healthcare. 5th International Multidisciplinary
- Retrieved from <http://dergipark.org.tr/gaziuibfd/issue/28305/300789>
- Şahbudak, E. ve Öztürk, M. (2015). İş Yerinde Psikolojik Taciz: Cumhuriyet Üniversitesinde Çalışan Akademisyenler Üzerine Bir Çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 146-160.
- Şahin, F. (2011). Lider-üye etkileşimi ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki üzerinde cinsiyetin etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 277-288.
- Takase, M., Teraoka, S., & Yabase, K. (2016). Retaining the nursing workforce: Factors contributing to the reduction of nurses' turnover intention in Japan. *Journal of nursing management*, 24(1), 21-29.
- Tanhan, F. (2014). Öğretmenlerde İrrasyonel İnançlar İle Cinsiyet ve Depresyon İlişkisinin İncelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 55-73.
- Tanrıverdi, H., Koçaslan, G., Taştan, N. O. (2018). Psikolojik şiddet algısı, tükenmişlik sendromu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 25(1), 113-131.
- Taycan, O., Kutlu, L., Çimen, S., & Aydın, N. (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7(2), 100-108.
- Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM, (5), 413-420
- Yavuzer, Y., & Civilidag, A. (2014). Mediator role of depression on the relationship between mobbing and life satisfaction of health professionals. *Dusunen Adam*, 27(2), 115.
- Yıldırım, C. (2018). Depresyon ve mesleki doyumun işten ayrılma niyetine etkisi: Turist rehberleri üzerinde bir araştırma (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yıldız, S., & Yıldız, S. E. (2009). Bullying ve depresyon arasındaki ilişki: Kars ilindeki sağlık çalışanlarında bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 133-150.
- Yılmaz, Z. (2014). Sağlık Çalışanlarının Tükenmişlik, Depresyon ve İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yumuşak, S., & Boz, H. (2013). Konaklama işletmelerinde çalışanların mevsimsel duygudurum düzeylerinin etkisi. *International Journal of Economic & Social Research*, 9(2), 371-394.
- Zengin, L., Gümüş, F. (2019). Hemşirelerde Anksiyete, Depresif Belirti ve İlişkili Faktörler, Hemşirelik Akademik Araştırma Dergisi.



Araştırma Makalesi • Research Article

Savaşın Değişen Doğası ve Clausewitz: “Savaş Üzerine” Eleştiriler

The Changing Nature of War and Clausewitz: Criticism “on War”

Mehmet Öztürk^{a,*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Aksaray/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-3556-9216.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Ocak 2020
Düzeltilme tarihi: 26 Mayıs 2020
Kabul tarihi: 05 Haziran 2020

Anahtar Kelimeler:

Clausewitz
Savaş Üzerine
Yeni Savaşlar
Postmodern Savaş
Eleştiri

ÖZ

Sosyal bir olgu olan savaş, tarihin her döneminde kendine bir alan bulmayı başarmıştır. Buna kayıtsız kalamayan pek çok filozof, bu realite ile yakından ilgilenmiş ve kendi tezlerini ortaya koymuştur. Bunlardan birisi, Savaş Üzerine isimli eserinde ortaya koyduğu fikirlerle Prusyalı asker ve teorisyen Carl von Clausewitz (1780-1831) olmuştur. Onun eseri ve felsefesi, savaşla ilgilenen kesimlerin yakın ilgisini çekmiş ve kendinden sonra çok sayıda çalışmanın odağını oluşturmuştur. Bununla birlikte yapılan çalışmalarda “savaş üzerine” eleştiriler sınırlı kalmıştır. Bu çalışma; yeni ve postmodern savaş olgularından yola çıkıldığında savaşın değişen doğası karşısında Clausewitz’in görüşlerinin konumunu incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan analizde özellikle mutlak savaş, üçleme, savaş-politika ilişkisi ve rasyonellik üzerinden Clausewitz’e eleştiriler yöneltebilmenin mümkün olduğu görülmüştür.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 January 2020
Received in revised form 26 May 2020
Accepted 05 June 2020

Keywords:

Clausewitz
On War
New Wars
Postmodern War
Criticism

ABSTRACT

A war, as a social phenomenon, has managed to find a space for itself in every period of history. Many philosophers, who could not remain indifferent to this, were machsely interested in this reality and put forward their own thesis. One of them was Prussian soldier and theorist Carl von Clausewitz (1780-1831) with the ideas he put forward in his book On War. His study and philosophy have attracted close attention from those interested in war and have been the focus of numerous studies after him. However, the criticisms “on war” were limited in the studies conducted. The aim of this study is to examine the position of Clausewitz’s views in the face of the changing nature of war, based on new and postmodern phenomena of war. In the analysis, it was seen that it was possible to criticize Clausewitz especially through absolute war, trinity, war-politics relationship and rationality.

1. Giriş

Arapça “harp” sözcüğünden gelen “savaş” kelimesi, zaman içinde ontolojik ve epistemolojik olarak farklı bağlamlarda kullanılabilen bir kavram olagelmıştır. Bu durum, üzerinde uzlaşılan bir savaş tanımının yapılmasını tabiatıyla zorlaştırmıştır. Bununla birlikte geleneksel savaş tanımında birtakım özellikler ön plana çıkmaktadır: Kuvvet kullanmayı içermesi, düşmanca bir eylemi barındırması, hukuki bir durum oluşturması ve devletler ya da devlet

gruplarının milli güç unsurlarını kullanarak bu savaşın bizzat yürütücüsü konumunda olmaları (Varlık, 2013: 115-118). Tanımındaki zorluğa rağmen uzun ve entrikalarla dolu bir tarihe sahip savaş, düşman tarafların sorunlarını güç kullanarak çözmeye yönelmelerinden beri insanlığın kalıcı bir niteliği halini almıştır. Öyle ki bazı halkların tarihi, savaşlarının tarihleriyle özdeş görülmeye başlanmıştır (Kohn, 2006: vii).

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: mehmetozturk@aksaray.edu.tr

Savaşı, “uyuşmazlıklarını zorlama yollarına başvurarak çözmeye çalışanların karşılıklı durumu” olarak tanımlayan Hugo Grotius’a (2011: 31-32) göre, söz konusu savaşa barışı sağlamak için girilmektedir ancak savaşa neden olmayacak hiçbir uyuşmazlık da bulunmamaktadır. Dolayısıyla savaşın sosyolojik bir olgu olarak her zaman meydana gelebilecek doğal bir oluşum olduğu göze çarpmaktadır. Bu durumu İbni Haldun Mukaddime’inde (2018: 556) şu şekilde açıklar:

“Malûm olsun ki, savaş ve vuruşmaların her çeşidi, Allah’ın varlıkları yarattığı günden beri devam etmektedir. Savaşların kaynağı ise, insanların birbirinden öç almak istemeleridir. Savaşlarda herkes kendi asabiyetinden destek alır. Her iki grup kendi mensuplarını öç almaya teşvik eder ve her iki grup saf saf toplandıktan sonra, biri intikam, birisi kendini korumak için, savaşa girer. Bu, beşer için tabii bir hâl olup, hiçbir millet ve nesil bundan hâli değildir (uzak kalamaz).”

Sosyal bir olgu olan savaş, tarihi süreçte pek çok filozofun ilgisini çekmiştir. Örneğin kendini koruma güdüsü ve arzusunun insan davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu düşünen St. Augustine (aktaran Waltz, 2009: 22) savaşın barış adına yapılması gerektiğini söyleyerek savaşın haklılığı üzerine Hıristiyanlıkta ilk düşüncüyü ortaya çıkaran kişi olmuştur. Kiliseyi korumak için yapılan savaşları haklı savaş olarak tanımlayan Aquinolu Thomas’ın (2002: xxx), İncil’in yasaklamasına rağmen savaş kavramının bazı şartlara bağlanarak haklı olabileceğine yönelik savaşı haklılaştıran düşüncesi, kendisinden sonra Avrupa haçlı seferleri, kara veba ve yüzyıl savaşlarının yaşanmasına sebebiyet vermiştir (Yalçınkaya, 2008: 49-51). Prens çalışmasıyla da tanınan Machiavelli Savaş Sanatı isimli çalışmasında savaş sanatının detaylarına inerek şöyle der (2007: 49): “Devamlı eğitim ve disiplin bir orduyu formda ve ani bir çarpışma için hazır tutacaktır. Bu amaçla prens ve yanındakiler için barış zamanındaki en iyi eğitim avdır.”

Hobbes’a (2010: 101) göre ise, insan doğasında onu çatışmaya yöneltecek unsurlar rekabet, güvensizlik, şan ve şerefdir. Bunlar insanı kazanç, güvenlik ve şöhrat için mücadele etmeye yöneltir. Devletin olmadığı bu doğa durumunda “herkes herkese karşı daima savaş halindedir”. Ona göre, savaşın doğası, “çarpışma eyleminden ibaret olmayıp, tersine bir güvencenin bulunmadığı, çarpışmaya yönelik kesinleşmiş eğilimden oluşur”.

Thucydides’in ünlü Peloponez Savaşı’nda belirtilen klasik realizmin ilk ifadelerini bulan Melianlılar ile Atinalılar arasındaki diyalogda Atinalılar şöyle derler: “Güçlü neye gücü yetiyorsa onu yapar, zayıf da kabul etmek zorunda olduğu şeyi kabul eder”. Yine Melianlıların düşmanlık yerine arkadaşlık teklifine Atinalılar şöyle karşılık verirler: “Bize zarar veren sizin düşmanlığımız değil; aksine, sizin düşmanlığımız bizim gücümüzün kanıtı iken sizinle dost bir tavırda olmamız durumunda halkımızın bunu, bizim zayıflığımız olarak görmesidir” (2016: 84-85).

Yaklaşık 2500 yıl önce Çinli filozof Sun Tzu, Savaş Sanatı (Sunzi Bingfa) adlı eserinde, güvenliğe kavuşmanın ya da yok olmanın temel belirleyicisi olarak gördüğü savaş sanatının, bir devlet için hayati öneme sahip olduğunu vurgular. Ayrıca savaş koşullarında mutlaka dikkate alınması gereken kuralların ahlak/uyum, hava/tabiat,

arazi/savaş alanı, liderlik, disiplin olduğunu belirtir (2010:5,47). Savaş ve strateji konusunda Sun Tzu’dan sonra savaşa dair en önemli çalışmalardan birisini ve bu çalışmanın da temel referans kaynağı olan Clausewitz’in “Savaş Üzerine” eseri oluşturur. Batının stratejik geleneklerini yansıtan Clausewitz ve onun eseri, literatürde önemli bir övgüye mazhar olsa da yine de birtakım tartışmaya ve eleştiriye maruz kalmıştır (Milevski, 2019: 139).

Clausewitz’in savaş kuramının günümüzde geçerliliğine yönelik tartışmalarda üç farklı yönelimden söz edilebilir. İlk olarak, Clausewitz’in savaş anlayışının geçerliliğini savunanlara göre; Clausewitz’in savaş teorisi teknik yönlerden olmasa bile mantığı veya felsefi özü devam etmektedir. İkinci olarak, Clausewitz’in savaş teorisinin ana unsurlarını koruyarak reform yapılmasını savunan görüşe göre; modern savaş koşullarını tümüyle değiştiren siyasi, sosyal, psikolojik ve bürokratik alanlarda zincirleme etki oluşturan teknolojik yenilikler ile savaşların ekonomik ve ahlaki boyutu gibi unsurlar kurama dâhil edilmelidir. Üçüncü olarak, Clausewitz’in savaş anlayışına tamamen karşı çıkanlara göre; Clausewitz’in savaş kuramı geçerliliğini yitirmiştir ve bu kuramı ıslah etme çabaları da yersizdir (Oyan Altuntaş, 2008: 209). Literatürde Clausewitz’in görüşlerini doğrudan ya da reforme edilmesi halinde geçerliliğini savunan Pappila (2008), Creswell (2011), Stone (2007), Strachan (2007), Schuurman (2014), Herberg-Rothe (2009), Čajić (2016) gibi pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir.

Bu çalışmada yukarıdaki gibi bir tasnife gidilmekten ziyade bilhassa savaşın değişen doğası öne çıkarılarak Clausewitz’in savaş üzerine retoriklerini eleştiren görüşlere yer verilecektir. Bu eleştirileri anlamlı hale getirebilmek ve sağlam zeminde ortaya koyabilmek için öncelikle Clausewitz’in Savaş Üzerine isimli eserine değinilecektir. İkinci olarak, savaşın değişen doğasına odaklanılarak “yeni savaşlar” ve “postmodern savaş” olguları açıklanacaktır. Son olarak ise, ikinci bölümle ilişkili olarak Clausewitz’in savları mutlak savaş, üçleme (trinity), savaş-politika ilişkisi ve rasyonellik üzerinden eleştiriye tabi tutulacaktır.

2. Clausewitz ve “Savaş Üzerine”

Batının en büyük askeri kuramcısı olan Carl Philipp Gottlieb von Clausewitz (1780-1831), Napolyon’a karşı savaşmış olmakla birlikte Napolyon’un askeri yeteneğinin hayranlarından ve yorumcularından en önemlisi olmuştur (Addington, 1994). Clausewitz¹, 1818’de Prusya Harp Okulu Komutanlığı’na atanmış ve 12 yıl görevde kaldığı dönemde “Savaş Üzerine” isimli yapıtını şekillendirmiştir. Bununla birlikte “büyük deneyime sahip bir asker, tarihsel düşünen bir filozof ve politik bir teorici” olarak bilinen Carl von Clausewitz, 51 yaşında koleradan öldüğü için, 1832 yılında Vom Kriege’in (Savaş Üzerine) düzenlenmesi ve yayımlanması eşi Marie von Clausewitz tarafından sağlanmıştır. Carl von Clausewitz’in Savaş Üzerine isimli eseri, M.Ö. 400’de Thucydides’in Peloponez Savaşı isimli eseri ile birlikte savaşın temel sorunlarıyla ilgilenen en

¹ Fransızlar tarafından Clausewitz’in keşfedilmesi, Fransızlarla Prusyalılar arasındaki savaşlarda Almanların saldırılarının dikkatli bir şekilde incelenmesi ile olmuştur (Irvine,1940: 158). İngilizler Birinci Dünya Savaşı’nın arifesinde (Wallach, 1978: 126), Amerikalılar ise 1951’den sonra Clausewitz’in önemini kavramışlardır (Hahlweg, 2008: 768).

büyük askeri-teorik eser olarak kabul edilmektedir (Oetinger, Ghyczy ve Bassford, 2001: 17,22).

Savaş Üzerine; iki cilt ve her bir ciltte 4 kitap olmak üzere toplam 8 kitaptan oluşan bütüncül bir eserdir. Yazar klasik devletler savaşını paradigmatik biçimde ele alıp analiz etmektedir. Savaşı bizzat yaşamış, asker psikolojisi ve deneyimi bulunan Clausewitz (2008) bu eserinde; savaş üzerine geliştirdiği kuramları ve stratejileri savaş teorisi, savaş sanatı ve savaş tarihi bağlamında ele almıştır.

Metod olarak parça ile bütünü birlikte ele alan Clausewitz'in (Williams, Wright ve Evans, 2007: 202) metodolojik yaklaşımının gerçeklik ve ideal arasındaki mantıksal yorumlaması teori, tecrübe ve gözlem çalışmalarının birleşimine ihtiyaç duymuştur. Politikanın önceliği, savaşın araçsallaştırılması ve hırs, akıl ve şans gibi savaşın üçlü yapısı Clausewitz tarafından çok önemli bulunmuştur (Kaldor, 2010: 271-272).

Clausewitz'de iki temel savaş tanımının varlığı göze çarpmaktadır. Clausewitz savaşı hem "düşmanı irademizi kabule zorlamak için bir kuvvet kullanma eylemi" hem de "sadece politikanın başka araçlarla devamı" olarak görmektedir. Dolayısıyla politik ilişkinin bir devamı olarak görülen savaş araç, politik niyet ise amacı teşkil eder (2008: 30,45-46). Bu iki tanımdan birincisinin "kullanılan yöntemlerin mantığına", ikincinin ise "savaşın amacına" işaret ettiğini savunan Vasquez'e (2015: 34-35) göre; savaş "siyasal bir zorlama eylemi" olarak gören Clausewitz'in anlayışında, duygusallığın siyasal amacın önüne geçmesine de izin verilmez.

Savaş, "ciddi bir amaç için ciddi bir araç" olarak gören Clausewitz, savaşta uygulanabilecek amaçların en iyisi olarak "düşman silahlı kuvvetlerinin ortadan kaldırılmasını" görmüştür (2008: 44,63). Yine ona göre, savaş politik bir amaçtan doğar ve bu politik amaç zorba bir kanun koyucu değildir ve sonuna kadar savaşa yön verir. Diğer bir deyişle, savaş, bağımsız bir şey olmayıp, politik bir araç ve eylemdir. Savaşlar bunun yanı sıra kendilerini doğuran etkenlerin ve şartların niteliğine göre çok değişik biçimlere büründükleri içindir ki birbirlerine benzemezler (Williams, Wright ve Evans, 2007: 218-220).

Bu açıdan "savaş sanatından" ziyade "savaş bilimi" demenin daha uygun olacağını ama gerçek anlamıyla savaşın ne sanat ne zanaat ne de bilim olduğunu, savaşın insanlar arası bir ilişki biçimi olduğunu ve savaşı sanatla karşılaştırmaktansa ticaretle karşılaştırmamızın daha iyi olacağını savunmaktadır. Çünkü Clausewitz'e (2008: 126-128) göre, "ticaret de insanlar arasında bir çıkar ve faaliyet çatışmasıdır. Fakat savaş, politikaya çok daha yakındır; çünkü yasa arama ve bulma çabalarının nasıl devamlı yanılırlara yol açtığı, bu alanda daha kolay anlaşılabilir." "

Savaş sanatının canlı ve moral güçlerle uğraştığı için hiçbir zaman mutlak ve kesin bir sonuç doğurmayacağını düşünen Clausewitz (2008: 36,43); savaşın tesadüfün (rastlantının), kaza ve bahtın (kaderin) en çok rol oynadığı faaliyet alanlarından birisi olduğunu, objektif ve sübjektif niteliği ile kumara benzediğini belirtir.

"İnsanlar arasındaki kavga, esas itibarıyla düşmanlık duygusu ve düşmanca niyetten oluşur" şeklinde insan doğasının kötülüğüne yapılan vurgudan sonra daha genel

olduğunu düşündüğü düşmanca niyetten hareketle açıklamasını yapan Clausewitz, savaşların duygulardan kaynaklanmasa bile az ya da çok duygunun etkisinde kaldığını düşünür. Bunun ise uygarlık düzeyinden ziyade düşmanca çıkarların önemine ve süresine bağlı olduğunu öne sürer. Çünkü ona göre; "savaş körü körüne bir ihtiras eylemi olmadığından aksine politik amaç ağır bastığından, bu amacın değerini, onu elde etmek için göze almaya hazır olduğumuz fedakârlıkların büyüklüğü belirler... O halde harcanan kuvvet, politik amacın değerine denk olamayacak kadar artar artmaz savaştan vazgeçilecek ve barış olacaktır" (2008: 31,51-52).

Clausewitz'i, klasik realizmin² savunucularından Morgenthau ve Machiavelli ile kıyasladığımızda şunlar söylenebilir: Clausewitz, güvenliği Hans Morgenthau gibi diğer hedefler ve değerler için ön koşul olarak görse de Morgenthau'dan farklı olarak güç açısından anlaşılabilir devletlerin çıkarı iddiası bulunmamaktadır. Machiavelli'nin³ politik anlayışına saygı duymakla birlikte rejim veya prens için şans ve şeref olarak çıkar tanımlamasını kabul etmemektedir. Clausewitz ayrıca Machiavelli'nin başarılı devlet adamının askeri uzman olması gerektiği görüşüne de katılmamaktadır. Clausewitz, karar alıcıların bilhassa karakteri güçlü ve seçkin akıllı kimselere ihtiyaç duyduğunu ve gerekli askeri bilgiyi bir şekilde veya diğer yollarla genellikle elde edebildiklerini ileri sürer. Machiavelli'nin devletin hayatta kalmak için genişlemek zorunda olduğu görüşüne katılmayan Clausewitz; savaşın sürdürülmesinin mümkün olduğunu kabul etmesine rağmen, şans ve güçle devlet çıkarlarını aynı kefeye koymamak ve güç kullanımının mümkün olduğu görüşünü daha fazla sınırlamaktadır (Nielsen, 2007: 215).

Clausewitz, savaşı sınırlı olmayan bir şiddet hareketi olarak görmekle birlikte ateşli silahların gelişimi ve uygarlığın ilerlemesinin savaşın üzerindeki düşmanı yok etme eğilimini ortadan kaldırmaya yönelttiğini belirtmektedir. Clausewitz, 1813-15 savaşlarında Napolyon'un kesin olarak yenilmesiyle kabile savaşları döneminin sona erip ulusal savaşlar çağının başladığını öne sürmektedir (aktaran Williams, Wright ve Evans, 2007: 204).

Clausewitz'in düşüncelerinin uygulanabilmesi için kitabın yazıldığı dönemde uluslararası sistemin istenilen aşamada olmaması, bir süre daha beklemeyi gerektirmiştir. Viyana Kongresi sonrası, Birinci Dünya Savaşı'na kadar olan dönemin ilk yarısında, savaş ve barış ile asker ve sivil kesin bir şekilde ayrılırken, 1860'lara gelindiğinde Avrupa'da artık savaş Clausewitz'in düşüncesine göre şekillenmiş,

² Realistler uluslararası politikada öncelikli aktörler olarak devletleri ele almaktalar (ve bu devletler hayatta kalmak için güç peşinde koşarlar) ve uluslararası ortamının karakteristiğini anarşi olarak tanımlamaktadırlar. Bu anarşi durumda, devletler arasında çıkar çatışmalarının çözümü için yüksek bir otorite bulunmamaktadır ve savaşların olasılığı hep mevcuttur. Clausewitz, realist düşüncenin bu tür temel ilkelerini barındırmaktadır. Clausewitz, güce başvurmada ulusun haklılığını sınırlandırmak için uluslararası hukukun yeterliliğini inkâr etmektedir ve ona göre güç, savaşın aracıdır (Nielsen, 2007: 213). Clausewitz'in öğretilerinin Marksist düşünürler üzerindeki etkisi için ise bkz. Gat, 1992: 363-364.

³ 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başında herhangi bir uyumsuzluğu çözmek için masaya oturan diplomat sorunun çözülmemesi halinde savaşı son çare olarak kullanmıştır. Clausewitz'in bu dönem için geçerli olan tanımı örneğin, ondan yaklaşık üç asır önce yaşamış olan Machiavelli döneminde tam tersidir (Yalçınkaya, 2008: 33-34).

yani araç olarak kullanılmaya başlanarak sınırlı⁴ olmaktan çıkmıştır (Yalçinkaya, 2008: 173-175).

3. Savaşın Değişen Doğası: Yeni ve Postmodern Savaşlar

3.1. Savaşın Değişen Doğası⁵

Napolyon Savaşları sonrası Clausewitz'in altyapısını oluşturduğu ve 19. yüzyılda sanayinin gelişmesi ve orduların büyümesiyle oluşan topyekün savaş⁶ sonraki dönemde farklı bir boyut kazanmaya başlamıştır. Birinci Dünya Savaşı ile birlikte savaşlara hava boyutunun da dâhil edildiği, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ise nükleer silahlanma yarışıyla oluşan yıpratma stratejileriyle artık savaşların büyük devletlerin arasında gerçekleşmediği bir yöne evrilmiştir (Yalçinkaya, 2008: 145). Son 30 yıla bakıldığında ise, en yaygın çatışma türünün devlet-içi çatışmalar olduğu görülmektedir (Pappila 2008: 71).

Örneğin Soğuk Savaş'ın bittiği 1991 yılından 2003'e yılına kadar, her iki tarafın devlet olduğu sadece on savaş (Irak-Kuveyt 1991-1994, Irak-ABD 1991, Sırbistan-Karadağ-Hırvatistan 1991, Bosna-Hersek-Sırbistan Karadağ ve Hırvatistan 1992-1995, Hırvatistan-Sırbistan-Karadağ 1992-1995, Azerbaycan-Ermenistan 1992-1994, Laos-Tayland 1993, Eritre-Etiyopya 1998-2000, Afganistan-ABD 2001, Irak-ABD 2003) meydana gelmiştir. Günümüzde iç savaşların arttığı ve artık savaşlarda aktörlerden en az birinin devlet-dışı olduğu görülmektedir (Yalçinkaya, 2008: 35-37).

11 Eylül 2001'deki saldırıların yerini, İtalya Dışişleri Bakanı Franco Frattini'nin "diplomasinin 11 Eylülü" (Timeturk, 2010) olarak lanse ettiği Wikileaks belgelerinin alması, yani terör saldırısından diplomatik saldırıya geçiş

⁴ 19. yüzyıla kadar savaş meydanlarında yalnızca askerler bulunurken, 19. ve 20. yüzyıllarda özellikle Napolyon savaşlarında görüldüğü üzere tüm ulusun askerleştiği bir sürece evrilmiş ancak 20. yüzyılın sonlarından itibaren sınırlı hale geri dönüş yapmıştır. Buna karşın son durumda medyanın bilgi aktarımı dolayısıyla toplumun savaşa ilgisi devam etmiştir (Yalçinkaya ve Türkeş 2008: 60). Richard Ned Lebow'a göre ise, siyasi liderler savaşın sınırlı kalmasını istemelerine karşın politik baskılar gibi nedenlerle savaş genişleyebilmektedir. Nitekim Birinci Dünya Savaşı, Almanya ve Avusturya tarafından sınırlı bir savaş olarak düşünülmesine karşın Avrupa'yı ve Dünyayı saran bir savaşa haline gelmiştir (1988: 82).

⁵ Savaşın doğasına ilişkin geleneksel tartışmalarda üç görüş ön plana çıkar. Bunlardan birincisi, savaşlar çıktığında, siyasi hedeflerle kontrol edilemez olduğunu savunan ve bu nedenle askeri kaygılarla hareket edilmesini savunan militarist okuldur. İkincisi, savaşın politik amaçlarla yürütülebileceğini savunan politik gerçekçilik okuldur. Üçüncüsü, savaşın kaçınılmaz bir gerçek olduğunu reddeden ve siyasi çatışmaları ve kararları belirlemek için alternatif bir felsefi bakış açısı sunan pasifist okuldur (Lider 1977: 188-192).

⁶ Napolyon'un uygulamalarından hareketle topyekün savaşın fikir babası olarak bilinen Clausewitz, oysa topyekün savaş yerine mutlak savaş kavramını kullanmıştır. "Topyekün savaş" kavramı, ilk kez General Erich Ludendorff tarafından yazılan Der Totale Krieg (Topyekün Savaş) isimli eserde kullanılmıştır. Erich Ludendorff'a göre ise topyekün savaş; ülke topraklarının ve halkının tamamının savaşa girmesi, etkin bir propagandanın varlığı, savaş hazırlıklarının çarpışmalardan önce başlaması ve bir başkomutanın olması gibi beş temel unsur barındırmaktadır. Bu topyekünleşmede, 19. yüzyılda savaş, millet, ordu ve stratejilerin yanında Sanayi Devrimi sonrasında kullanılan modern teknikler etkili olmuştur. Ortaya çıkan bu modern savaşları eski savaşlardan farklı kılan bazı nitelikleri ise şöyle sıralanabilir: Mekanikleşme, oransal ya da miktar olarak askeri kuvvetlerin büyüklüğünün artması, tüm nüfusun askeri organizasyona girmesi, hükümetin ekonomiyi ve kamuoyunu kontrol etmesi, tüm modern silahların yıkıcılığının artması ile askeri harekâta asker-sivil ayrımının ortadan kalkması, savaşlarda askeri harekâtin yoğunlaşması (Yalçinkaya, 2008: 177-185).

gibi örnekler, günümüzde savaşın artık karakterinde de değişim ve dönüşüm yaşandığını ortaya koymuştur (Hahlweg, 2008: 766-767). Dahası gelecekteki savaşların, kitle imha (nükleer, biyolojik ve kimyasal) silahlar yüzünden asimetrik olabileceği gibi her iki tarafın bu silahlara sahip olduğu durumlarda karşılıklı caydırmayı içeren bir simetrik yüzünün de olabileceği beklenmektedir (New 1996: 81). Bütün bu bilgilerden yola çıkılarak savaşın doğasının değiştiği ve daha da değişebileceği görülmektedir. Bu çalışmada savaşın değişen doğası yeni ve postmodern savaş olguları üzerinden incelenecek olmakla birlikte savaşın değişen doğasına pek çok yazarın ilgi duyduklarını, yaptıkları çalışmalarda savaşı farklı isimlendirebildikleri ve dönemlere ayırabildiklerini de hatırlatmak gerekir. Bu durumu özetler nitelikteki çalışmasında Gürcan (2014: 75-76) şu şekilde bir tasnif yapmaktadır:

- Lind, W.S., Nightengale, K., Schmitt, J.F., Sutton, J.W. ve Wilson, G. I.: 1. Westfalya öncesi savaşlar, 2. I. Nesil Savaş-Klasik (Napolyon) Savaşları (1648- 1830), 3. II. Nesil Savaş-Topyekün Endüstri Savaşları (1830-1918), 4. III. Nesil Savaş-Manevra Savaşları (1918-1948) ve 5. IV. Nesil Savaş-Gayri-Nizami Harp Türevleri (1948'den günümüze).

- D. J. Hanle: 1. Ortaçağ Dönemi (Fiziksel Yetenekler), 2. Klasik Dönem (Grup Yetenekleri), 3. Erken Modern Dönem (Teknik Yetenekler), 4. Geç Modern Dönem (Sevk ve İdare Yetenekleri), 5. Nükleer Dönem (Sosyal Yetenekler).

- A. Toffler: I. Dalga: Tarım Toplumu, II. Dalga: Endüstri Toplumu, III. Dalga: Bilgi Toplumu.

- J. Arquilla ve D. Rondfelt: 1. Kılıç Dönemi, 2. Kitle ve Endüstri Savaşları Dönemi, 3. Manevra Savaşları Dönemi, 4. Birbirinden Türeyen Savaş Benzeri (Savaşımı) Çatışmalar.

- M. V. Crevelde: 1. Aletler Çağı, 2. Makineler Çağı, 3. Sistemler Çağı, 4. Otomasyon Çağı.

- Q. Liang ve W. Xiangsui: 1. Limitli/Sınırlı Ortaçağ Savaşları, 2. Limitli İmparatorluklar ve Ulus-Devlet Savaşları (Ör. 1991 Körfez Savaşı), 3. Limitsiz Post-Modern Savaşlar.

3.2. Yeni Savaşlar

Savaş, "siyasi olarak çerçevelenmiş iki veya daha fazla örgütlü grup içeren bir şiddet eylemidir". Bu tanımın mantığına göre, savaş, Clausewitz'in tanımının ima ettiği gibi bir karşılıklı girişim olabileceği gibi, bir irade yarışması da olabilir. Karşılıklı teşebbüs, her iki tarafın savaş girişiminde bulunmak için diğerine ihtiyacı olduğu anlamına gelirken, istek ve iradenin işin içine girmesi düşmanın ezilmesi gerektiğine ve dolayısıyla savaşın aşırılık eğilimine vurgu yapar. Oysa Kaldor'un (2010: 274) üzerinde durduğu "yeni savaşlar", düşmana ihtiyaç duyulan ve belirli grupların yararlandığı bir savaş hali olmakla birlikte klasik/doğrudan savaşların nadir görüldüğü ve şiddetin daha çok sivillere yöneldiği savaşlardır. Soğuk Savaş'ın sona erışı ile vuku bulan Yugoslavya, Somali ve Ruanda'da meydana gelenler, yeni savaşlara örnek verilebilir.

Bu durumun varlığı geleneksel savaş tanımlarında değişikliğe yol açmıştır. Örneğin, Eski Yugoslavya Savaş Suçları Mahkemesi (ICTY), “iki veya daha fazla hasım grup arasındaki silahlı kuvvetler vasıtasıyla gerçekleşen çatışma durumu” olarak tanımlanan genel savaş tanımını güncellemiştir. Buna göre savaş veya silahlı çatışmayı; “devletlerarasında silahlı güce başvurulduğunda veya hükümet güçleri ile organize olmuş silahlı gruplar arasında süregiden silahlı çatışma halinde veya bir devletin içinde bulunan silahlı gruplar arasında çatışma meydana geldiğinde oluşan durum” olarak tanımlamıştır. Yalçinkaya, da NATO’nun yaptığı savaş tanımındaki “...milli güçlerinin tamamını veya bir kısmını kullanarak yaptıkları...” ifadesinden yola çıkarak günümüz ordularının halen milli olmalarına karşın günümüz savaşlarının milli olmaktan çıkmaya başladığını hatırlatmaktadır. Ona göre, bu duruma istisna olarak gösterilebilecek ABD’nin Irak ve Afganistan Savaşları, aslında koalisyon güçlerince gerçekleşmesi sebebiyle, milli oldukları teknik olarak söylenemez (2008: 30-37).

Clausewitz’in tanımının kendi dönemi dışında geçerli olmadığını öne süren Yalçinkaya, günümüzde sorunları çözmek için masaya oturan diplomatın, NATO’nun savaş tanımını dikkate alındığında “...masa başında mesele hallolmazsa, o zaman savaşırız...” gibi lüks bir düşünceye sahip olmadığını belirtir. O, bu sebeple Soğuk Savaş yılları için geçerli olan “barış yolu ile halledilemeyen meselelerin halli için...” ifadesinin günümüz savaşları için geçerli olamayacağını öne sürer. Öyle ki yeni dönemde savaş kavramını, “hükümetlere bağlı veya hükümet oluşturmaya istekli meşru organize gruplar arasındaki büyük ölçekli şiddetli çatışma durumu” olarak tanımlamaktadır. Yine ona göre; Soğuk Savaş sonrası dönemin aksine tarih boyunca iç savaşlara sıklıkla rastlanmamasının da etkisiyle tarihsel çatışmalarda savaşlar incelenirken genellikle uluslararası savaşlar ele alınmıştır. Günümüzde ise devletler arası savaşlardan ziyade genellikle devlet içi çatışmalar yaşanmakta ve son yıllardaki savaşların zayıf ve problemlili devletlerde cereyan etmesi, çatışmalarda devlet-dışı aktörlerin sıklıkla görülmesine sebebiyet vermiştir (Yalçinkaya, 2008: 32-40).

Kaldor’a göre de günümüz savaşlarının, 19. ve 20. yüzyıldakilerden farklı bir iç doğası vardır. Bu dönemdeki Avrupa savaşlarının aksine günümüz savaşları sonuçsuz, uzun süreli ve yayılma eğilimindedir (2010: 271). Münkler’e göre ise, 17. yüzyılın ortası ile 20. yüzyılın başlarındaki devletler arası savaşlar, bazı istisnalar dışında muharebenin⁷ sonucu müteakip barış görüşmelerinin temelini oluşturan yani savaş ilanı ile başlayan barış anlaşmasıyla sona eren, belli kuralları ve zaman sınırı bulunmayan kısa savaşlardır (örneğin Birinci ve İkinci Dünya Savaşları). Oysa yeni savaşlar, gidişatı askeri güçlerin zaman ve mekâna yoğunlaştırılmasından ziyade dağıtılmasının belirlediği partizan savaş ilkelerine göre yürütülen, her yerde patlak verebilen, Clausewitz’in “savaşın can alıcı noktası” dediği nihai muharebeden yoksun çatışmalardır (Münkler, 2010: 26-27).

⁷ A. Bilgin Varlık’a (2013:127) göre; muharebe, harekât, sefer, çarpışma, çatışma, askeri doktrin ve stratejiler gibi daha çok savaşa yöntem ve şekilleri ile savaşın alt unsuru niteliğindeki eylemlerin, savaş kavramı yerine kullanılması uygun değildir.

Yeni çatışma türleri; küçük, sınırlı veya düşük yoğunluklu olarak tanımlanabilmektedir. Bununla birlikte ana nokta, savaşın bir düşmanı yenmek için artık bir araç olmadığıdır. Bu savaşların iç eğilimi, sınırlar olmaksızın savaş değil, sonsuz savaştır. Bu şekilde tanımlanan savaşlar, siyasi kimliği çoğaltmak ve daha fazla ekonomik çıkar sağlamak için kendi kendine sürekli olarak paylaşılan bir ilgi oluşturmaktadır. Bu da yeni savaşların varlığına daha fazla ilgi gösterilmesini beraberinde getirmektedir (Kaldor 2010: 274-275).

3.3. Postmodern Savaş

Postmodern savaş olgusuna yönelik birisi doğrudan (Gray) diğeri ise dolaylı (Hardt ve Negri) iki bakış açısı sunmak mümkündür. Günümüzde yeni bir barış ve savaş dönemine girildiğini söyleyen Chris H. Gray kitle imha silahlarının bir yandan bilimsel ve teknik gelişmelerle hızla yayılarak devlet-dışı aktörlerin eline geçtiğini, diğer yandan da iletişim, ekonomik bütünleşme ve barış güçleri sayesinde bunların denetim altına alınabildiğini söylemektedir (2000: 25).

Enformasyonun yeni bir savaş yöntemi olduğunu düşünen Gray (2000), Clausewitz’den ziyade Foucault’a yakın durarak “savaş, politikanın bir biçimidir” demektedir. Ayrıca “postmodern modaya uygun olarak savaş; barış için yapılmaktadır” der. Gray, postmodern savaşla; 1500’lerden 1950’lere (ancak daha belirgin olarak 1990’lara) kadar yürütülen klasik savaş araç ve tekniklerinden farklı olarak enformasyona dayalı siber savaş (info-savaş) ve bilgisayar teknolojilerinin kullanılmasını kastetmektedir (aktaran Veysel, 2010: 263-264).

Buna göre, modern savaş, 500 yıl önce ulus devletlerin keşfi, akılcılığın zaferi ve Avrupa sömürgeciliğinin yayılması ile kendine alan açmıştır. Avrupa sömürgeciliğinin çöküşü, ulu-devletlerin zayıflaması ve indirgemeci akılcılığa eleştiri ise postmodern savaşla çakışan gelişmeler olmuştur. Gray’e göre, bu modern savaş, 1980’lerin sonuyla birlikte günümüz çatışma durumunu yansıtan postmodern savaş karşısında tamamen yok olmasa da çöküşe geçmiştir (2000: viii-ix).

Gray; sürekli, teknolojik, hayali, sonu olmayan, siber, hiper-modern, altıncı kuşak savaş gibi pek çok şekilde ifade edilebilen yeni savaşlar için postmodern savaş kavramını tercih etmektedir. O, savaşı doğal bir dürtü ve kaçınılmaz olarak görmediği gibi bu yönde görenlerin bile nihayetinde savaşa bir son verme noktasında keşistiklerini söyler (2000: xxii, 26).

M. Hardt ve A. Negri’nin⁸ (2004) küresel egemenliğin özelliklerini belirlemeye çalıştıkları “İmparatorluk”ta ise,

⁸ Hardt ve Negri’nin imparatorluğu; karma bir kuruluş yapısına sahip, merkezi, iktidarı ve dışarıyı olmayan yani herkesi kapsayan bir imparatorluktur. Bu üç kavramla, ilk olarak, yerelden küresel ölçeğe kadar “bir dizi yapının birbirleriyle uyumlu olacak şekilde bir araya gelmesinden oluştuğu”, ikinci olarak, küreselleşme şemsiyesi altında finans, kültür, turizm gibi pek çok merkezden oluştuğu, üçüncü olarak, imparatorluğun tüm dünyayı kapsaması hasebiyle imparatorlukta olup bitenlerden herkesin etkilenmesi kastedilmektedir. Hardt ve Negri’ye (2003) göre bu imparatorlukta kurtulmanın yolu da yine imparatorluğun içindeki çoklukla olabilecektir. Otonomi ve demokrasiyi başarma kabiliyetine sahip etkin bir çok boyutluluğu (homojenleştirici özelliğe sahip halktan ayrılır ve grup, kalabalık gibi edilgenliğe işaret etmekten ziyade etken bir kavramı) içeren çokluk, imparatorluğa alternatif olarak sunulmaktadır (aktaran Şahin, 2008: 57-58).

hem savaş hali kaçınılmaz hem de yönetim biçimi imparatorluğa özgü olarak görülmektedir. Demokrasilerin askıya alındığı savaş durumları, güçlü merkezi otoritelerin ortaya çıktığı iktidar yapılarını beraberinde getirir. Onlara göre, günümüzde savaş, “küresel iktidarın sürekli ve küresel bir uygulamasına dönüşmüştür”. Yapılan her savaş, küresel iktidarcı yürütülen dünyayı egemenliğine alma mücadelesidir. Ama aynı zamanda bu egemenliğe karşı çıkmanın ve demokrasinin bir parçası olarak sayılabilecek bir mücadelenin ürünüdür. Bunun yanı sıra savaş; nüfusu kontrol etmeyi ve toplumsal yaşamı (yeniden) üretmeyi hedefleyen bir yönetim biçimi öngörür ki bu savaşı bir biyoiktidar rejimi haline dönüştürür. Bu ise savaşın ölümcül yönü ile yaşamı üretme arasında bir dikotomi oluşturur. Böylelikle savaş, iktidarın eylemlerinde normalleşen bir durum arz eder (aktaran Veysel, 2010: 257-258).

4. Clausewitz’e Eleştiriler

4.1. Mutlak Savaş ve Üçleme Üzerine Eleştiriler

Prusya ve Almanya’nın ahlakında bir rejenerasyon oluşturacağını umduğu için halk savaşını kısa süreliğine de olsa coşkuyla savunan Clausewitz, halk savaşına karşı yöneltilen eleştirilere büyük ölçüde katılmaz. Clausewitz halk savaşının devletler savaşının aksine asimetrik bir yapıda olduğunu belirtmektedir. Lakin Münkler; 1813’teki Napolyon karşıtı kurtuluş savaşını ve 1870-71’deki Alman-Fransız Savaşı’nı ve III. Napolyon’un istifasından sonra iktidara gelen cumhuriyetçi hükümetin düzenli birliklerin ağır yenilgisini telafi etmek için tüm halkı 1793’te seferber etmesini, asimetrik savaş niteliğinde görmez. Zira bu savaşlar ters yönde eğilimler olmasına karşın, muharebe alanında sonuçlanmıştır (2010: 116-117). Simpson’a göre de Prusya’nın bir denizasıırı imparatorluğa ya da herhangi bir ciddi deniz gücüne sahip olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, Clausewitz’in Avrupa savaş deneyiminin büyük bir kısmı hakkında hiçbir şey söylemediği göz önünde bulundurulmalıdır (2017: 13).

Savaş türleri, Clausewitzçi modelde üç temel kavramla başlar: Sınırlı, total ve mutlak savaş. Clausewitz, mutlak savaş, şiddetin mantıksal bir sınırının olmadığı bir durum olarak görmektedir (aktaran Sharma 2015: 334). Kaldor ise gerçek savaşın, Clausewitz’in sürtünme⁹ (friction), direnç (resistant) ya da iletken olmayan ortam (nonconducting medium) olarak adlandırdığı mutlak savaştan farklılık arz ettiğini belirtmektedir (Kaldor 2010: 272-273).

Savaş Üzerine hakkında yöneltilen eleştirilerden bir tanesi günümüz savaşlarının artık Clausewitz’in devletler savaşının en önemli özelliği olarak gördüğü nihai muharebenin günümüz savaşlarında artık pek yaşanmadığına yöneliktir. Münkler’in kitabıyla aynı adı taşıyan yeni savaşlarda ayrıca, savaşın izleklerinin birleştiği ve kararın verildiği yer ve zaman da yoktur (Münkler, 2010: 27-28).

Simpson’a göre, Clausewitz savaşın soyut doğasından bahsetmekte ve diplomasi ve diğer şiddetsiz araçların daha fazla rol oynayabileceğini ihmal etmektedir. Örneğin Rusya ve pek çok devlet tarafından “karma savaş/hybrid warfare” yöntemlerinin izlenmesi ve bu bağlamda ekonomik yaptırımlar ve siber kaynaklar gibi şiddetsiz araçların kullanılması gerçeği göz önüne alındığında bunların Clausewitz’in soyut savaş tanımında dikkate alınmadığı görülmektedir. Clausewitz’in savaş açıklaması, birleşik varlıklar arasındaki iki yönlü bir askeri savaşı tanımlar. Bu birleşik varlıklar, devletin parçaları olarak yani hükümet, halk ve ordudan oluşan üçlemeyi ifade eder. Clausewitz isyanı düşünürken bile, isyancıların kendi devletleri adına savaşacağını varsaymıştır. Oysa bir devlet-dışı aktör, birleşik bir varlık olarak görülmedikçe bu Clausewitz’in soyut savaş tanımına girmez (2017: 11).

Kaldor’a göre, 11 Eylül’de ortaya çıktığı gibi, devlet-dışı küçük gruplar bile kitlesel imha olaylarına neden olabilmektedir. Yine koalisyon güçlerinin Irak’taki ve Afganistan’daki veya İsrail’in Lübnan ve Gazze’deki askeri müdahaleleri, herhangi bir tarafın belirleyici bir avantaj kazanmasının zor olduğunu göstermiştir. Bu savaşlar, iki taraflı dolayısıyla karşılıklıdır. Bir taraf, diğerinin davranışının üzerinden kendisini haklılaştırmaya çalışmaktadır. Fakat bu karşılıklı davranışın mutlaka mutlak savaş eğilimi göstermediği gibi müdahale gerekçesi bakımından ahlaki sorgulamaya da açık olduğu hatırlatılmalıdır. Çağdaş Clausewitz eleştirilerinin çoğu, mutlak savaş kavramını ele almadıkları gibi devletin rolüne ve savaşın enstrümantal karakterine odaklanmaktadır. Örneğin John Keegan ve Martin van Creveld, hükümet, ordu ve halk üzerine inşa edilmiş üçlü savaş kavramının artık geçerli olmadığını öne sürmektedirler (Kaldor 2010: 274-276).

Buna karşın bu üçleme Clausewitz’de önemli bir yere sahiptir ve bu üçlemeyi birleştiren bir unsur olarak da savaş görülür. Clausewitz, savaşın, üçlemeyi birleştirerek ve ortak bir nedenden ötürü insanları harekete geçirerek, ulusu inşa ettiğini savunur. Oysa Kaldor, günümüz savaşlarında Clausewitz’in halk, ordu ve hükümet üçlemesinin yerini akıl, şans ve hırs (reason, chance and passion) şeklindeki üçlü motivasyon aldığını düşünmektedir (Kaldor 2010: 271,277).

Günümüzde flu hale gelen dost-düşman ayrımında olduğu gibi (Oetinger, Ghyczy ve Bassford, 2010: 47) Clausewitz’in hükümet, ordu ve halk arasındaki ayrımı da pek çok yeni savaşta flu yani bulanık hale gelmiştir. Yeni savaşlar, devlet-dışı aktörler ve devletin ağırları tarafından yürütülmekte ve sivil ve savaşı arasındaki ayrım genellikle zorlaşmaktadır. Güvenlikle ilgili görevlerin üstlenildiği özel anlaşmalı çok sayıda tarafın bulunduğu ABD’nin Irak ve Afganistan’daki güçleri bu durumu doğrulamaktadır. Bu durum talan ve sınır dışı edilen nüfusun sorumlusu olarak görülen suçluların ve düzensiz çetelerin takip edilmesinde düzenli güçlerin belirmesi, 2008 Ağustosundaki Gürcistan’ın Rusya tarafından işgalinde de doğrulanmıştır. Yine Kaldor’a göre, Clausewitz’in savaş teorisi gerçekçi bir teori olarak görülse bile devletlerin birbirine bağlılığının savaş olasılığını azaltacağına inanması noktasında da eleştiriye tabidir (2010: 277,279).

Martin van Creveld, Clausewitz’in savaş anlayışına tamamen karşı çıkan ve Clausewitz’in savaş kuramının

⁹ Clausewitz’in savaşın hızını yavaşlatan her şey olarak tanımladığı sürtünmenin en büyük biçimi siyaset/politikadır. Clausewitz’e göre, sorumlu olanlar, savaşın ne zaman yapılacağına, ne zaman ara verileceğine ya da tamamen durdurulacağına siyasi olarak karar verirler. Bu siyasi kararlar komutanın kontrolünün dışında kaldığı için ek bir sürtünme kaynağıdır (aktaran Creswell 2011: 105).

geçerliliğini yitirdiği için bu kuramı reforme etme çabalarının yersiz olduğunu düşünen görüşün önde gelen savunucularındandır. Postmodern savaş teorisyenlerinden olan ve devletin siyasi bir organ olarak işlevini yitirdiğini düşünen Crevelde'ye göre, "savaşın politikanın bir devamı" olarak görülmesi, 21. yüzyıl koşullarıyla örtüşmez. Çünkü Clausewitz'in halk, ordu ve hükümet üçlemesinden oluşan güç birliği, küreselleşen dünyada yerini devlet-dışı aktörlere, postmodern ve serbest piyasa ilişkisine uyumlu toplum düzenine terk etmiştir. Yine Crevelde'ye göre, yeni kuşak savaşlarla birlikte Clausewitz'in "araçlar amaçların devamıdır" söyleminin yerini araçlarla amaçların aynı olduğu savaş hali almıştır. Bu çerçevede savaşlar, daha ziyade köktendencilik gibi ideolojik bağlamda ya da insani müdahale gibi adaleti tesis etme amacıyla gerçekleştirilir hale gelmiştir (aktaran Oyan Altuntaş, 2008: 209-210).

Clausewitz'e göre, silahlı kuvvet kendi doğası ve politik amaç için olanların dışında hiçbir kurala tabi değildir. Savaşın en az şiddetle sınırlandırılabilirliğini düşünmediği gibi savaş gibi tehlikeli şeylerde, nezakete de yer olmadığı kanısındadır. Clausewitz, savaş hukukunun "kendinden empoze edilen kısıtlamalarından" bahsetmeye gerek olmadığını belirtmiştir. Uluslararası hukukun bütünü ve geleneğini reddeden¹⁰ bu görüşe Crevelde karşı çıkmaktadır. Çünkü ona göre savaş, saf dizginsiz bir güç olmaktan uzak kültürel bir faaliyettir ve her zaman diğerlerinin yanı sıra mahkûmlara, savaştan olmayanlara ve silahlara ilişkin sınırlamalara maruz kalmıştır (Crevelde, 1991: 404).

Crevelde, gelecekteki savaşların, devletler arasında olmaktan çok devletler içinde düşük yoğunluklu çatışma şeklinde cereyan edeceği görüşündedir. Gerçekten de Soğuk Savaş sonrası dönemde devlet içindeki çatışmalar devletler arasındakilere göre önemli bir yer tutmuştur. Yine Clausewitz teorisinin kilit bir özelliği olan hükümet, ordu ve halk arasındaki üçleme, artık savaşı anlamada yararlı bir çerçeve sağlamamaktadır. Dahası, üçleme unsurları, devlet-dışı örgütler ve hatta bireyler de dâhil olmak üzere her şekilde stratejik aktörlerde bulunan niteliklere işaret eder hale gelmiştir (Stone 2007: 282,293). Bugün, sivil ve savaştan arasındaki ayırım hayati önem taşımaya başlamıştır. Siviller veya "halk" olarak bilinen savaştan olmayanlar, savaştan etkilenenlerin büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır (Crevelde, 1991: 410).

Clausewitz; birincisi, siyasi amaçlar ve mantıksal çıkarımlar, ikincisi, tesadüf ve olasılık hesapları ve üçüncüsü, şiddet, kin ve nefret olmak üzere savaşlarda üç eğilim görüldüğünü ve bunların da sırasıyla hükümet, ordu ve halka hitap ettiğini belirtmektedir. Onun savunduğu halk, ordu ve hükümet arasındaki ilişkilerin dengeli olması gerektiği tezi, günümüzde özellikle halkın ordu ve hükümeti denetleme rolü nedeniyle eleştiriye maruz kalmaktadır. Hükümet-dışı kuruluşların yanı sıra çağdaş demokrasilerde seçim yoluyla ve gelişmiş kitle iletişim aracılığıyla halkın hükümet ve ordu üzerinde baskı kurduğu öne sürülmektedir. Bunu önlemek için hükümet ve ordunun, medyanın ve hükümet-dışı kuruluşların

faaliyetlerini kontrol altına alma girişimleri olabilmekte ve böylece yeterince bilgilendirilmeyen halkın yanlış yöne sevk edilebilmesi mümkün olabilmektedir (Yalçınkaya ve Türkeş 2008: 59-60).

Dolayısıyla Clausewitz'in üçlemesinin günümüz savaşlarındaki yeni unsurlardan etkilenmesi söz konusudur. Örneğin Yalçınkaya ve Türkeş'e göre¹¹; medya, özel askeri şirketler ve hükümet-dışı kuruluşlar savaşın dengesini etkileyebilecek devlet-dışı unsurlardır. Dolayısıyla hükümet-dışı kuruluşlar, medya ve özel askeri şirketler son dönemdeki faaliyetleri ile öne çıkarken, bunların Clausewitz'in döneminde öngörülme-yen yeni durumlar olduğu söylenebilir (2008: 55,84).

4.2. Savaş-Politika İlişkisi ve Savaşın Rasyonelliği Üzerine Eleştiriler

Günümüz savaşlarının çoğunda savaş cümlelerinin öznesi haline gelmiştir. Clausewitz'in Napolyon Savaşları'nın etkisiyle savaşa en azından metaforik anlamda bir özne rolü atfetmesi göz ardı edilirse, savaşı, politikanın bir aracı olan nesne olarak gördüğü söylenebilir. Oysa Münkler'e göre savaş, kendini politikanın bir aracı olan nesne konumundan kurtarıp politikanın yerini almıştır. Ayrıca yeni savaşlar kendi kendini yönetirken, savaştan taraflar yönetilir (Münkler, 2010: 60-61).

Clausewitz; savaşın kendi yasalarını ve mantığını izlediği görüşüne, şiddetle karşı çıkmakta ve savaşın elbette kendi gramerine sahip olduğunu ama kendine ait bir mantığı olmadığını dile getirir. Münkler ise; Klaus Jürgen Gantzel'in 1987 tarihli ve "Tolstoi stat Clausewitz?" isimli makalesinde de tartışıldığı üzere Clausewitz'in düşüncelerinin ampirik olarak doğrulanıp-doğrulanmadığından ziyade onun "savaşın, politikanın başka araçlarla sürdürülmesi" olduğu tespitini, yeni savaşlarda ancak bazı istisnai durumlarda ki o da dış güçlerin müdahalesiyle olabileceğini dile getirir. Diğer bir deyişle yeni savaşların siyasi bir çizgide seyretmediğini yani siyasi bir hedefin pek görülmemesi nedeniyle gerçeği pek yansıtmadığını zira genelde böyle bir çizginin kalmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla Münkler'e göre;

¹¹ Basın kuruluşları; günümüzde özellikle CNN etkisi ve haber yönetimi ile dış ilişkiler ve savunma üzerinde etki kurmaktadır. Bunlardan haber yönetimi, basın kuruluşları aracılığıyla hükümetin haberleri kontrol altında bulundurulması iken, CNN etkisi ise medyanın hükümeti etkilemesidir. Birincisine, ABD'nin Vietnam savaşı sonrasındaki politikası, ikincisine ise önce Somali'deki insani duruma dikkat çekerek buraya ABD askerlerinin gönderilmesi, yine 3 Ekim 1993'te 18 ABD askerinin öldürülmesi ile bu kez Amerikan askerlerin geri çekilmesinin sağlanması örnek olarak verilebilir. Günümüzde askeri birliklerin üstlenmiş oldukları roller, bunların hükümet-dışı kuruluşlarla arasındaki ayrımı flu hale getirmektedir. Çünkü söz konusu askerler sadece savaşmayı, insani yardım, barışı koruma ve barış inşası gibi faaliyetleri de üstlenmektedirler. Söz konusu hükümet-dışı kuruluşlar ayrıca Clausewitz'in üçlemesindeki halka, ordu ve hükümeti denetleme kabiliyeti kazandırmak suretiyle zafer ve istikrar için gerekli olan dengenin bozulmasına sebep olabilecek niteliktedir. Hükümet-dışı kuruluşlar gibi Clausewitz zamanında öngörülme-yen bir etkiye mazhar olan başka bir unsur özel askeri şirketlerin varlığıdır. Clausewitz'in üçlemesindeki dengiyi bozucu özel askeri şirketler aslında tarihi süreçte örnekleri bulunan paralı askerliğin yeni bir motifi olarak görülebilir. Devlet ordularına bağlı olmayan, milli güvenlik için ikincil önemdeki görevleri yerine getirmesi ve böylece profesyonelleşmenin sağlanması için Soğuk Savaş sonrası canlanan bu sektörle birlikte her vatandaş için milli bir görev olan savaş, devletlerin ücret karşılığında elde etikleri bir hizmet şekline dönüşmüştür (Yalçınkaya ve Türkeş 2008: 62-63,71-74).

¹⁰ Clausewitz, pozitif hukukla ilgili moralitenin kıyaslanması bakımından Thomas Hobbes'u takip ettiği görülmektedir (Nielsen, 2007: 213). Buna karşın Smith (1994: 137-138), her ne kadar Clausewitz'in adil savaş kavramını açıkça reddetse de onun ahlaki askeri filozof olduğunu düşünmektedir. Onu bu görüşe yönelten en önemli neden ise Clausewitz'in savaşın öldürücü tehlikesini bilmesidir.

yeni savaşların kendine ait bir grameri ve mantığı vardır (2010: 61-63).

Yeni savaşlar, başka yollarla siyasetin devamıdır. Fakat onlar politikadan ziyade siyasetle ilgilidir. Bunlar belirli bir politika hedefine ulaşmaktan ziyade siyasi seferberlik veya manipülasyonla ilgilidir. Kaldor'a göre; pek çok yeni savaş, dinsel ya da etnik kimlik politikaları üzerinedir. Dahası bu kimlikler çoğu kez savaş vasıtasıyla inşa edilmektedirler. Clausewitz için savaşın amacı dış politika ve politik eylemin aracı iken yeni savaşlar bunun tam tersidir. Yeni savaşlar, insan hakları hukuku ve savaş geleneğinin oluşturulduğu 1945'den beri bu iki faktörü kasten ihmal etmektedir (Kaldor, 2010: 278-279).

Horst Afheldt, "Barışta Savunma: Askeri Araçlarla Politika" isimli ve "Clausewitz savaşı" konseptinin öktüğünü iddia ettiği çalışmasında şöyle demektedir; "Clausewitz'in o zamana kadar geçerli olan bu konseptini SSCB ve ABD tamamen çöktürdü...Sovyetler'in 1957'de Sputnik'i uzaya göndermesiyle Clausewitz'in kesin sonuçlu savaşı, artık süper devletler arasında politikanın aracı olarak kullanılamaz hale geldi" (aktaran Hahlweg, 2008: 775).

Savaş-politika ilişkisi bağlamında Clausewitz'e eleştiri getirenlerden birisi de Michel Foucault'tur. "İktidar mekanizması, temel ve asal olarak baskıdır" ve " iktidar, savaştır, başka araçlarla sürdürülen savaştır" şeklinde iki temel varsayımına sahip olan Foucault, Clausewitz'in mottosunu tersine çevirerek "politika, savaşın başka araçlarla sürdürülmesidir" demektedir ve bu ona göre üç anlam taşır. Birincisi, iktidar ilişkileri, tarihin belli bir döneminde savaş yoluyla tesis edilen belli güç ilişkilerini yansıtır. Burada siyasal iktidar, bu güç ilişkisine süreklilik kazandırmak, yeniden kurmak, insanlara kurumlar, ekonomi ve söylemler vasıtasıyla işlemek için adeta sessiz savaş yolunu seçer. Bu ise siyaseti, "savaşta beliren güçler dengesizliğinin onayı ve sürdürülmesine" işaret eder. İkincisi, iktidar yapısını değiştirmek isteyenlerin çıkaracağı çatışmalar da yine savaş tarihinin bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Bu durumda barışın tarihi aslında savaşın tarihi olmaktadır. Üçüncüsü, silahların yargıç olduğu, nihai kararın savaşla ortaya çıktığı bir çıkarımda da bulunabilir. Diğer bir deyişle, politikanın sonunu "son muharebe getirecektir" ki bu devam ettirilen bir savaş olan iktidar yapılanmasının askıya alınması anlamına gelir (2018: 31-32).

Siyasetin başka araçlarla sürdürülen savaş olduğu tezinin, Clausewitz'den önce de var olduğunu öne süren Foucault ayrıca bu tezin tarihsel bir paradoks taşıdığını iddia eder. Şöyle ki, Ortaçağdan modern çağın başlangıcına kadar devletlerin yükseldiği ve geliştiği bir süreçte savaş uygulamaları değişim geçirmiştir. Bu dönem, savaş uygulamalarının ve kurumlarının merkezi bir iktidar elinde toplandığı dolayısıyla "savaşın devletleştirilmesi" sürecini yansıtır. Dahası bu dönem; insanlar, topluluklar ve gündelik bir olgu olarak algılanan "özel savaş"tan kopuşu da yansıtır. Devletlerin sınırlarına itilmiş olan bu tarihsel-siyasal söylem 16. yüzyılın iç savaşlarının ve din savaşlarının sona ermesinden sonra meydana gelmiştir. Bu söyleme göre, barış, hukuk ve yasalar savaşların ürünüdürler. Savaşlar sonrası yapılan bırakışma veya zaferler kesin bir sonuç olarak görülmemelidir. Bunlar iktidar merkezinin bastırması ile devam etmektedir ki bu yüzden nihai savaş henüz kazanılmamıştır. Çünkü barış ortamlarında aslında

savaş sürekli biçimde toplumun her kesimine sirayet etmekte ve böyle bir durumda ise tarafsız kalan olmadığı gibi mutlaka birinin düşmanı olduğunuz bir tablo ortaya çıkmaktadır (Foucault, 2018: 60-62).

İşte bu noktada Foucault'a göre; devlet aygıtları, yasa ve iktidar yapılarının düşmanlara karşı bizi korumadığı gibi bizi uyruklaştırma için kullandıkları bir ortamda "kendimizi topluma karşı savunmalıyız" söyleminin yerini "kendimize rağmen oluşturmakta olduğumuz öteki, alt ya da karşı ırkın getirdiği bütün biyolojik tehlikelere karşı toplumu savunmalıyız" almalıdır (2018: 73-74).

Clausewitz'in penceresinden diplomasi ve siyasetin işe yaramaması durumunda ihtilaf yaşayanlardan birisi karşı tarafı kendi iradesini kabul etmeye zorlayacaktır. Vasquez'e (2015: 35-36) göre; bu zorlama "egemenler arasındaki son çareyi", savaş ise "zorlamanın en aşırı biçimini" yansıtır. Böyle bir durumu Clausewitz (2008: 32) şu şekilde izah etmektedir: "Eğer düşmana kendi irademizi kabul ettirmek istiyorsak, onu kendisinden beklediğimiz fedakârlıktan daha sakıncalı bir duruma sokmamız gerekir".

Bu noktada savaşın, zorlamanın sadece özel bir çeşidi olduğu vurgusu yapan Vasquez, zorlamanın ancak yegâne ve en etkili yol olarak görüldüğü durumlarda savaşa götüreceğini söyler. Oysaki savaşın siyasal araç olarak kullanımından daha fazla yönü olduğunu düşünen Vasquez, kontrolü zor, daha eski ve derin bilinçsiz nedenlere dayanabilen şiddet kullanımının onun araçsallığından kaynaklanıyor olabileceği uyarısında bulunmaktadı. Vasquez'e (2015: 37) göre; Clausewitz'in savaşın amacını ön plana çıkarmaya çalışması, aslında savaşın kontrolünün zor bir olgu olduğunu ve rakibe hükmetmenin kendisinin bir amaca dönüşebileceğini, bunun da savaşı irrasyonel kılabilmesine yönelik endişeyi belli ölçüde Clausewitz'in de taşıdığını gösterir.

Bununla birlikte, Clausewitz'in şiddetin "sınırlı ve zorlayıcı" biçimde kullanılabilmesine ve savaşa rasyonel bir araç olarak bakmasına, Freud gibi modern psikologlar eleştiri getirmektedirler. Bunlara göre, siyasal amaçlardan ziyade başta aşırı düşmanlık olmak üzere doldurama gelme, çaresizlik, saldırganlık gibi ruh hallerinin yansımaları da savaşın çıkmasında etkili olabilmektedirler. Örneğin, Freud (1930) savaşı, "modern medeniyetin artan psikolojik baskılamalarına karşı bilinçaltının patlayıcı bir tepkisi" olarak görür (aktaran Vasquez, 2015: 37-38).

Geleneksel savaş düşünürlerinin akıl alanı (mantık, plan) ile doğa alanı (daha çok şans ve insan iradesiyle açıklanan) arasında bir ayrıma gittikleri tespitinde bulunan Gray ise, bu ayrımın Clausewitz'in dediği "ikircimi"¹² oluşturduğunu söyler. Clausewitzçi perspektifte kâğıt üzerindeki savaşla gerçek savaşı ayıran bir kavram olan ikircimi irade çözer. Gray'e göre; ikircimin yanı sıra moral, kahramanlık ve seziyi savaş alanına taşıyan isim olmakla birlikte iki dünya savaşı, Clausewitz'in kuramını ve modern savaşı zora

¹² Gray; Sun Tzu'nun savaşta 5 temel unsur olarak gördüğü moral (duygusal), doktrin (mantıksal), komuta (mantık ve duygu), arazi ve hava koşullarının modern savaş tarihi boyunca farklı adlarla anılsa da bunların bir denge halinde kaldıklarını, bu dengenin savaşı bir bilim olarak değil de sanat olarak görülmesini sağladığını söyler. Yine Gray; akılcılığın her dönem başarılı bir savaş için elzem görülüğünü ancak bunun yanında örneğin Sun Tzu'nun morali, N. Machiavelli'nin şansı, M. Janowitz'in kahramanlığı, T.E. Lawrence'in ruhu, F. Kane'nin seziyi, Clausewitz de ikircimi öne çıkardığını belirtir (2000: 122).

sokmuştur. Ona göre her ne kadar Clausewitz akılcı ve dengeli bir filozof olsa da savaşa aşırı istekli olması ile savaşı akılcı açıklama uğraşı çelişmektedir (2000: 122-123).

5. Sonuç

Clausewitz'in savunduğu düşünceler, savaşla ilgili konulara ilgi duyan geniş bir kesimi etkisi altına almıştır. Halk, ordu ve hükümet üzerine inşa ettiği üçleme kavramı ve savaşla-politika arasında bağlantı kurması yanında savaş tarihini ve savaş sanatını yorumlayabilmede Clausewitz'in önemli katkıları olmuştur.

Tüm bu olumlu etkilerine rağmen bu çalışmada yapıldığı üzere, Clausewitz'in eserinde ortaya koyduğu düşünce perspektifi önemli eleştiriler almaktadır. Her şeyden önce, günümüz dünyasında devletler arasındaki savaşlardan ziyade devlet içi çatışmaların artmaya başladığı hatta bunun vekâlet savaşlarıyla alevlendirildiği yeni bir süreç yaşanmaktadır. Gray'in postmodern, Kaldor ve Münkler'in yeni savaşlar dedikleri ve özünde savaşın doğasındaki değişime yapılan vurgu, Clausewitz'e yönelik önemli bir eleştiri kapısını araladığı söylenebilir. Söz konusu savaşın değişen doğası üzerinden Clausewitz'e yöneltilen eleştirilerin odağını ise, onun da savlarının merkezinde yer alan savaşın mutlaklığı, üçleme, savaş-politika ilişkisi ve rasyonelliğin oluşturması şaşırtıcı olmasa gerekir.

Bu bağlamda yöneltilen eleştirilerle birlikte değerlendirildiğinde başlıca şu çıkarımları yapmak mümkündür: Gerçek savaşın mutlak savaştan farklılık arz ettiği, devlet, ordu ve hükümet arasındaki ayrımın yeni savaşlarda flu hale geldiği, hatta sivil-asker ayrımının zorlaştığı yeni bir döneme girilmiştir. Medya, özel askeri şirketler, hükümet-dışı kuruluşların işin içine girmesiyle dengesi bozulan savaşın aynı zamanda artık siyasi bir çizgide ilerlediğini söylemek de zordur. Kendine ait mantığa sahip günümüz savaşları, Clausewitz'in mottosunu tersine çevirmeye de adaydır. Yine Clausewitz'in savaşa yönelik istekliliği ile akılcılığı ön plana çıkarması onun bir çelişkisi olarak görülmektedir.

Kaynakça

Addington, L. H. (1994). *The Patterns of War Since the Eighteenth Century*, USA: Indiana University Press.

Aquinas, S. T. (2002[1225-1274]). *Aquinas: Political Writings*, Ed. ve Çev. R.W. Dyson, UK: Cambridge University Press.

Čajjić, J. (2016). The Relevance of Clausewitz's Theory of War to Contemporary Conflict Resolution. *Connections QJ* 15, No. 1, 72-78.

Creswell, M. H. (2011). Clausewitz: The Debate Continues. *History: Reviews of New Books*, 39, 104-108.

Foucault, M. (2018). *Toplumu Savunmak Gerekir*. 8. Baskı. Çev. Ş. Aktaş, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gat, A. (1992). Clausewitz and the Marxists: Yet Another Look. *Journal of Contemporary History*, Vol. 27, No. 2, 363-382.

Gray, C. H. (2000). *Postmodern Savaş: Yeni Çatışma Politikaları*. Çev. Derya Kömürçü. İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Grotius, H. (2011[1625]). *Savaş ve Barış Hukuku*, Çev. S. L. Meray, İstanbul: Say Yayınları.

Gürcan, M. (2014). Savaşın Evrimi ve Teorik Yaklaşımlar. (Erişim:12.06.2018),<http://www.bilgesam.org/Image/s/Dokumanlar/0-163-2014040751bs2011-2-127-178.pdf>, 70-129.

Hahlweg, W. (2008[1980]). 19. Baskı İçin Sonsöz: Clausewitz'in Düşüncelerinin 1972'den Beri Gelişimi ve Değişimi. İçinde: Savaş Üzerine, Çev. Selma Koçak, (s.765-776). İstanbul: Doruk Yayınevi.

Haldun, İ. (2018[1377]). *Mukaddime I*, Haz. Arslan Tekin, İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yayıncılık.

Herberg-Rothe, A. (2009). Carl von Clausewitz Today-The Primacy of Politics in War and Conflict. *World Security Network Newsletter*, 1-7.

Hobbes, T. (2010[1651]) *Leviathan veya Bir Din ve Dünya Devletinin İçeriği, Biçimi ve Kudreti*, Çev. S. Lim, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Irvine, D. D. (1940). The French Discovery of Clausewitz and Napoleon. *The Journal of the American Military Institute*, Vol. 4, No. 3, 143-161.

Kaldor, M. (2010). Inconclusive Wars: Is Clausewitz Still Relevant in these Global Times?. *Global Policy*, Volume 1, Issue 3, 271-281.

Kohn, G. C., (2006). *Savaş Sözlüğü*, Ankara: Doruk Yayınları.

Lebow, R. N. (1988). Clausewitz and Nuclear Crisis Stability. *Political Science Quarterly*, Vol. 103, No. 1, 81-110.

Lider, J. (1977). War and Politics: Clausewitz Today. *Cooperation and Conflict*, XII, 187-206.

Machiavelli, N. (2007[1469-1527]). *Savaş Sanatı*, Çev. B. Hasan, İstanbul: Doruk Yayınevi.

Milevski, L. (2019). The Idea of Genius in Clausewitz and Sun Tzu. *Comparative Strategy*, 38:2, 139-149.

Münkler, H. (2010). *Yeni Savaşlar*, Çev. Z. Aksu Yılmaz, İstanbul: İletişim Yayınları.

New, L. D. (1996). Clausewitz's Theory: On War and Its Application Today. *Airpower Journal*, 08970823, Cilt 10, Sayı 3, 78-86.

Nielsen, S. C. (2007). The Tragedy of War: Clausewitz on Morality and the Use of Force. *Defence Studies*, Vol. 7, No. 2, 208-238.

Oyan Altuntaş, E. (2008). Clausewitz'in Savaş Kuramı İçinden "Terörizme Karşı Savaş" Stratejisi. *Mülkiye*, Cilt: 32, Sayı: 260, 207-224.

Pappila, O. (2008). The Nature of War Today. *Kungl Krigsvetenskapsakademiens Handlingar Och Tidskrift, Dikussion & Debatt*, 4, 69-73.

- Schuurman, P.(2014). Clausewitz on Real War. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 26, 372–379.
- Sharma, V. S. (2015). Social Theory of War: Clausewitz and War Reconsidered. *Cambridge Review of International Affairs*, Vol. 28, No. 3, 327–347.
- Simpson, E. (2017). Clausewitz’s Theory of War and Victory in Contemporary Conflict. *Parameters* 47(4), 7-18.
- Smith, D. (1994). Just War, Clausewitz and Sarajevo. *Journal of Peace Research*, Vol. 31, No. 2, 136-142.
- Stone, J. (2007). Clausewitz’s Trinity and Contemporary Conflict. *Civil Wars*, 9:3, 282-296.
- Strachan, H. (2007). Annual Defence Lecture: War and Strategy. *Chatham House*, 1-16.
- Şahin, Y. (2008). Küresel Çevre Sorunlarına Sahip ‘İmparatorluk’ta ‘Çokluk’la Bir Çıkış Yolu Aramak: Eleştirel Bir Değerlendirme. İçinde: M. Kayıkçı & R. Ö. Dönmez (Ed.), *Yeni İmparatorluk Çağı*, (s.55-66). İstanbul: Say Yayınları.
- Thucydides (2016 [1954]). Melian Diyalogu. İçinde: P. R. Viotti & M. V. Kauppi (Ed.), *Uluslararası İlişkiler Teorisi*, (s. 83-87). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Timeturk, (2010). *Wikileaks, Diplomasinin 11 Eylül’ü Olacak*. (Erişim: 29.11.2010), <http://www.timeturk.com/tr/2010/11/28/wikileaks-diplomasinin-11-eylul-u-olacak.html>
- Tzu, S. (2010[MÖ 6. yy]). *Savaş Sanatı*, İstanbul: Arya Yayıncılık.
- van Creveld, M. (1991). The Clausewitzian Universe and the Law of War. *Journal of Contemporary History*, Vol. 26, 403-429.
- Varlık, A. B. (2013). Savaşı Tanımlamak: Terminolojik Bir Yaklaşım. *Avrasya Terim Dergisi*, 1 (2): 114-129.
- Vasquez, J. A. (2015). *Savaş Bulmacası*, çev. Haluk Özdemir, Ankara: Röle Akademik Yayıncılık.
- Veysal, Ç. (2010). *Savaşın Felsefesi*. İstanbul: Etik Yayınları.
- von Clausewitz, C. (2008[1972]). *Savaş Üzerine*, Çev. Selma Koçak, İstanbul: Doruk Yayınevi.
- von Oetinger, B., Von Ghyczy, T. & Bassford, C. (2010). *Clausewitz ve Strateji*, çev. Zülfü Dicleli, İstanbul: Optimist Yayınları.
- Wallach, Jehuda L. (1978). On War by Carl von Clausewitz; Clausewitz and the State by Peter Paret. *The Journal of Modern History*, Vol. 50, No. 1, 125-128.
- Waltz, K. N. (2009). *İnsan, Devlet ve Savaş: Teorik Bir Analiz*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Williams, H., Wright, M. & Evans, T. (der.) (2007). *Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Teorisi Üzerine Bir Derleme*, Ankara: Phoenix Yayınları.
- Yalçınkaya, H. (2008). *Savaş: Uluslararası İlişkilerde Güç Kullanımı*, Ankara: İmge Yayınevi.
- Yalçınkaya, H. & Türkeş, K. T. (2008). Yirmi Birinci Yüzyılda Çatışma Alanlarında Görülen Yeni Unsurlar. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, Sayı 7, 55-89.



Araştırma Makalesi • Research Article

Elcezire İstiklâl Mahkemesi Üyesi Mehmet Yasin Sani Kutluğ'un Hayatı ve Yasama Faaliyetleri (1889-1973)

Elcezire Independence Court Member Mehmet Yasin Sani Kutlug Life and Legislative Activities (1889-1973)

Nevzat Erdoğan^{a,*}

^a Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler MYO, 49250, Muş/Türkiye
ORCID: 0000-0002-0017-0144

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 31 Mart 2020
Düzeltilme tarihi: 16 Haziran 2020
Kabul tarihi: 22 Haziran 2020

Anahtar Kelimeler:

Elcezire,
İstiklâl Mahkemesi,
Asker Kaçakları,
Firariler,
Mehmet Yasin Sani Kutluğ

ÖZ

İstiklal Mahkemeleri, kuruluş gayeleri ve işleyişleri bakımından devamlı suretle tartışma konusu olmuştur. İlk defa Kurtuluş Savaşı yıllarında kurulan bu mahkemelere Cumhuriyetin ilk yıllarında da rastlanmaktadır. Cumhuriyetin ilanından evvel kurulmuş olan son İstiklâl Mahkemesi, Elcezire İstiklâl Mahkemesi'dir. Mahkeme, Elcezire Cephesi Kumandanlığının talebi üzerine 22 Ocak 1923 tarihinde Meclis'te yapılan müzakereler sonucunda kurulmuştur. Asker kaçakları, bunlarla ilgili suçlara bakmak üzere kurulan ve merkezi Diyarbakır'da olan bu gezici mahkeme Elcezire Cephesi'ni ihtiva eden Diyarbakır, Bitlis, Elaziz, Malatya, Urfa, Mardin, Siverek, Ergani, Genç, Muş, Siirt illerini kapsayan geniş bir bölgeden sorumlu olup, toplam doksan davayı karara bağlamıştır. Mahkeme üyelerinin seçimi sonucunda görev alan beş üyeden biri de I. Dönem Antep Mebusu Yasin Bey (Mehmet Yasin Sani Kutluğ) idi. Bu çalışmada Elcezire İstiklâl Mahkemesi'nin kuruluş süreci ile bu mahkemenin üyeliğini yapmış olan I. Dönem Antep Mebusu, Kırmızı-Yeşil Şeritli İstiklal Madalyası sahibi Yasin Bey'in hayatı ve yasama faaliyetleri ele alınmıştır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 31 March 2020
Received in revised form 16 June 2020
Accepted 22 June 2020

Keywords:

Elcezire,
Independence Court,
Soldier Leaks,
Deserters
Mehmet Yasin Sani Kutlug

ABSTRACT

The Independence Courts have been the subject of controversy in the Turkish public opinion in terms of their establishment purposes and operations. These courts, which were established for the first time in the War of Independence, are also encountered in the first years of the Republic. The last Independence Court established before the declaration of the Republic is the Elcezire Independence Court. It was established at the request of the Elcezire Front Command, as a result of the negotiations held in the Assembly on 22 January 1923. This mobile court, which was established to look at soldiers' evasions and related crimes and which is located in Diyarbakır, is responsible for the region that includes Diyarbakır, Bitlis, Elaziz, Malatya, Urfa, Mardin, Siverek, Ergani, Genc, Mus, Siirt provinces. In the process, a total of ninety cases were resolved. As a result of the election of the court members, one of the five members who took office was Yasin Bey (Mehmet Yasin Sani Kutluğ), the first deputy of Gaziantep MP. In this study, the establishment process of Elcezire Independence Court and the life and legislative activities of Gaziantep deputy who was a member of the court and the owner of the Red-Green Lane Independence Medal were discussed.

1. Giriş

Milli Mücadele döneminde kurulan Elcezire İstiklâl Mahkemesi'nin yetkileri ve çalışma yöntemleri hakkında bilgi vermeden önce bu mahkemelerin kuruluşu sırasında yaşanan siyasal, askeri ve sosyo-ekonomik şartlar hakkında bilgi vermek daha doğru olacaktır. Böylece söz konusu

dönemin şartları hakkında bilgi sahibi olunması mahkemelerin kuruluşu ile ilgili daha sağlıklı değerlendirme de bulunmamızı sağlayacaktır. İstiklâl Mahkemelerini iki dönemde incelemek gerekir. Milli Mücadelenin yürütüldüğü ilk dönemde kurulan İstiklâl Mahkemeleri daha çok asker kaçaklarını yargılamak için faaliyet yürütmüştür. Mahkemeler bu işlevi ile düzenli orduya gerekli insan gücü sayısını arttırmak istemiştir.

* Sorumlu yazar/*Corresponding author.*
e-posta: n.erdogan@alparslan.edu.tr

Ayrıca TBMM'ye karşı çıkmış isyan hareketleri sırasında da aktif bir şekilde görev almış ve yaptığı yargılamalar ile Anadolu'da meydana gelen asayiş problemlerini azaltmıştır. Mahkemeler, Cumhuriyet'in ilanından sonra da kurulmuş ve daha çok siyasal iktidara muhalefet edenlerin etkinliğini azaltmak için faaliyet yürütmüşlerdir. Bu özellikleri ile mahkemeleri iki döneme ayırmak mümkündür. Birinci dönem, Milli Mücadelenin başarıya ulaşması için toplum yapısında gerekli birliği sağlamak ve askeri düzende gerekli disiplini kurmak için görev almıştır. Mahkemelerin ikinci dönemdeki görevi yeni rejimin inşası sürecinin sağlam bir şekilde işlemesi olmuştur.

Türk tarihinde benzersiz bir hukuk ve yargılanma biçimini ifade eden İstiklâl Mahkemelerinin kuruluş sürecindeki en önemli sebebin I. Dünya Savaşı'ndan sonra ülkenin anarşi ve otorite boşluğuna düşmesi olduğu kabul edilebilir. (Küçük, 2001:350; Yuca, 2013: 69-81). Osmanlı Devleti varlığını devam ettirmek ve daha önceki savaşlarda kaybettiği toprakları geri alabilmek umuduyla Almanya'nın yanında girdiği I. Dünya Savaşı'ndan yenik ayrılmıştı. Savaş alanlarındaki yenilgi sonrası imzalanan Mondros Ateşkesi (30 Ekim 1918) Wilson ilkelerinin oluşturduğu iyimser havanın etkisi ile hazırlanmış olsa da oldukça ağır koşullar taşımaktaydı.¹ Mondros sonrası Osmanlı toprakları işgallere açık hale gelmişti. İtilaf devletlerinin, Anadolu coğrafyasındaki bu planlı işgal girişimleri aynı zamanda önemli bir asayiş problemini de ortaya çıkarmıştır. İtilaf devletleri mütareke maddelerine ve savaş süresince aralarında imzaladıkları gizli paylaşım esaslarına göre Anadolu'ya asker göndermeye başlamışlardır. Kısa zamanda Anadolu'da büyük ölçüde işgal askeri birikti (Aybars, 1975: 18). Asker kaçaklarının sayısındaki artış hem vatanın kurtuluşunu hem de bağımsızlık mücadelesini tehlikeye sokacak bir düzeye ulaşmıştı. Bu tehlikenin bertaraf edilmesi için birtakım adımlar atılmıştır. Milli Mücadele sürecini sevk idare eden TBMM Hükümeti, birçok cephede mücadelesini sürdürmekteydi. Askeri eksende yürütülen var olma mücadelesi kadar siyasi, ekonomik ve toplumsal alanlarda yaşanan sıkıntıları da hal edilmesi gerekiyordu. Bu nedenle TBMM Hükümeti, cephe gerisinde asayiş sağlamak ve özellikle de asker kaçaklarının artan sayısını azaltmak ve hatta bitirmek amacıyla birçok tedbir almıştı. Bu tedbirlerin ilk ciddi somut adımı İstiklâl Mahkemelerinin kurulması olmuştur. Bununla birlikte Meclis tarafından çıkarılan Hıyanet-i Vataniye Kanunu (TBMM Tutanak Dergisi, C.I., 63) (29 Nisan 1920) ve Firariler Hakkında Kanun (TBMM Tutanak Dergisi, C.1, 419) (11 Eylül 1920) İstiklâl Mahkemelerinin verdiği kararların hukuki dayanağını oluşturmuştur (Alkan, 2011:19).

Asker kaçakları sorunu, Milli Mücadele döneminde yaşanan en önemli sorunlardan birisiydi. Asker kaçaklarının sayısının I. Dünya Savaşı'nın sonuna gelindiğinde 300 bin

¹ Mondros Mütarekesi'nin başlıca hükümleri, orduların terhis ve asker sayısı ve silahlarının sınırlandırılması; askeri araç-gereç ve cephanenin teslimi; limanların ve demir yollarının İtilaf devletleri tarafından kullanılması; boğazların ve Toros tünellerinin İtilaf devletlerine devredilmesi, Doğu'da kurulacak Ermeni Devleti için altı vilayette (Vilayet-i Sitte) karışıklık çıkması halinde buraların da işgal edileceği; itilaf devletleri güvenliklerini tehdit eden herhangi stratejik bir bölgeyi işgal edebilir. Bkz.: Baskın Oran, "Dönemin Bilançosu", *Türk Dış Politikası Kuruluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 110-111.; Ergun Aybars, *İstiklâl Mahkemeleri*, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1975, s. 17.

olduğu ve bunların önemli bir çoğunluğunun buldukları bölgelerde hırsızlık ve yağmacılık gibi asayiş tehdit eden faaliyetlerde buldukları bilinmektedir. Asker kaçaklarının bu denli çoğalmasında kaçaklara bir cezanın verilmemesi önemli bir nedendi (Aybars, 1975:39-40). Buradan hareketle İstiklâl Mahkemelerinin kuruluş gayesini, o dönemin olağan üstü şartları içerisinde ele almak doğru olacaktır. İstiklâl Mahkemeleri, Ankara'da kurulmuş olan Meclis Hükümeti sisteminin otoritesini korumak, kabul ettirmek ve asayiş sağlamak için kurulmuştur. Bununla birlikte cephede savaşan düzenli orduların asker ihtiyacının zaafa uğramasını da engellemek gibi bir amaçla da hareket etmiştir (Alkan, 2011:32). İstiklâl Mahkemeleri kuruluşundaki bu gayeleri yerine getirmek için zaman zaman kanunların belirttiği sınırların dışına çıkmış hatta temyiz (istinaf) hakkı olmayan kararlar vermiştir.

Asker kaçakları ve bunların neden olduğu yağma, toplum güvenliğine zarar verme gibi işlenen suçlar mahkemelerde görülen davalarır. Bu suçların tabii olduğu yasa meclis tarafından çıkarılmış olan Hıyanet-i Vataniye Kanunu idi. Bununla birlikte normal mahkemelerin işlenen bu suçlara yönelik etkin çalışamayacağı gerçeği ve yargılama masraflarından kaçınmak için suçun işlendiği yerde yargılamaların yapılması en doğru yöntem olarak belirlenmiştir.

2. Mehmet Yasin Sani Kutluğ (Yasin Bey) Hayatı (1889-1973)

Şanlıurfa'nın Halfeti ilçesinde (Eski adı Rumkale) 1889 yılında doğdu. Babası, bölgede geniş arazileri olan Abdullah Nafi, annesinin adı ise Hatice'dir (TBMM Albümü, 2010: 14). Çiftçilik ile uğraştıktan sonra Halfeti Rüştüye mektebini bitiren Yasin Bey, I. Dünya Savaşı süresince er olarak askeri görevini yerine getirmiştir. Okuryazar olduğu için Urfa'da bir süre bölük komutanı vekilliği yapmıştır (Cumhuriyet, 22 Mayıs 1969: 5). Yasin Kutluğ², I. Dünya Savaşı sonlarında, Antep civarındaki çapulculara meydan vermemek için oluşturulan; "Yıldırım Ordular Grubu Kıtasının Antep Nokta Kumandanlığı" emrinde yazı işleri hizmetinde görev almıştır. Bu görevi sırasında Antep Süvari Muhafaza Bölüğü'nün refakatine de memur edilmiştir (Temiz, 2006:107).

Milli Mücadele döneminde yanına topladığı gönüllü birlikle düşman işgaline giren Birecik'i kurtarmak için Şubat 1920'de yapılan ve Sacır Harekâtı diye adlandırılan harekâta katılmıştır. Yine Akçakoyunlu'ya Mart 1920'de kurtarma harekâtı düzenlemiştir (Çoker, 1995: 429). Daha sonra yanında bulunan kuvvetle³, Fransız kuvvetlerinin

² Yazarı Ümit Kurt'un olduğu ve 2018 yılında İletişim yayınlarından çıkan, "Antep 1915-Soykırım ve Failler" isimli kitapta Gaziantep Ermenilerin 1915'te yaşadığı, tehircilerle başlayan ve ölümlerle sonuçlanan süreçte yaşanan olaylardan, Yasin Kutluğ'un da etkisinin olduğunu ve sorumlu olduğunu iddia etmektedir. "Duruma, kişiye ve konjonktüre göre pozisyon alan oportünist-konformist bir fail olarak Ali Cenani; İtihtaç ideolojisi ve fikriyata göbekten bağlı bir fail olarak Ahmet Faik Erner; basit bir askeri sevkîyat memurluğundan mebusluğa ve İstiklâl Mahkemesi üyeliğine kadar devletin üst kademelerine yükselme arzusuyla yanıp tutuşan kariyerist bir fail olarak Mehmet Yasin Sani Kutluğ" (s. 39). Bkz.: Ümit Kurt, *Antep 1915-Soykırım ve Failler*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2018.

³ Fahri Çoker Türk Parlamento Tarihi adlı eserinin I. Cildinde bu sayıyı 250 kişi olduğunu ifade ederken, Yasin Bey kendi tercüme-i Hal evrakında 150 kişilik bir kuvvet olduğundan söz etmektedir. Bkz.: Yasin Kutluğ Bey,

Antep'i ilk kuşatmasında, kuşatmayı yarıp şehre girmeyi başardı.⁴ 23 Nisan 1920 tarihinde açılan I. TBMM'ye Antep⁵ Mebusu olarak seçildi (TBMM Albümü, 2010: 14). Yozgat'ta Hilâfet Ordusuna karşı savaşmıştır (*Cumhuriyet*, 22 Mayıs 1969:5).

Yozgat'taki isyancılara karşı bir milis kuvveti kurmak isteyen Yasin Kutluğ, dönemin belediye binasında halkı toplamış ve yaptığı etkili konuşma neticesinde bu amacına ulaşmıştır. Mustafa Kemal Paşa'nın isteği ile dönemin Yozgat Valisi ve Belediye Başkanı Akif Paşa ile görüşerek, Yozgatlıları isyan karşısında koordine eden kişi olmuştur. Ancak isyanın liderliğini yapan Postacı Nazım ve isyancılar ile yapılan mücadele esnasında geri çekilmek zorunda kalan Yasin Kutluğ, isyancılara yakalanmamak için giydiği resmi elbisesini ve parasını bir çobana vererek, çobanın elbiselerini giymiş, güç bir yolculuktan sonra Kayseri'ye ulaşmıştır. Oradan Ankara'ya gelen Yasin Kutluğ, Mustafa Kemal Paşa'nın kendisini Sarıkışla'da beklediği haberini alınca yanına gitmiş ve başından geçenleri Mustafa Kemal Paşa'ya anlatmıştır. Kutluğ, Mustafa Kemal Paşa'ya çobana ait elbise ile çekildiği resmini⁶ göstermiştir. Bunun üzerine yaverine dönen Mustafa Kemal Paşa, "*Dağda çobanlık edip, İstiklâl Mücadelesine devam edeceğiz*", demiştir (*Cumhuriyet*, 22 Mayıs 1969:5).

Yozgat bölgesinde Postacı Nazım'ın öncülük ettiği Zile ayaklanmasını bastırma harekâtına katılan Kılıç Ali'nin kuvvetleri ile birlikte hareket eden Yasin Bey, meclis oturumlarına ancak 11 Temmuz 1920 tarihinde katılabilmektedir (Demirel, 2015: 54). 17 Temmuz 1920 tarihinde Mustafa Kemal Paşa'nın refakatinde cepheye gidilen kuvvetlere, selam ve güvenini belirtecek milletvekilleri heyetinde bulunmuştur (Çoker, 1995:429). Güney Cephesinde harekâta bulunan ve Maraş, Antep ve Urfa bölgelerini savunan 2. Kolordu birliklerinin yerel kuvvetlerle takviyesi için vatanî hizmete görevlendirilmiştir (TBMM Albümü, 2010: 14; Çoker, 1995:429-430). 1 Kasım 1922'de Saltanatın kaldırılmasına dair önergeyi imzalayan 54 kişi arasında yer alan Yasin Bey, 5 Şubat 1923'te TBMM'de yapılan oylama sonucunda Elcezire İstiklâl Mahkemesi üyeliğine seçilmiştir (Çoker, 1995:429-430; TBMM Albümü, 2010: 14).

Meclisten ayrıldıktan sonra uzun seneler Halfeti ilçesi Belediye Başkanlığı yapmıştır (*Cumhuriyet*, 22 Mayıs 1969: 5). Ayrıca tarım ile uğraşmıştır. Gerek cephe ve gerekse Mecliste göstermiş olduğu önemli hizmetleri nedeniyle TBMM'nin 11 Şubat 1925 tarihindeki 53.

Birleşiminde kendisine Kırmızı-Yeşil şeritli İstiklâl Madalyası⁷ verilmiştir. Yasin Kutluğ, 1940-1941 yılları arasında Gaziantep'te 17 Şubat 1939'da aylık dergi olarak yayınlanmaya başlayan Başpınar Dergisi'nin 16 ve 17. sayılarında "*Milli Mücadeleye Tekaddüm Eden Günlerde Antep'ten Hatıralar*" ve "*İstiklâl Savaşından Hatıralar*", başlıkları ile yazılar kaleme almıştır (Ünüvar, 2017:313). Ayrıca, İstanbul'da Tan Matbaası tarafından 15 Ağustos 1968 tarihinde yayınlanan İslam Medeniyeti Dergisi'nin 13. sayısında "*Ya Habiballah!*" isimli bir şiir kaleme almıştır (İslam Medeniyeti Dergisi, 15 Ağustos 1968: 24). Evli ve beş çocuk babası olan Yasin Bey, 30 Kasım 1973 tarihinde vefat etti (Çoker, 1995: 430; TBMM Albümü, 2010: 14; Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015:6).

Gaziantep Büyükşehir Belediye Meclisi tarafından 2014 Şubat ayı dönem toplantısında, "*Gaziantep müdafaasında bilfiil mücadele eden ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde Gaziantep Milletvekili olarak görev yapan Yasin Kutluğ'un ismi Sarıgüllük Mahallesi 91009 nolu sokağa*" verilmiştir (Milliyet Gazetesi, 14 Şubat 2014:8).

3. Elcezire İstiklâl Mahkemesi'nin Kuruluşu

İstiklâl Mahkemelerinin baktığı önemli dava konularından sık görüleni, asker kaçakları ve bu kaçak askerlerin meydana getirmiş olduğu hem güvenlik zafiyeti hem de asayiş sorunlarıydı. Bu sorunların yaşandığı bölgelerden biri de Elcezire Bölgesi⁸ idi. Bu bölgede yaşanan isyanların sona erdirilmesi ve huzurun tesisi edilmesi, Milli Mücadelenin zaferle sonuçlanmasında önemli bir paya sahip olacaktı. Bu nedenle TBMM'nin 08 Ocak 1921 tarihli oturumunu bizzat yöneten Mustafa Kemal Paşa'nın önerisi (TBMM Tutanak Dergisi, C.7, 215-216.) ile Trabzon ve Elazığ'da birer İstiklâl Mahkemesi kurulması kabul

Tercüme-Hal Evrakı, TBMM Arşivi, dosya no:179.; Fahri Çoker, a.g.e., s.429.

⁴ Yasin Bey, Antep savunması konusunda Başpınar Dergisinde ele aldığı yazısında şunları yazmıştır: "*Boynoğlu Memik Mardin Tepe'deki binanın etrafına sokulmuş, içeri atılmak istiyor. Vakit gecedir. Sabah toplarımız buraları dövecek; Bizim kuvvetlerin çekilmesi lazım; Memik ve kuvvetlerini çekmek üzere giderken Musullu cephesinden dışçı Hayri'yi de aldım... Sabah Kurban Baba taarruzu başladı, Karataş mevkiinden savrulan top mermileri sağa sola düşerken Kurban Baba türbesini gümüşten yapacağımızı söyleyerek sabırsızlanıyorduk. Çok sürmeden türbe devrildi. Bu türbe içinde bulunan düşman berhava edildi. Dâhildeki mukavemet bir kat daha arttırdı.*" Bkz.: Süleyman Ünüvar, "Yerel Tarih ve Gaziantep Halkevi Yayın Organı Başpınar Dergisi", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 53, 2017, s. 313.

⁵ 07.03.1921 tarih ve 5 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 93 sayılı Kanun ile Ayntab ismi Gaziantep (Gaziantep) olarak değiştirilmiştir. TBMM Albümü, a.g.e., s.XXI.

⁶ Bkz.: Ek-6.

⁷ "*Kırmızı-yeşil şeritli İstiklâl Madalyası Türk Kurtuluş Savaşı sırasında hem Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde hem de cephe hattında üstün hizmet göstermiş kişilere verildi. TBMM 1. Dönem üyelerinden bazılarında İstiklâl Madalyası verilmesi için Gazi Mustafa Kemal Paşa tarafından yazılan tezkere, TBMM'nin 21 Kasım 1923 Çarşamba günü 65. toplantısında görüşülmüş ve yapılan oylama sonucunda Mustafa Kemal ve 24 arkadaşına kırmızı-yeşil şeritli İstiklâl Madalyası verilmesi oybirliğiyle kabul edilmiştir. İstiklâl Madalyası oval biçimli olup kırmızı, yeşil renkli kurdelesine vardır. Pirinçten olan madalya TBMM tarafından 21 Kasım 1923 tarihinde Atatürk'e verilmiştir. Ön yüzünde üstte Ankara şehrinin, ortada TBMM binasının silüeti bulunmakta bunun arkasında zafer ve barışa işaret eden güneş ışınları görünmektedir. Meclisin sağında 23 Nisan, solunda ise 1336 (1920) tarihi yazılıdır. Meclisin altında bulunan dünya haritası bilgiyi, orak ve turpanlar tarıma önem verileceğini, iki taraftaki meşe dalları da barışı anlatır. En alta kağızıyla köylü kadını tasviri yer almaktadır. Arka yüzünde ay yıldızla çevrilmiş olarak Misakımillî sınırlarını gösteren Türkiye haritası ve en alta madalyanın yapıldığı yılı olan 1 Teşrinisani (Kasım) 1338 (1922) tarihi yazılıdır.*" Bkz.: <http://ankastenstitusu.com/>, (Erişim Tarihi: 06.08.2019).

⁸ "*Elcezire, Dicle ve Fırat Nehirleri arasında kalan bölgenin yukarı kısmına verilen addır. Yukarı Mezopotamya olarak da isimlendirilen bölge Anadolu, Suriye ve Irak üçgeni arasında kalan verimli arazilere ve stratejik öneme sahiptir. Dicle ve Fırat'ın suları ile beslenen bu bölge aynı zamanda ticaret yolları arasında bir köprü vazifesi de görmektedir. Elcezire'nin batısında Suriye, kuzeybatısında Gaziantep, Maraş ve Malatya yer alır. Bölgenin doğusunda Doğu Anadolu Bölgesi, güneyinde ise Irak bulunur. Eski Yunanlılar ve günümüz Avrupalıları bu bölgeye Mezopotamya adını verirken, Araplar ise bölgeyi Elcezire olarak adlandırmışlardır.*" Bkz.: Mevlüt Koyuncu, "İlk İslâm Fetihleri Döneminde El-Cezire Bölgesi ve İslâmlaşma Süreci", *Sakarya Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: I, Sakarya, 2008, s.131-140.; Ramazan Şeşen, "Cezire", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul,1993, Cilt: 7, s. 509-511.; Bölgenin haritası için bkz.,Ek.:2.

edilmişti. Elaziz, Malatya, Maraş, Antep, Cebelibereket⁹, Urfa Livalarındaki davalara bakmak üzere Elaziz İstiklâl Mahkemesi kurulmasına karar verilmiştir. Fakat Elaziz İstiklâl Mahkemesi fiilen göreve başlamamıştır (Aybars, 1975:81).

Elcezire Cephesi, İngilizlerin ve Fransızların bölgedeki işgaline son vermek üzere 26 Haziran 1920 tarihinde kurulmuştur. Bu amaçla iki cephenin kurulması planlanmıştır. Bu cephe, Fırat nehrinin batısını kontrol eden Adana Cephesi Komutanlığı ile doğusunda kurulan Elcezire Cephesi Komutanlığı'dır. Elcezire Cephesinde görev alan birliklerin önemli bir kısmı 1920 yılında TBMM'ye karşı çıkan başta Milli Aşireti isyanı olmak üzere Anadolu'da ki benzer isyan ve olayları bastırmak için görevlendirilmiştir. Bu nedenle bu yıllarda Elcezire Cephesi'nde asker sayısı gereken sayıdan daha azdır (Ulusoy, 2006:25-45). Elcezire Cephesinde asker sayısında yaşanan bu sorunun yanında bu cephede yaşanan asker firarları ve yeni asker bulmakta yaşanan güçlükler, halledilmesi gereken önemli başlıca sorunlardı. Çünkü İngilizlerin, Mondros'tan hemen sonra işgal ettikleri Musul'un geri alınabilmesi ancak bu cephenin güçlü bir şekilde kurulmasıyla sağlanabilirdi. Bu durumun farkında olan Cephe Komutanı Cevat Paşa, Müdafaa-i Milliye Vekâlet'inden bölgede bir İstiklâl Mahkemesi kurulmasını yönünde talepte bulundu (Baycan, 1991:367-389). TBMM İcra Vekilleri Reisi Hüseyin Rauf bu talebi yerine getirmek üzere TBMM Riyaset-i Celile'sine 9 Ocak 1923 tarihinde bu iki tezkereyi sundu:

“Türkiye Büyük Millet Meclisi Riyaset-i Celile'sine

Müdafaa-i Milliye Vekâletince gösterilen lüzum üzerine merkezi Diyarbakır'de bulunmak ve sahası Elcezire Cephesi muntakası olmak ve sırf askeri firarileri muamelatına müteallik olmak üzere bir İstiklâl Mahkemesi gönderilmesi hususunun Meclisi Âliye arzı İcra Vekilleri Heyetinin 9.1.1339 tarihli içtimasında takarrür etmekle ifâ-yı iktizasıyla neticesinin işarına müsaade buyurulmasını istirham eylerim efendim.

TBMM

İcra Vekilleri Reisi

Hüseyin Rauf” (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015:3-4).

“Türkiye Büyük Millet Meclisi Riyaset-i Celile'sine

Merkezi Diyarbakır'de olmak üzere teşkiline lüzum görülen İstiklâl Mahkemesinin daire-i faaliyetinin Elcezire Cephesi muntakasının ihtiva ettiği Diyarbakır, Bitlis, Elaziz vilayetleriyle Malatya, Urfa, Mardin, Siverek, Ergani madeni, Genç, Muş, Siird livalarına münhasır bulunmasının muvafık görüldüğü lede'l-istihsar Dâhiliye Vekâletinden bildirilmekle ona göre ifâ-yı iktizasını istirham eylerim efendim.

TBMM

İcra Vekilleri Reisi

Hüseyin Rauf” (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015: 4).

Bu tezkerelerin görüşmelerine 20 Ocak 1923'te başlandı. Ancak görüşmeler esnasında bazı mebuslar, Elcezire Bölgesi'nde faaliyet yürütecek mahkemenin faaliyetlerinin ne olacağı ve yetkileri hakkında bilgi verilmesini talep edince tartışmalar yaşanmış ve mahkemenin kurulması gecikmiştir. Yaşanan bu sorun karşısında 22 Ocak 1923 tarihinde toplanan gizli oturumda, Müdafaa-i Milliye Vekili Kâzım (Özalp) Paşa bir konuşma yaptı. Kâzım Paşa konuşmasında, Elcezire Cephesi Komutanı Cavit Paşa'nın taleplerini mebuslarla paylaşarak, bölgede faaliyet yürüten Divân-ı Harplerin cephede savaş halinde firari olan ve bunlara para karşılığı bu firar imkânını sağlayanları yargulamada yeterli olmadığını, ilave tedbirlerin alınması gerekliliğini vurgulamıştır. Kazım Paşa, bölgede faaliyet yürütecek mahkemenin sadece asker kaçakları ve bunlarla ilgili suçlara bakmak üzere kurulacağını anlatmıştır. Kazım Paşa'nın Elcezire İstiklâl Mahkemesi'nin kurulmasının gerekliliği ile görev ve yetkilerini mebuslara paylaşması sonucu yapılan oylama ile Elcezire Cephesinde bir İstiklâl Mahkemesi'nin kurulmasına karar verilmiştir (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015:3).

Elcezire İstiklâl Mahkemesi'nin faaliyetlerini yürütebilmesi için gerekli üye seçimi 25 Ocak 1923-05 Şubat 1923 tarihleri arasında yapılmıştır. 25 Ocak'ta yapılan ilk seçimlerde mahkeme reisliğine, Karesi Mebusu Hacim Muhyiddin Bey, Müddei-i Umumiliği'ne Antalya Mebusu Halil İbrahim Bey, mahkeme azalıklarına ise Erzurum Mebusu Mehmed Nusret Efendi ile Niğde Mebusu Hakkı Paşa seçilmişlerdir. 27 Ocak 1923'te Nusret Bey'in mahkeme azalığından istifa etmesi üzerine, 29 Ocak 1923'te yeniden seçim yapılarak Sinop Mebusu Rıza Vamık Bey ile İçel Mebusu Şevki Bey mahkeme azalıklarına seçilmişlerdir. 3 Şubat 1923'te Vamık Bey'in de azalıktan istifa etmesi üzerine 5 Şubat 1923'te boş kalan azalık için yeniden seçim yapılmış ve Gaziantep Mebusu Yasin Bey azalığa seçilmiştir (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015:5).

Mahkeme üyelerinin bölgeye hareketleri şu şekilde olmuştur: *“Üyeler 31 Ocak 1923 tarihinde trenle Ankara'dan hareket etmiştir. Gaziantep, Urfa ve Siverek yolunu izleyerek 8 Mart 1923 tarihinde yargılama yapacakları Diyarbakır'a varmıştır. Mahkeme 10 Mart 1923 tarihinde tüm Mülkiye ve Adliye memurlukları ile Asker Alma Şubelerine 8 maddelik bir göndermiş olduğu genelgede eşkiyalık ya da diğer suçlar ile zanlı askerlerin dışında kalanların tamimin tebliğ tarihinden itibaren 10 gün içinde bağlı oldukları askerlik şubelerine başvurmaları halinde affedilecekleri, aksi takdirde ise İstiklâl Mahkemesine sevk edilerek haklarında kanunen en ağır cezanın uygulanacağı bildirilmiştir.”* (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015:7). Bu genelgenin bölgede herkes tarafından haberdar olunması için çok titiz davranan Mahkeme, asker firarilerine karşı gereken tavır göstermeyip, bunları koruyup ve iase ile elbise desteğinde bulunanların mahkemeye bildirilmesini istemiştir. Bunun yanında asker firarileri ve firar ile ilgili suçlara bakmak üzere kurulan Elcezire İstiklâl Mahkemesi, İstiklâl Mahakimi Kanunu'ndaki tüm yetkilere sahip değildi. Bu yüzden yerel savcılıklar tarafından kendisine gönderilen dosyalarda yetkisi haricinde gördüğü davaları, ait oldukları

⁹ Cebelibereket (Osmaniye) ile Antakya'nın bir kısmını içine alan coğrafi alan için kullanılmaktadır. Erdem Çanak, “1927 Nüfus Sayımına Göre Cebelibereket Vilayeti'nin Demografik Yapısı”, *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 54 Mart – Nisan, Kırgızistan, 2016, s. 96.

mahkemelere göndermek üzere iade etmiştir (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015:7).

Oldukça geniş bir bölgede faaliyet yürüten Elcezire İstiklâl Mahkemesi, görev süresince bu mıntıkada zor koşullarda gezici olarak faaliyet göstermek zorunda kalmıştır. Mahkeme görev süresince başta Diyarbakır olmak üzere Mardin, Urfa, Siverek, Elaziz ve Malatya vilayetlerinde yargılamalar için mahkemeler kurmuştur. Bu zaman zarfında 90 davayı karara bağlamıştır. Bu davalardan; 29'unu 16-26 Mart arasında Diyarbakır'da, 11'ni 03-08 Nisan arasında Mardin'de, 12'sini 16-19 Nisan arasında Urfa'da, 4'ünü 24 Nisan'da Siverek'te, 6'sını 28-29 Nisan arasında Diyarbakır'da, 15'ini 5-8 Mayıs arasında Elaziz'de ve 12'sini 12-13 Mayıs arasında Malatya'da neticeye vardırıştır (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015:8).

Elcezire İstiklâl Mahkemesi faaliyet sahası olan bölgelerde (Diyarbakır, Siirt, Antep, Bitlis, Hakkâri, Van, Malatya, Maraş, Elaziz) 9 Mart 1923 tarihinden başlayarak 11 Mayıs 1923 tarihine kadar çalışmıştır. Mahkemelerin nasıl çalıştığı merak konusu olmakla birlikte bu yörelerde almış olduğu kararlara şu iki örneği gösterebiliriz. Elcezire cephesinden kaçmış 131 firarının Urfa'da yapılan yargılamasında idam kararı çıkmışsa da aynı suçun yeniden işlenmesi halinde cezanın uygulanacağı kararı çıkmıştır (Küçük, 2001:351).

Yargılamalar sonucunda genel olarak; çeşitli sürelerde kürek, prangabentlik, kalebentlik¹⁰ ve hapis cezaları ile darp, memuriyetten mahrumiyet ve silk-i askeriden tard gibi cezalar verilmiştir. Bunun yanında yakalanan asker firarileri hakkında verilen idam cezaları, bir daha firar etmesi hâlinde uygulanmak üzere tecil edilmiş ve bu askerler Elcezire veya Garp Cephesi Kumandanlığı emrine geri gönderilmişlerdir (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015:8).

Elcezire İstiklâl Mahkemesi üyeleri, 11 Mayıs 1923 tarihinde aldıkları karar ile icabı hâlinde bir daha toplanmak üzere 14 Mayıs 1923'ten itibaren bir ay müddetle faaliyetine ara verdiğini duyurmuştur. Mahkemenin tatil kararı alması üzerine 17 Mayıs 1923'te Mustafa Kemal Paşa, Mahkeme Riyasetine gönderdiği telgraf ile Mahkemenin vazifesine devam etmesi gerektiğini bildirmiştir. Mahkemenin faaliyetine bir ay ara vermesinin sakıncalı olduğunu ifade eden Mustafa Kemal Paşa, billhassa Cephe Kumandanlığından gelen bildiriye binaen faaliyetlere verilecek bir aylık aranın bayram tatile süresi de eklenince bölgede önüne geçilemeyecek derecede asker kaçaklarının artacağını söylemiştir. Bu nedenle tatil süresinin kısa tutularak Mahkemenin faaliyetinin hiçbir şekilde durmamasını istemiştir (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015:8-9). Ancak mahkeme üyeleri bu uyarı telgrafını aldıklarında memleketlerine dönüş yolundaydılar. Mahkeme üyelerinin, Başkumandan Mustafa Kemal Paşa'nın bu uyarılarına rağmen memleketlerine dönmeleri

savaş yıllarının getirmiş olduğu şartların sonucu olarak değerlendirilmelidir. Mevcut elzem ihtiyaca ve yapılan tüm uyarılara rağmen yeniden toplanmayan Elcezire İstiklâl Mahkemesi, tatilde olduğu süre zarfında yaşanacak firar ve bunlara bağlı suçların hem takibinden hem de cezalarının yerine getirilmesinden Elcezire Cephesi Kumandanlığı yetkilendirilmiştir.

Mustafa Kemal Paşa, Mahkemenin yeniden toplanmayacağını kesin olarak anlaşılması üzerine 3 Haziran 1923 tarihinde mahkeme üyesi ve Niğde mebusu Hakkı Paşa'ya gönderdiği yazıda Elcezire İstiklâl Mahkemesi'nin elindeki evrakın Divan-ı Harbe gönderilmesi için Elcezire Cephesi Kumandanlığına verilmesini istemiştir (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, 2015: 9).

4. Yasin Bey'in I. Dönem Meclisindeki Yasama Faaliyetleri

Milli Mücadele sürecinin örgütlenme aşamasından sonra 23 Nisan 1923 tarihinde Ankara'da kurulan Büyük Millet Meclisi, 11 Ağustos 1923 tarihine kadar görev yapmıştır. Meclis, bu süre zarfında çok zor şartlar altında yürütülen Ulusal Bağımsızlık Savaşı sürecini başarıyla tamamlamıştır. Milli Mücadele yıllarında mebuslar hem askeri hem de siyasi görevleri bir arada yürütmüştür. Olağanüstü koşulların sonucunda oluşan bu Meclis'te görev alanlardan biri de Antep mebusu Yasin Kutluğ' (Mehmet Yasin Sani Kutluğ) dur. Yasin Bey I. TBMM'de Mustafa Kemal Paşa'nın da bulunduğu ve inkılapların itici gücünü oluşturan birinci grupta yer almıştır (Demirel, 2015: 62). Kutluğ, Meclis'in yapısını ve o devri şöyle anlatıyor: *"Meclise 23 Haziran 1920'de başladım. O gün Mecliste herkesin giyimi değişti. Herkesin belinde silahı ve bıçağı vardı. Bir süre Ankara'da kaldıktan sonra yeniden Antep müdafaası için birkaç defa gidip geldim. Garp Cephesini Mustafa Kemal' le birlikte teftişe giden heyette ben de vardım. Hayvan üzerinde (Dağ başım duman almış) marşı m söyleyerek yol almıştık. O günlerde Mecliste iki grup vardı; Mustafa Kemal taraftarları ve Erzurum mebusu Hüseyin Avni, Trabzon mebusu Şükri, Çolak Selahattin taraftarları. Gerçi Mecliste çok şiddetli çatışmalar olurdu, fakat Gazi Mustafa Kemal'in grubu kuvvetli olduğundan biz her istediğimiz kanunu çıkartabiliyorduk. Sinop mebusu Rıza Nur Bey ile birlikte 10 mebus, hilâfetin ilgası için bir takrir verdik. Gazi Paşa bu takrir üzerine Meclisteki bütün hocaları toplayarak takririn incelenmesini istedi. Hocalar bu konuda karar alamadılar. Bunun üzerine Paşa Meclise gelerek niçin karar alamadıklarını sordu. Onlar da hilâfetin kalmasını istediler. Bunun üzerine Mustafa Kemal, (Hz. Peygamber ölürken kimi vekil tayin etti ki siz daha hilâfet istiyorsunuz. Biz sancağı çektik, o sancağa düşman olmadık, Müslümanlar kurşun attı, son halife de düşman vapuruyla kaçtı) dedi ve bir süre sonra da hilâfetin kalkmasını sağlayarak, bu dediğini gerçekleştirdi."* (Cumhuriyet Gazetesi, 22 Mayıs 1969:5).

Milli Mücadele sürecini sevk ve idare eden Büyük Millet Meclisi'nde görev alan Yasin Bey, I. Dönem meclisi çatısı altında 14'ü gizli oturumlarda olmak üzere, kürsüde 86 kez söz almıştır. Bunun yanında 13 soru önergesi ve 5 kanun önerisi vermiştir. Yasin Bey'in yasama çalışmalarının bazıları şunlardır:

¹⁰ "Günümüzde ağır hapis, hapis ve hafif hapis şeklinde tasnif edilen hapis cezaları, tarih içinde infaz tarzına göre, ağır işlerde çalıştırmayı içeren hapis anlamında kürek ve prangabentlik, bir kale içinde ikamete mecbur etme şeklinde ise kalebentlik olarak adlandırılmıştır. Kalebentlik, hapisten daha hafif bir ceza sayılan ve şahsi hürriyeti kısıtlayıcı ceza olan sürgün ile hapsi bünyesinde birleştirmiş, ancak hapsin infaz rejiminden daha yumuşak bir rejim öngörülmüştür." Bkz.: Mustafa Avcı, "Osmanlı Uygulamasında İnfazı Özellikle Gösteren Hapis Türleri: Kalebentlik, Kürek ve Prangabentlik", *Yeni Türkiye Dergisi Türkoloji ve Türk Tarihi Özel Sayı*, Cilt: 45, Mayıs-Haziran, 2002, s. 128-147.

1-Dışişleri Bakanı Bekir Sami Bey'in Londra Konferansı (21 Şubat-12 Mart 1921) sonrasında Fransa Başbakanı Briand ile 11 Mart 1921 tarihinde imzaladığı antlaşmanın maddeleri ve Bekir Sami Bey'in istifası üzerine mecliste müzakereler devam ederken 12 Mayıs 1921 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 2: 75).

2-Saltanatın kaldırılması ve Sultan Vahdettin'in yurt dışına çıkışı ile Osmanlı ailesinin en yaşlı üyesi olan Abdülmecit Efendi'nin Halife seçilmesi münasebetiyle 18 Kasım 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 3: 1049).

3-Eski adı Runkale olan doğduğu bölgenin isminin o yöredeki Halfeti kalesinden ötürü Halfeti olarak değiştirilmesi için 31 Mayıs 1921 tarihinde teklif sunmuştur (TBMM Tutanak Dergisi, C. 10: 270-271; C. 11: 311).

4-Malîye Vekâletinin 1922 yılı bütçesi görüşülürken 17 Ağustos 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 22: 221).

5-Bütçe Kanunu Tasarısı (Muvazene-i Mâlîye Kanunu Layihası) görüşülürken, İstiklâl Mahkemelerin masrafları hakkında 05 Ekim 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 3: 878-879).

6-Matbuat ve İstihbarat Müdüriyet-i Umumiyesi'nin 1922 yılı bütçesi görüşülürken 16 Eylül 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 23: 59).

7-Malîye Vekâletinin 1922 yılı bütçesi görüşülürken 17 Ağustos 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 22: 200).

8-Ankara Dârülmualimîn (Erkek Okulu) ve Dârülmualimat (Kız Okulu) muallimlerinin maaşları hakkında 12 Ekim 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 23: 372).

9-Tuz Kanununda değişiklik yapılmasına dair kanun tasarısı görüşmeleri sırasında 18 Eylül 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 12: 247).

10-Orduya ve Gazilere gazete ile matbu evrakların gönderilmesi hususunda 08 Eylül 1921 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 12: 163-164).

11-Mustafa Kemal Paşa ile birlikte cephede gözlenen değişiklikler hakkında 08 Eylül 1920 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 3: 153-160).

12-Millî Mücadele sırasında Gaziantep'in durumu hakkında bilgi verilmesine dair 21 Ağustos 1920 tarihinde takrir (Önerge) vermiştir (TBMM Tutanak Dergisi, C. 3: 364).

13-Mustafa Kemal Paşa'nın, Demirci'de cereyan eden askeri hareket ile Antep hakkındaki sözleri münasebetiyle 21 Ağustos 1920 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 3: 369).

14-Posta ve telgraf ücretlerinin arttırılmasına (tezyidine) dair 28 Mayıs 1921 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 10: 344-354).

15-Anadolu'da belirli yerlere Umumî Müfettişlik kurulması için meclise verilen teklif ile ilgili 04 Ağustos 1921 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 12: 5).

16-Ankara'da vatani görevlerini yapan doktor mebuslara teşekkür belgesi verilmesi hususunda 22 Eylül 1921 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 12: 271).

17- Hıyanet- Vataniye Kanunu'na muhalefetten suçlanan birkaç kişinin affı hakkındaki kanuna dair 25 Ekim 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 24: 153-156).

18-İzmit muharebeleri sırasında göstermiş olduğu yararlı hizmetleri dolayısıyla Geyveli Fuad ve Rıza Beylerin, İstiklâl Madalyası ile ödüllendirilmesi için sunulan önerge hakkında 28 Ekim 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 24: 217-219).

19-Lozan Heyetinin takip edeceği hareket hattı ve Lozan Sulh Heyeti Murahhasının (Barış Heyeti Görevlileri) masraflarına dair görüşülen kanun münasebetiyle 02 Kasım 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 3: 221-222-333-360-361).

20-Anadolu-Bağdat ile Uşak-Afyon demiryollarının ücret tarifeleri hakkında görüşülen kanun dolayısıyla 08 Kasım 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 24: 422-423).

21-Mebusların harcırahları için görüşülen kanuna dair Meclis Başkanlığı'nın verdiği karara dolayısıyla 08 Kasım 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 24: 432).

22-Hıyanet-i Vataniye Kanunu'na muhalefetten kürek cezasına mahkûm edilen Tepedenli Nureddin hakkında Adliye Encümeni tarafından hazırlanan tutanak ile ilgili 22 Kasım 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 25: 36-38).

23-Kurtarılmış memleketlere gönderilecek İstiklâl Mahkemeleri hakkında yapılan görüşmeler sırasında söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 25: 203-204).

24-İstiklâl Mahkemeleri Kanunu'nun yeniden düzenlenmesi konusunda 06 Aralık 1922 tarihinde teklif sunmuş ve teklif münasebetiyle söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 25: 223-227).

25-İstiklâl Mahkemeleri tarafından mahkûm edilen ve aftan yararlanmayan kişilerin meclise yaptıkları müracaatlarına dair 11 Aralık 1922 tarihinde takrir (Önerge) sunmuştur (TBMM Tutanak Dergisi, C. 25: 316).

26-Evli ve çocuk sahibi oldukları için askerlikten firar eden ve bu yüzden sürgün edilenlerin affı dolayısıyla görüşülen kanun teklifine dair 18 Aralık 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 25: 449-450).

27-Seyahat kimliklerine dair 30 Aralık 1922 tarihinde takrir (Önerge) vermiştir (TBMM Tutanak Dergisi, C. 26: 106).

28-Belediye meclislerinin intihabı (Seçimi) hakkında görüşülen kanunun 19. Maddesi dolayısıyla 03 Ocak 1923 tarihinde takrir (Önerge) vermiştir (TBMM Tutanak Dergisi, C. 26: 141-474).

29-Yunan taarruzu dolayısıyla TBMM'nin Kayseri'ye nakli dolayısıyla 23 Temmuz 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 2: 109-119).

30-Mudanya Konferansı münasebetiyle 09 Ekim 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 3: 921).

31-Pontus meselesi hakkında hazırlanan kanun tasarısı dolayısıyla 26 Ağustos 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 3: 724).

32-Müdafa-i Milliye Vekâletinin bütçe kanunu teklifi münasebetiyle 24 Temmuz 1922 tarihinde söz almıştır (TBMM Tutanak Dergisi, C. 3: 588-591).

Sonuç

Anadolu'da kısıtlı imkânlarla rağmen yürütülen Kurtuluş Savaşı'nın zaferi, yaşanan birçok zorluklar karşısında gösterilen büyük fedakârlıklar ve kahramanlıklar ile bir var olma mücadelesinin eseridir. Top yekûn bir halk mücadelesi olarak, bu yönüyle birçok ulusa da tarihi açıdan örnek olmuştur. Bu dönemde Milli Mücadeleyi yürüten, askeri birlikleri sevk ve idare eden ve gücünü milli iradede alan TBMM'dir. Bu süre zarfında askeri savunma hattının güçlendirilmesi için TBMM bir dizi tedbir almak zorunda kalmıştır. Bu tedbirlerden biri de orduların asker ihtiyacının karşılanmasıdır. Bununla birlikte cephede savaşan ordunun firar sonucu azalan mevcut asker sayısının korunması da TBMM'nin üzerinde önemle durduğu diğer bir tedbir olmuştur. Cephede yaşanan firar vakaları asker sayısında düşüşe yol açarken bir taraftan da cephe gerisinde görülen asayiş sorunlarına yol açmaktaydı. Bu asayiş sorunları ile uğraşmak ve birçok cephede savaşmak zorunda kalan TBMM'ye, hem zaman kaybına yol açmakta hem de insan kaynağı ile kısıtlı mühimmatın yok yere harcanmasına neden olmaktadır. Bunun önüne geçmek için gezici olarak faaliyet yürütebilecek ve yetkilerini TBMM'den alan mahkemelerin kurulması yoluna gidilmiştir. Özellikle firar hadiselerinin sık yaşandığı cephelerde faaliyet yürüten bu gezici mahkemelerin kurulduğu bölgelerden biri de Elcezire Bölgesi olmuştur. Bölge kumandanlığının talebi üzerine TBMM tarafından görevlendirilen mahkeme Diyarbakır, Bitlis, Elaziz Vilayetleri, Malatya, Urfa, Mardin, Siverek, Ergani, Genç, Muş ve Siirt'i içine alan bir görev alanında 2 ay gibi kısa bir süre faaliyet yürütmüştür. Bu sürede kurulan mahkemeler ile firar vakalarında ve asker kaçaklarının sayısında düşüş olmuşsa da mahkemenin kalıcı olmaması sorunların zamanla tekrar yaşanmasına neden olmuştur.

Elcezire İstiklal Mahkemesi'nin beş üyesinden biri de Yasin Bey' (Mehmet Yasin Sani Kutluğ)dir. I. Dünya Savaşı sonrası Milli Mücadele'ye katılan Yasin Bey'in önemli siyasi ve askeri katkıları olmuştur. Yasin Bey, bir taraftan işgalci itilaf devletleri ordularına karşı diğer taraftan iç isyanlara karşı mücadele vermiştir. Bu katkıları neticesinde Meclis tarafından, Kırmızı-Yeşil Şeritli İstiklal Madalyası ile ödüllendirilmiştir. TBMM çatısı altında görev aldığı yıllarda meclis çalışmalarına aktif bir şekilde katılmış ve ülke sorunlarının çözümü için faaliyette bulunmuştur. Mebusluk görevinden sonra faal siyasi hayatına bir süre Halfeti'de Belediye Başkanlığı ile devam etmiştir. Yasin Bey, hem cephede askeri görevini yerine getirerek hem de TBMM çatısı altında siyasi görevini ifa ederek Milli Mücadele ve Cumhuriyetin erken bir dönemine tanıklık etmiş önemli bir tarihi kişiliktir. Cumhuriyet tarihinin önemli bir kesitine şahit olan Yasin Bey'i değerli kılan bir diğer yönü ise Antep Ermenilerin 1915'te yaşadığı tehcirle başlayan ve ölümle sonuçlanan süreçte yaşanan olaylarda etkisinin olduğu ve bu dönem zarfında meydana gelen ölümlerden sorumlu olduğu yönündeki iddialar olmuştur.

Kaynakça

- Alkan, Ahmet T. (2011). *İstiklâl Mahkemeleri ve Sivas'ta Şapka İnkılabı Duruşmaları*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Avcı, M. (2002). "Osmanlı Uygulamasında İnfazı Özellik Gösteren Hapis Türleri: Kalebentlik, Kürek ve Prangabentlik", *Yeni Türkiye Dergisi Türkoloji ve Türk Tarihi Özel Sayı*, Cilt:45, 128-147.
- Aybars, E. (1975). *İstiklâl Mahkemeleri*, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Baycan, N. (1991). "Orgeneral Cevat Çobanlı", *Atatürk Araştırma Dergisi*, 7 (20), 367-389.
- Çanak, E. (2016). "1927 Nüfus Sayımına Göre Cebelibereket Vilayetinin Demografik Yapısı", *Akademik Bakış Dergisi*, (54), 95-107.
- Çoker, F. (1995). *Türk Parlamento Tarihi Milli Mücadele ve TBMM I. Dönem (1919-1923)*, Cilt: 1, TBMM Vakfı Yayınları, Ankara.
- Demirel, A. (2015). *Birinci Mecliste Muhalefet İkinci Grup*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Elcezire İstiklâl Mahkemesi: Kanun, Gereğe ve Genel Kurul Tutanakları*, (1995). Yayımlayan: İrfan Neziroğlu, TBMM Kütüphane ve Arşiv Hiz. Bşk. Yayınları, Cilt: 1, TBMM Vakfı Yayınları, Ankara.
- Elcezire İstiklâl Mahkemesi: Karalar ve Mahkeme Zabıtları*, (2015). Yayımlayan: İrfan Neziroğlu, TBMM Kütüphane ve Arşiv Hiz. Bşk. Yayınları, Cilt: 3, Ankara.
- İslam Medeniyeti Dergisi*, (1968). Tan Matbaası, (13), İstanbul.
- Koyuncu, M. (2008). "İlk İslâm Fetihleri Döneminde El-Cezire Bölgesi ve İslâmlaşma Süreci", *S. Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (I), 131-140.
- Küçük, C. (2001). "İstiklâl Mahkemeleri", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, 23, 350-355.
- Oran, B. (2001). "Dönemin Bilançosu", *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Şeşen, R. (1993). "Cezîre", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, 7, 509-511.
- TBMM Albümü (1920-2010)*, (2010). TBMM Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Yayınları, Cilt: 2, (Ed.: Sema Yıldırım, B. Kemal Zeynel), Gökçe Matbaacılık, Ankara.
- TBMM Arşivi*, Tercüme-Hal Evrakı Dosya No: 179.
- TBMM Tutanak Dergisi*
- Temiz, Ö. (2006). "*Gaziantep Halkevi ve Başpınar Dergisi*", (Yayınlanmamış Y. Lisans Tezi), İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Ulusoy, M. (2006). *İstiklâl Harbi'nde 2'nci Kolordu (1918-1921)*, (Haz.: Ahmet Tetik, Şeyda Büyükcan), Genelkurmay A.T.S.E. Yayınları, Ankara.

Ünvar, S. (2017). “Yerel Tarih Ve Gaziantep Halkevi Yayın Organı Başpınar Dergisi, Yapısı”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (53), 308-317.

Yuca, İrşad S. (2013). “Milli Mücadele'de Enver Behnan Şapolyo'nun İzlenimleri ve Kağrı Kolları”, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 69-81.

<http://ankaenstitusu.com/>, (Erişim Tarihi: 06.08.2019.)

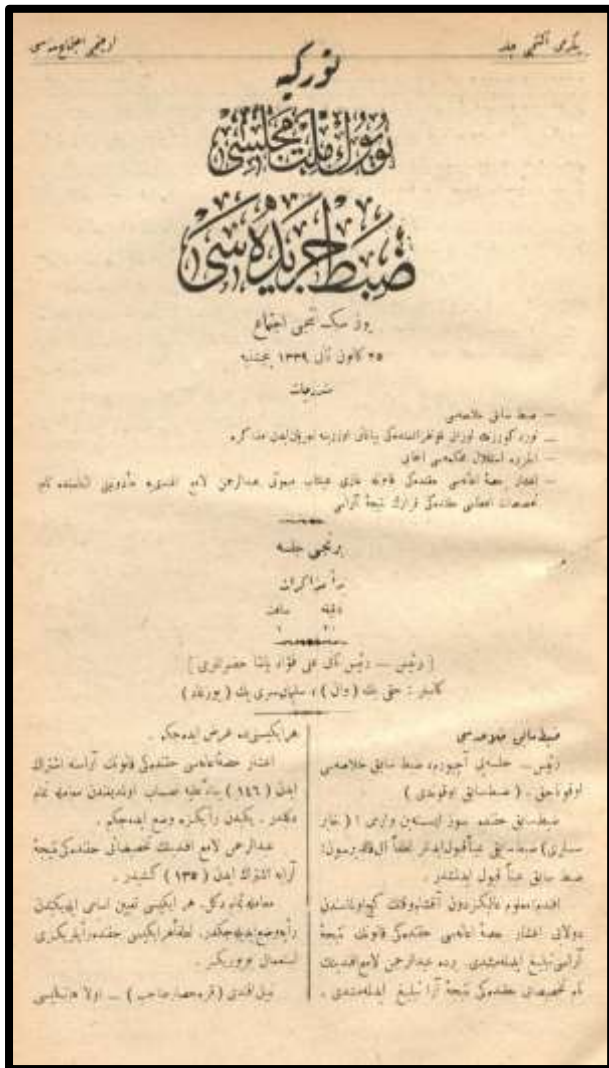
Cumhuriyet

Milliyet

İslam Medeniyeti Dergisi

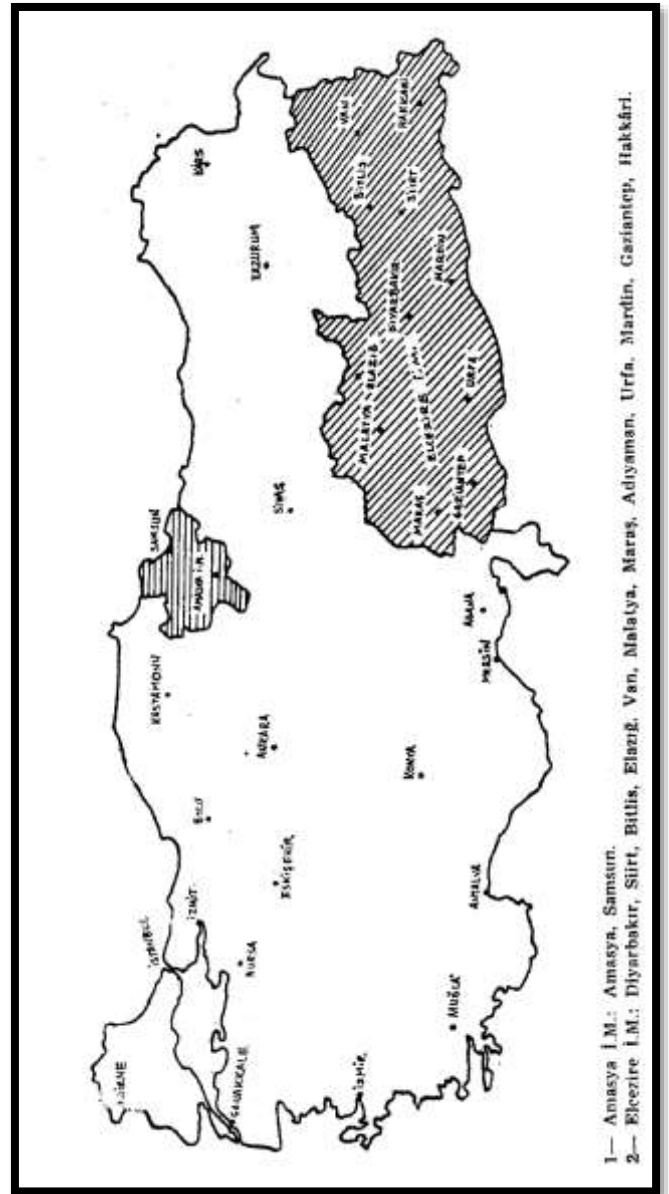
Ekler

Ek-1: Elcezire İstiklal Mahkemesi'nin Kurulması İçin Mecliste Yapılan Görüşme Tutanağının İlk Sayfası (TBMM *Tutanak*



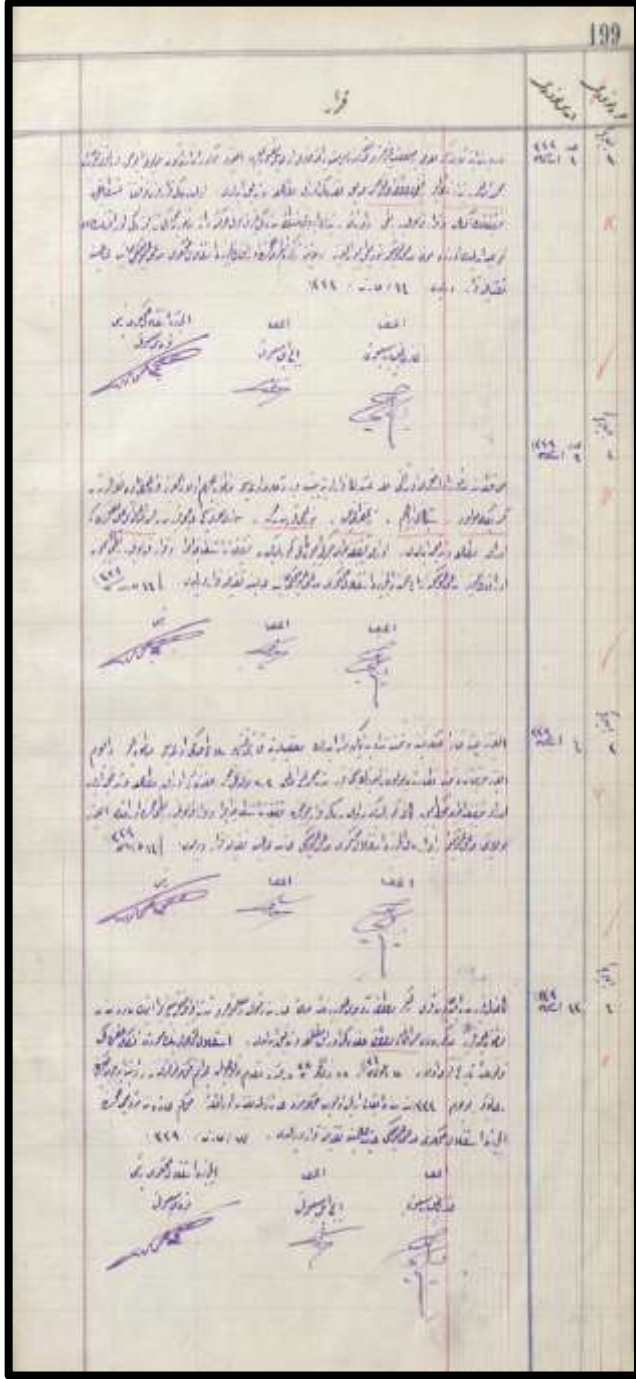
Dergisi, Cilt: 26, 481).

Ek-2: Elcezire Bölgesi (Ergun Aybars, İstiklal Mahkemeleri (1920-1927), İleri Kitabevi, İzmir, 1995, Cilt: I, 139).



1- Amasya İ.M.: Amasya, Samsun.
2- Elcezire İ.M.: Diyarbakır, Siirt, Bitlis, Elazığ, Van, Malatya, Maras, Adıyaman, Urfa, Mardin, Gaziantep, Hakkâri.

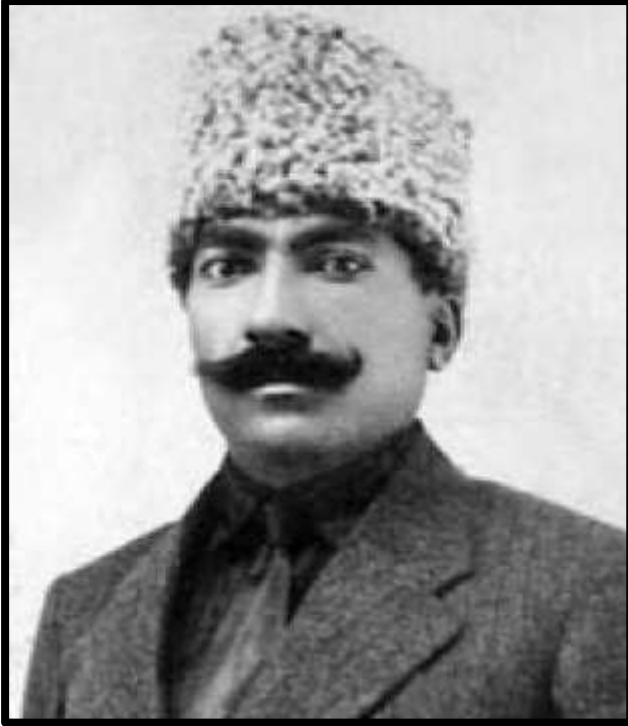
Ek-3: Elcezire İstiklal Mahkemesi Karar Defterinin Orijinal Metni, (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, TBMM Kütüphane ve Arşiv Hizmetleri Başkanlığı Yayınları No: 1, Cilt:3, Ankara 2015, s. 12.)



Ek-4: Elcezire İstiklâl Mahkemesi'nin 10 Mart'ta Tüm Mülkiye ve Adliye Memurluklarıyla Ahz-ı Asker Şubelerine Gönderdiği Beyannamesi, (Elcezire İstiklâl Mahkemesi, TBMM Kütüphane ve Arşiv Hizmetleri Başkanlığı Yayınları No: 1, Cilt:3, Ankara 2015, s. 10-11.)

- 1) Her karyeye tarih-i tebliğinden itibaren mensup oldukları Ahz-ı Asker Şubelerine teslim olanlar hakkında hiçbir muamele ve muhakeme yapılmayarak doğruca mensup oldukları kıtalarına sevk edileceklerdir.
- 2) Divan-ı Harplerde derdest-i muhakeme olan ve haklarındaki hükümler henüz tasdike iktiran etmemiş olan firariler de bu aştan istifade edecek ve nesayih-i lazime icrasıyla kıtalarına sevk edileceklerdir.
- 3) Firariliği esnasında şekavet veya ceraim-i sâire ika' edenler işbu aştan istifade edemeyeceklerdir.
- 4) Her kazaya tarih-i tebliğinden itibaren nihayet bir hafta zarfında bütün kurâyaya tebliğ edilmiş bulunacak ve tebliğ ve izah edilmiş bulunduğu dair karye heyet-i ihtiyariyelerinden bir ilmühaber alınacak ve bu ilmühaberler ile tanzim edilecek cetvel Mahkemeye gönderilecektir.
- 5) Her liva işbu emri aldığı gün derhal mülhakata tebliğ edecek ve bunu telgrafla Mahkemeye bildirecek ve her Kaza Kaymakamı da tebliğ tarihini bila-vasıta Mahkemeye işar edecektir.
- 6) Bundan başka Rüesâ-ı Memurîn-i Mülkiye ve Askeriye işbu müsaade-i ahireden istifade lüzumunu, ilanlar ve gazeteler veyahut vesait-i saire ile halka ilan ve maksadın kutsiyetini ve vazife-i askeriyenin bir vecibe-i diniye olduğunu ve bundan başka hiçbir suretle af ilan edilmeyeceğini ve bilakis kanunun en ağır cezasına uğrayacaklarını izah edeceklerdir.
- 7) Ahz-ı Asker Kalem Rüesası kendi mıntıklarındaki şubelerin faaliyetlerini her on beş günde Mahkemeye bildireceklerdir.
- 8) Verilecek ilk raporda Şubat ayı zarfındaki muamele-i askeriye de gösterilecektir.

Ek-5: Yasin Bey (Mehmet Yasin Sani Kutluğ), (*TBMM Albümü (1920-2010)*, TBMM Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Yayınları, Cilt:1, Ed.: Sema Yıldırım, B. Kemal Zeynel, Gökçe Matbaacılık, Ankara 2010.; *Elcezire İstiklâl Mahkemesi*, TBMM Kütüphane ve Arşiv Hizmetleri Başkanlığı Yayınları No: 1, Cilt:3, Ankara 2015, s. 6.)



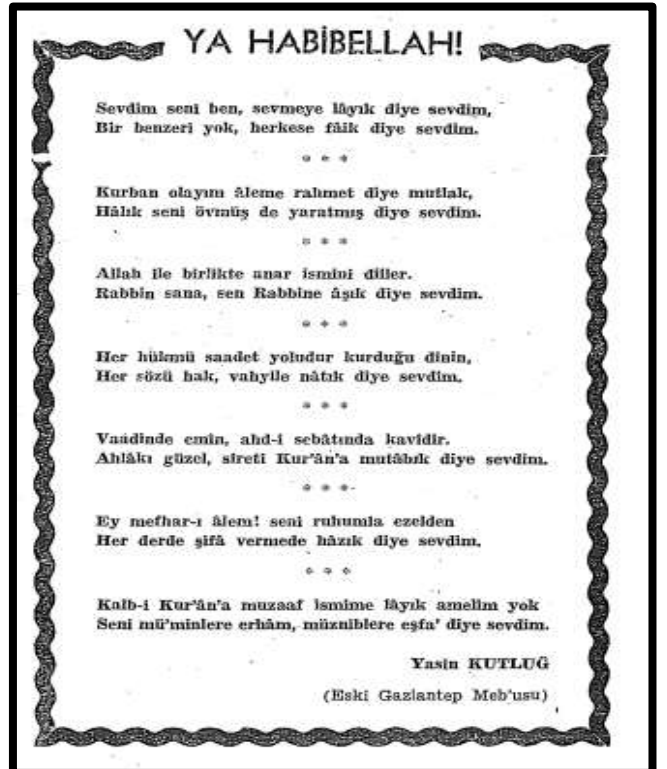
Ek-7: Yasin Kutluğ, (*Cumhuriyet Gazetesi*, 22 Mayıs 1969, s. 5.)



Ek-6: Yasin Kutluğ; Yozgat'tan Kaçarken Giydiği Çoban Kıyafeti İle (*Cumhuriyet Gazetesi*, 22 Mayıs 1969, s. 5.)



Ek-8: Yasin Kutluğ'un "Ya Habibellah!" isimli şiiri, (*İslam Medeniyeti Dergisi*, Tan Matbaası, S.:13, İstanbul 15 Ağustos 1968, s.24.)





Araştırma Makalesi • Research Article

Kapitalizm ve Tüketim Temelinde Yükselen Tüketici Hakları

Gaining Popularity of Consumer Rights Based on Capitalism and Consumption

Özlem Küçük^{a,*}

^a Öğr. Gör. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Adalet MYO. 41001, İzmit/KOCAELİ
ORCID: 0000-0002-7717-2439

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 08 Temmuz 2020

Düzeltilme tarihi: 17 Kasım 2020

Kabul tarihi: 27 Kasım 2020

Anahtar Kelimeler:

Tüketim

Kapitalizm

İnovasyon

Sosyal Haklar ve Tüketici Hakları

ÖZ

21. Yüzyıl karşımıza yeni bir kördüğüm çıkarır. Buluş ve teknolojik ilerlemenin daha önce hiç görülmemiş düzeylere ulaştığı günümüzde, bir yandan yaşamda sihirli bir değnek gibi daha fazla konfor ve refah sağlanırken, diğer yandan yok ettiği meslekler, değerler ve eşitsizlikler insanlığı tehdit etmektedir. Bugün, hayatımızın her yönünü etkileyen teknoloji yeni bir inovasyon hızıyla eşitsizlik ve acımasız rekabet üretirken dünyayı belirsizliğe sürüklemektedir. Emegün bir üretim faktörü olarak değerini korumakta zorlandığı, sosyal hak öznesi olan sanayi işçisinin yerini beşerî sermayenin aldığı çağımızda, üretim ve tüketim arasındaki ilişki ise yeniden düzenlenmektedir. Nitekim, alım gücü azalan ve kargaşaya neden olabilecek toplumlara, tüketimi tehdit etmekte ve Dünya Bankası başta olmak üzere ekonomik büyümenin sürdürülebilirliği için bu yüksek üretim hızını karşılayacak bir tüketim pazarı desteklenmektedir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 08 July 2020

Received in revised form 17 November 2020

Accepted 27 November 2020

Keywords:

Consumption

Capitalism

Innovation

Social Rights and Consumer Rights

ABSTRACT

There has been new political, social and economical impasses, which permanently need to solve in the 21th century. The Keynesian agreement between consumption and production has ended. While the pace of technological development with innovations in production process at the turn of the 21st century, digitalization and Artificial Intelligence causing fierce competition and inequality by leaving workers behind. The main issue is that how we can sustain the global economic growth based on free market economy. In this case, a new consumption market is required to meet the reduced costs and increased production rate. The same time, the gaining popularity of consumer law, is provided by carrying the concept of consumer right beyond social rights.

1. Giriş

Kiely'ye göre, “yeni teknolojiler, bir yandan üretimde gerekli işçilik süresini azaltırken, aynı zamanda emeği sömürür ve tüketimi artırır, diğer yandan çevreye zarar vermek gibi çelişkili etkiler üretmektedir” (Kiely, 1999: 40). Bauman ise, tüketim kavramının özelliklerini şu şekilde ifade etmektedir. İlk özelliği, bazı ihtiyaçlarımızı karşılamak ya da tatmin etmek üzere, bir şeyleri para ile satın alarak bu şeyleri özel mülkiyeti haline getirmek, ikinci özelliği, tüketilen şeyin madden sona ermesi ya da tüketilen şeye olan ihtiyaç ya da isteğin azalması ile sona ermesidir (Bauman, 1999: 39-40). Baudrillard, tüketici toplumu ile

ilgili daha derin ve sosyolojik bir bakış açısına sahiptir. Ona göre, tüketime olan inanç yeni bir unsurdur. Keza, genç nesiller, artık sadece malları değil, doğal bolluk hakkını da miras almaktadır. Bugün çevremizde, nesnelerin, hizmetlerin ve maddi malların çoğalmasıyla oluşan bir tür fantastik tüketim ve göze çarpan bolluk var ve bu da insan türünün ekolojisinde temel bir mutasyona işaret etmektedir. Tüketimin, israf ve daha fazla istif, en göze çarpan özelliklerdir. Büyük mağazalar ise konserve yiyecekler, giysiler, gıda maddeleri ve hazır giyim bolluğu ile bu bolluğun geometrik odağı olan ilkel manzara gibidir (Baudrillard, 1998: 25-26 ve 32). 2001 yılından beri kişisel yaşam, aile öyküleri ve yaşam tarzları ile ilgili reality

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: ozlem.akucuk@gmail.com

türünde programlara ağırlık veren TLC, Discovery Communication'a ait bir ABD menşeli kablo ve uydu televizyon kanalıdır. Bilhassa medya araştırmaları alanında yer alan bilim insanları bu tarz televizyon kanallarının modern kültür üzerindeki etkilerini sorgulamaktadırlar (Lundy, Ruth ve Park, 2008: 208 ve 215). TLC TV, 'Kupon Çılgınlığı' isimli programında çok büyük miktarda kupon toplayan kimseleri anlatmaktadır. Mümkün olduğu kadar az ödeyip, mümkün olduğu kadar daha çok satın almak için çöplerden bile kupon toplayan kişilerdir bunlar. 15 yaşındaki Broderic isimli genç öğrenci, kuponlarını kimsenin karıştırmaması için geceleri yastığının altına koyduğunu söylemektedir. Küçük bir stok deposu olan bu genç, bu stoğun değerinin aşağı yukarı 5.400 \$ iken, sadece 100 \$ ödediğini ifade etmektedir. Stokta 244 adet kadın pedi, pek çok şekerleme, diş macunu, kutu içecek, yiyecek ve envaitürlü ürün bulunmaktadır. Broderic, ailesi satın aldığı yiyecekleri beğenmesede (markette indirimde olmayan ve aile üyelerinin birisinin sepete koyduğu turşuyu çıkarır), eve yiyecek getirdiği için kupon toplamasına göz yumduklarını ifade etmektedir. Entresan olan ise, kupon çılgınlığının kupon biriktirip çok fazla ürün satın alarak, ciddi tasarruflar elde ettiklerini düşünmesi ve kendini değerli hissetmesidir. Ancak, zaman zaman despot bir kişiliğe bürünen kupon biriktiricisi, aile bireylerini üzerken, uzun vadede kupon biriktiriciliği ve istif pekçok sorunu beraberinde getirebilir (<https://www.tlctv.com.tr/kupon-cilginligi/4-sezon-2-bolum>).

Nitekim yeni arzular üreterek varolan kapitalizm, onaylanmaya muhtaç değişken kimliklere yol açar (Kılıç, 2011: 509).

Daha çok satın alarak, daha çok tasarruf edildiği yönünde oluşturulan algıya, belki de en güzel örneklerden birisi, Winx çizgi film serisidir. Bir İtalyan yapımı olan ve Nickelodeon'un sahibi Amerikan medya şirketi Viacom tarafından belli bir payı satın alınan Winx Club film serisi, periler, cadılar ve diğer efsanevi yaratıkların yaşadığı büyümlü bir evreni konu alır. Tek Boynuzlu Atın Sırrı isimli bölümünde geçen konuşma kupon biriktiricilerin daha fazla satın alma hakkındaki görüşleri ile birebir uyusmaktadır.

—Stella: “İnanamıyorum, indirimde olan herşeyde indirim yapıyorlar. Bu ne demek biliyorsunuz?”

—Bloom: “Hızlı alışveriş turumuz, sonsuz bir yolculuğa dönüşüyor mu demek?”

—Stella: “Hayır, ne kadar çok alırsak, o kadar çok tasarruf ediyoruz, demek.”

Tek Boynuzlu Atın Sırrı bölümünde; aşırı tüketimin özendirilmesi ile gerçekte küresel ısınma nedeniyle nesli tükenmekte olan pandaların hayali bir düşmandan kurtarılması arasında bir tezatlık vardır. Zira Winx perileri, kötü bir sihir yapılmış tek boynuzlu at tarafından ölümle tehdit edilen yavru pandaları kurtarmak üzere mücadele etmektedir. Bir tarafta yaşadığı doğayı ve hayatı korumak üzere seferber olmuş periler, diğer tarafta ne kadar satın alırsak o kadar tasarruf ederiz şeklindeki slogan vardır. Ancak gerçek hayatta, tek boynuzlu at değil, aşırı tüketimi karşılamak üzere aşırı üretimin neden olduğu küresel ısınma pandalarının hayatını tehdit etmektedir (Winx Club, 2016: https://www.youtube.com/watch?v=Zt_5JuAw4Zg).

21. yüzyılda hiç olmadığı kadar tüketim artmış, daha fazla çevresel ve sosyal sorunlar ile insanlık karşı karşıya kalmıştır. Sanayi 4.0, pek çok alanda yapay zekâ algoritmalarının kullanımını sağlarken verimlilik artmış, maliyetler nispeten gerilemiş, enformasyon teknolojisinde yaşanan yenilikler ise aşırı tüketimi desteklemiştir. Böylelikle nefsinin kontrol edemeyen insanoğlu ekonomik, sosyal ve doğal çevresine zarar vermektedir. Oysaki günümüzde gerek üretim gerekse tüketim, sermaye biriktirme, üstünlük ve rekabet aracı olarak görülmektedir. Modern insan ise “yaşamdan doğal olarak mutlu olmasının” acımasızca ortadan kaldırıldığı, bir bürokratik düzen içinde bir demir kafes de kapana sıkışmış durumdadır (Weber, 1992: 123; Kaval, 2019: 157-164).

Ancak, aşırı tüketim yeterli düzeyde istihdama yol açmamaktadır. Günümüzde artan işsizlik, yoksulluk ve eşitsizlik önemli meselelerdir. Bununla beraber, geleceğe yönelik endişeler arasında, gig ekonomisinin yükselişi, ülkelerin rekabet avantajı sağlayan üstünlüklerinin azalması, sosyal güvencenin ortadan kalkması, ekonomik durgunluk, otomasyon, üretimin farklı ülkelere taşınması, artan göç hareketleri bulunmaktadır. Gig ekonomi, geleneksel işgücü ile tam zamanlı çalışma ve sosyal hakların (sağlık, güvenlik, yasal tatil izni...) hiçbirine sahip olmayan, genellikle bir işyerinde olmadan uzaktan çalışma ile kazanç üreten ve işveren için işgücü maliyetinden tasarrufu sağlayan esnek ekonomidir. Böylece, enformasyon teknolojilerinin bir sonucu olarak “çevrimiçi işgücü platformları” ile uzaktan kontrol edilen bir gig ekonomi üretilmiştir. Bu durum, üretim verimliliğini artırırken, kayıtlı iş istihdamı oranlarını düşürmekte ve emeğin zayıf konumunu kötüleştirilmektedir. Bu bağlamda, 1970-1994 arasındaki dönemde, sanayi sektörü istihdam oranları AB ülkelerinde %30'dan %20'ye Amerika Birleşik Devletleri'nde ise %28'den %16'ya gerilemiştir (Wood, Graham ve Anvar, 2020: 74-75; Özkan, 2020, Bauman, 1999: 41).

Estlund'a göre, robotik, yapay zekâ ve makine öğrenimindeki ilerlemeler, işgücünün büyük çoğunluğunu işsizliğe ya da kalan işler için şiddetli rekabete sokacak ya da geçmişte olduğu gibi, üretilen yeni işler otomasyonla yerlerinden edilen işçileri, tolere edecektir. Bu sıcak tartışmalı sorular ise devlet-istihdam üzerine inşa edilmiş olan Keynesyen refah devletinin hak ve menfaatlerin kalesi olduğu dönemin geride kalması anlamına gelebilir (Estlund, 2018: 254).

Nitekim Dünya Bankası Çalışmanın Değişen Doğası isimli 2019 kalkınma raporunda, çalışma kavramının doğasının neden değiştiğini üç şekilde açıklar. İlk olarak, geleneksel üretimden dijital pazar platformları ile yeni bir üretim-tüketim ağına geçiş olmuştur. Böylece küresel platform tabanlı işletmeler, dünyada internet kullanımının artması ile dünyanın neresinde olursa olsun her tüketiciye kolayca ulaşabilmektedir. Platform şirketleri müşterileri, üreticileri ve tedarikçileri birbirine bağlayan ve çok taraflı bir modelde etkileşimleri kolaylaştıran bir ağ etkisi yaratarak genellikle değer üretmektedirler. Küresel tüketimin itici gücü haline gelen küresel platform şirketleri yerel şirketlerle karşılaştırıldığında veri analitiği ile tüketici taleplerine daha uyumlu, hızlı cevap verebilirken, daha düşük maliyetle ölçülenir. İkinci olarak, teknoloji, iş için gereken becerileri yeniden şekillendirmektedir. Teknoloji

nedeniyle yeri doldurulabilir orta düzey beceri talebi azalmaktadır. Aynı zamanda ileri bilişsel ve sosyo-davranışsal beceriler ile daha fazla ve hızlı adaptasyon yeteneğine bağlı becerilere olan talep artmaktadır. Üçüncü olarak, robotların işçilerin işini elinden alması ideali, çok sinir bozucudur. Bununla birlikte, teknolojiyen gelen işlere yönelik tehdit abartılıdır ve tarih bu dersi tekrar tekrar öğretmiştir. Küresel endüstriyel işlere ilişkin veriler bu endişeleri taşımamaktadır. Gelişmiş ekonomiler sanayi işlerini diğer alanlara kaydırırken, Doğu Asya'daki sanayi sektörünün yükselişi bu kaybı telafi etmekten daha fazlasını yapmaktadır (World Development Report, 2019: 5-6).

Son yirmi yılda birçok yüksek gelirli ekonomide sanayi istihdamındaki düşüş, iyi çalışılmış bir eğilimdir. Portekiz, Singapur ve İspanya, toplam istihdam içinde sanayi istihdamının payının 1991'den bu yana yüzde 10 veya daha fazla düştüğü ülkeler arasında yer almıştır. Böylece, imalat sanayi istihdamından hizmet sektörüne geçiş söz konusu olmuştur (World Development Report, 2019: 6).

Diğer taraftan Carbonero vd. belirttiği üzere, robotlar 2005 ve 2014 yılları arasında küresel istihdamda % 1,3 düşüşe yol açmıştır. Etki, gelişmiş ülkelerde -%0,54 ile oldukça düşükken, % 14 ile gelişmekte olan ülkelerde çok daha belirgindir. Nitekim Carbonero vd. gelişmiş ülkelerdeki robotlaşmanın gelişmekte olan ülkeler için daha ciddi bir etkisi olabileceğinin güçlü kanıtlarını bulmuşlardır. Robota dayalı üretimin, ülkeler arası ilişkilerde yeni bir dönemi başlatabileceğini ve üretimin ülke içine taşınmasına neden olabileceğini öngörmektedirler. Özetle, gelişmekte olan ülkeler için robotların istihdam üzerindeki zararlı etkisi hem küresel tedarik zincirleri yoluyla hem de ülkeler dâhilinde yoğunlaşmaktadır (Carbonero vd, 2018: 11).

Bauman, kapitalizmin ruhu Protestan ahlakının ve çalışma etiğinin yerini tüketim aldığı üretim toplumundan tüketim toplumuna geçiş sağladığını ifade etmektedir. Böylece çalışmacı toplumda, yedek istihdam ordusu yoksullar günümüzde ucuz ürün tüketicilerine dönüşmüştür. Zira kontrollü iyi tarımla üretilmiş, daha az ilaçlı daha az hormonlu yiyeceklere dahi ulaşabilme şansları azalmıştır (Bauman, 1999: 10). Bu nedenle ABD'de yoksullara yönelik olarak, kullanım süresi sonlanmış ürünlere indirim uygulanarak satılması yasaldir.

Zimmerman'a göre 'Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu' isimli eseri ile tanınan Max Weber, bir sosyal Darwinist milliyetçi, ırkçı, emperyalist biridir ve bu politik pozisyonlar sosyal bilimsel çalışmalarının temelini teşkil eder. Weber ilk olarak Almanya'da endüstriyel emek üzerine çalışma programında, genel bir ırk, etnik köken ve ekonomi teorisi geliştirmeye başladı. Zira daha kalifiye hale gelen bir sanayi işçisinin mutsuzlaştığını keşfetmiştir. Böylelikle zihinsel yeti işlevlerinden müzdarip, monoton bir çalışma talebinin kalifiye işçiler arasında sinir bozukluğu ve mutsuzluğa neden olduğunu anlamıştır. Nitekim sanayi istihdamında ekonomik verimliliği artırmak üzere, kapitalizmin emek ve etik sorununa Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu isimli çalışmasıyla çözüm bulmuştur. Böylelikle çalışanları sömürülmüşlük hissinden kurtararak, sisteme adapte edilmelerini kolaylaştırmıştır (Zimmerman, 2006: 53-57). Weber, evrensel tarih incelemeleri sonrası "büyüsü bozulmuş dünya, akılcılık ve değerden bağımsızlık" gibi terimleri literatüre kazandırırken, Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu isimli eseri bilim

insanları arasında günümüze kadar gelen sıcak tartışmalara yol açar (Kaube, 2020: 12).

Öte yandan, çalışmaya yüklenen anlam değişmiştir. Zira Sanayi Devrimi sonrası bireyin çok çalışması ve kendi menfaatini en üst düzeye taşıması yönündeki Protestan ahlakı, Weber'e göre kapitalizmin yükselişinde en önemli stratejidir. Weber'e göre "Protestan inancı sıkı çalışmanın ve değer yaratmanın önemini ve dünyevi zevklerden kaçınarak tutumlu olmanın gerekliliğini vurgulamaktadır." Nitekim bu düşüncenin, Batı toplumlarında sıkı çalışmaya dayalı bir çalışma ahlakına büyük etkisi olmuştur (Ünal, 2011: 131).

Osmanlı devletinde Batılılaşma hareketlerine baktığımızda 19.yüzyılda Tanzimat Fermanı ile hızlandığını görürüz. Avrupa'nın düşünüş ve yaşayış tarzı Türk toplumunu önemli ölçüde etkilemiştir. Tanzimat Fermanı, 1839'da okunduğunda, yarattığı atmosferin bir sonucu da Protestanların müstakil bir kiliseye kavuşmaları olmuştur (Hülagü, 2007: 430-432). 1840'lı yıllara gelindiğinde ise Amerikan misyonerleri, Osmanlı tebaası içinde yer alan gayrimüslimleri Protestanlaştırma faaliyetlerine ağırlık vermeye başlamıştır. Nitekim Avrupa değerlerinin gelişiminde kiliseler hayati bir rol oynamıştır. Protestan misyonerler, Osmanlı toprakları içinde pek çok, yetimhane, hastane ve okul yaparak faaliyet göstermiş ve sosyo-politik bazı etkiler bırakmışlardır (Karabulut, 2008: 47; Karakaş, 2010: 269-296).

Tanzimat dönemi yazarları, Osmanlı'da sosyal hayatta yaşanan değişimi gözler önüne sererler. Tanpınar (1988: 131), sosyal yaşamdaki değişimi şöyle anlatır: "Devletin garba bu şekilde kendisini açışı ile İstanbul'da hayat birden bire değişir. Beyoğlu'nda umuma açılmış Avrupakârî müesseseler, terziler, manifatura tüccarları, tuvalet eşyası ve mobilya satan dükkânlar, bilhassa Kırım harbinden sonra Müslüman halkın daha sık uğradığı yerler olur. Garp hayatının unsurları taklit ve moda sayesinde gündelik hayatımıza girerler. Devrin gazetelerinde görülen ilânlar, her gün Avrupa'dan yeni bir modanın girdiğini gösterir." Ahmet Mithat Efendi'nin Bahtiyarlık isimli eserindeki Senai karakterinin evleneceği kişide aradığı özellikler ise şöyledir: "Ancak onun sevebileceği bir kız kibarzade güzel zengin olmaktan maada okur yazar olmalı hatta Fransızca bilmeli musikiye mensubiyeti bulunmalı elhâsıl bir Avrupalı kız gibi olmalı" (Efendi, 2000: 17).

Diğer taraftan, Müslüman Sanayici ve İş Adamları derneği (MÜSİAD) ise, 1980 sonrası, İslami ekonomiyi şekillendirerek, kaynakları harekete geçirmek amacıyla kurulmuştur. Aile, İş ve Din olmak üzere üç temel değer üzerine yapılanan MÜSİAD'ın ikinci önemli değer olarak kabul ettiği iş, sebatla sürekli çalışmak anlamına gelmektedir. Tanzimat dönemi yazarlarından Nâbizâde Nazım'ın Zehra isimli romanında Zehra'nın babası Şevket Efendi 35 yaşında bir tüccardır ve bu yaşta hatırı sayılır bir servete çalışkanlığı ve ileri görüşlülüğü ile ulaşmıştır. İş günümüzde bir işte sıkı çalışmak ve disiplin eskisi gibi bir etki yaratmamaktadır. Tam tersine, lüks evlerde, lüks otomobillerde, lüks eşyalar ile yaşayan birey, erdemli davranış düzeyine bakılmaksızın daha saygın ve prestijli konumdadır. Bireyin sadece kendini düşünen, ötekilerini umursamayan bencil ve bireyci karakteri ile kendini gerçekleştirme arzusu toplumun altını oymaktadır. Öfke Çağı adlı kitabında Mishra, bireyin, kişisel tercih ve

isteklerini gerçekleştirebilmesinin kendi elinde olduğu yönündeki Amerikan tarzı bireyciliğin, esasen hayata dair yapılan tüm tercihlere yansarak, bireyin kendi kaderini kendisinin şekillendirdiği masalına inanması ile dayanışmadan uzaklaşması anlamına geldiğini ifade etmektedir (Nazım, 2004: 28; Kabaş, 2016: 141-142; Balta, 2019: 17).

Modern dünyada, tüketici konumundaki modern vatandaşın artan şekilde daha fazla kendi ihtiyaçlarını ve refahını ön plana almaktadır. Diğer taraftan geleneksel çalışma, üretim ve haz duygusu yerini tüketerek şımartılması gereken duygular ve egolara bırakmıştır. Nitekim daha az fiziksel emek harcayarak çalışan tüketici, toplumdaki dışlanmaması için sahip olduğu ile yetinmek zorunda olmayan yeni bir konuma doğru sürüklenir. (Baudrillard 2004: 94).

Safiye Soyman'ın reklam filmi, "Faik, şımart beni" sloganı ile yayımlanmıştır. Film, Yemek Sepeti'nin 'bana bi' isimli cep telefonu üzerinden yüklenen ve günün her saatinde yiyecek siparişi verilebilen uygulamasının tanıtımıdır. Reklam filminde "Faik, şımart beni" sloganı esasen, insanın kendi üst egosu ve haz duygusunu okşayacak şekilde tüketerek değerli hissetmek yargısını zihin altımıza işlemektedir (Youtube, 13.06.2020).

Oysaki Weber'e göre, dünyevi Protestan asketizmi, bilhassa lüks olan tüketimi kısıtlarken, kendiliğinden gelişen sahip olma zevkine karşı güçlü bir karşı koyma şeklinde hareket etmiştir (Weber, 1992: 115). Wallman, İstif Çağı adlı kitabında, ekonomik sistemin bireye maddiyata dayalı refahın imkanlarını sunduğunu bilakis maddeciliğin toplum refahını sağlamakta yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Pekçok düşünürle birlikte Wallman'da tüketim kültürünün bir çeşit sahte din olduğu kanaatindedir. Zira, alışveriş terapisi işe yaramamakta, mutluluk getirmemektedir. Şöyleki ihtiyacımız olmadığı halde satın aldığımız şeyler, bir süre sonra bizi yormakta, hatta esir almaktadır. Bu geçici bir hazdır. İngiliz Filozof Jeremy Bentham'ın en sevdiği şey, sert kahve ve zencefilli kurabiyedir. Bentham, ikinci kahvenin birincisi kadar haz vermediğini fark etmiştir. Ekonomistlerin azalan marjinal fayda olarak ifade ettikleri bu durum, tüketimi azaltmamakta tam tersine, hergün mavisini mi yoksa yeşilini mi alsam diye kafa yoran insanların sayısı artmaktadır. Oysaki, felsefe hayatı yavaş yavaş kavrama bilimidir. Anamlı sorular sorarız. Neden var oldum? Kendimi nasıl daha iyiyi doğru değiştiririm? Ünlü empresyonist Fransız ressam Monet'nin Paris'e seksen kilometre uzaklıkta Giverny'deki kır evi, günümüzde pekçok turisti ağırlamaktadır. Sekiz dönümlük bahçesi ve yapay bir gölü olan çiftlik, ressamın pekçok eserini yaptığı huzur dolu, rengarenk çiçek kokulu, doğal bir cennete benzemektedir. Mavi çiniler ile süslü mutfakta sağ tarafa kuzina vardır. Karısının yatağının başucundaki günlüğünde ise şu sözler yazılıdır: "Oğlumu bugüne kadar mağazada bir hafta sürekli gören olmadı hiç, zaten her gününü bence Louvre'da geçirmeli" (Sevindi, 30.07.2012: Hürriyet; Wallman, 2018: 67-68).

Günümüzde ise post-Fordist üretim sisteminin değiştirdiği çalışma alanı, çalışmanın değişen doğası, hayatın merkezine konan tüketim olgusu vardır. Simmel'e göre, modern dünya içinde bireyler tüketmek sureti ile var olmaktadır. Etrafımızı saran, tüketime yönelik metropoller esasen, "bütünüyle kişisel yaşam aleyhine, giderek artan

şekilde bu kültürün gerçek alanını" oluşturmakta ve yapay kimlikler üreterek bireylerde 'farklı olma' arzusu tetiklemektedir. Tüketmeyi de bir farklı olma biçimi olarak gören insan, tüketerek var olmaktadır. Wallman için seri üretim ürünleri tek düze ve özgünlükten uzaktır. Nitekim bireyler, kısa bir süre sonra özgün olanı aramayı sürdürmektedir (Simmel, 2008: 149; Wallman, 2018: 68).

Bu çalışmada, üretimde otomasyon ve dijitalleşmenin ürettiği verimlilik nedeniyle oluşan üretim fazlasının aşırı tüketimi özendirerek sürekli bir alışveriş ortamını canlı tutan yeni kapitalizm ve tüketici hakları konusunu incelemektedir. Zira, kapitalizm öncesi toplumlar da tüketim, basit insan ihtiyacını karşılamak üzere gerçekleştirilirken, günümüzde tüketim, ihtiyaç olmayan hayali ihtiyaçlar üreterek, kâr amaçlı iktisadi faaliyete ve yeni bir yaşam tarzı konumuna yükselmiştir. Teknolojinin üretime ve tüketime etkisi ile bir taraftan niteliksiz ya da yarı nitelikli emeğe ihtiyaç azalırken, diğer yandan dünyanın en ücra köşelerine bile ulaşan web ağları ile kısa sürede tüketim mallarının dağıtımına dayalı sınırsız ve kısıtsız bir tüketim beslenmektedir.. Borç ekonomisine dayalı tüketim, formel iş miktarının azalması ile ne kadar sürdürülebilir olabilir. Aşırı tüketim ve istif ile yok olan doğal kaynaklar ve artan çöp kuleleri içinde insan nesli nasıl yaşayabilir. Çalışmanın birinci bölümünde, tarihsel süreçte üretim, tüketim, çalışma ve kapitalizmin dönüşümleri, ikinci bölümde, bir ara uzlaşma dönemi olarak Keynesyen Refah Devleti dönemi ile sosyal hakların yükselişi üçüncü bölümde ise yeni üretim faktörü bilgi ve azalan maliyetler ile artan üretim sonrası yeni bir dönem olarak tüketim toplumu ve tüketici hakları ile tüketici güvenini incelenecektir.

2. Kapitalizm: Üretim, Tüketim ve Çalışma İlişkisinde Yeni Dönem

Ünlü iktisatçı Schumpeter'e göre, kapitalizm bir değişim ve gelişim sürecidir. Kapitalizmin statik olmayan niteliği, bilhassa sosyal bakımdan çok önemli bir unsurdur. Zira herhangi bir toplumu ekonomik geriliğe mahkûm eden faktörlerin arasında içe kapalı durgun yapısı ile çokluk gelmektedir. Schumpeter'e göre, kapitalist sistemi çalıştıran şey; kapitalist teşebbüs tarafından yaratılan yeni üretim-ulaşım metodları, yeni tüketim maddeleri, yeni pazarlar ile yeni örgütlenmelerin değişen şeklidir. Nitekim kapitalizm, statik olmadığı gibi sürekli bir ilerlemedir ve içine kapalı, çokluk olgusu (sayıca üstünlük) ile hareket eden toplumlar için uygun değildir (Schumpeter, 1966: 118). Belki de, kapitalizmin kalbindeki ilerlemeye dair en çarpıcı yorumu Walter Benjamin yapmıştır. Zira Klee'in "angelus novus" adlı bir tablosunu satın alan ünlü edebiyat eleştirmeni, bu tabloyu geçmişe dönmek ve geçmişin yıkıntılarını ve yaralarını sarmak isteyen, yüzü geçmişe çevrili meleğin, sırtını döndüğü şiddetli fırtına tarafından geleceğe sürüklendiğini ve işte bu fırtınanın ise ilerleme olduğunu ifade etmiştir (Gevgili, 1972: 45; Bahçe, 2011: 176). Nitekim tarihte ilerleme kaçınılmazdır. Avrupa Bankası Eski Başkanı Jacques Attali'in Gelecek Hakkında Kısa Bir Hikâye Kitabı'nın önsözünde, "Tarih, öngörmemize ve yönlendirmemize izin veren yasalara boyun eğ" ve "Geçmişten bugüne, hiçbir sarsıntının bugüne kadar kalıcı bir biçimde yolundan çeviremediği tek olgu, bireysel özgürlüktür. İnsanlık bir yüzyıldan diğerine geçerken

bütün öteki değerler karşısında, bireysel özgürlüğü önecilemektedir” sözleri vardır. (Attali, 2017: 5).

Attali’ye göre, tarih “bireysel özgürlük” olgusunu şu şekilde öncecilemektedir: “Her türden bedensel gücün önemi azaltan teknik gelişmelerle, her türlü esaret şekline katlanmayı giderek artan şekilde dışlayarak, siyasi sistemleri, ideolojileri örfleri, gelenekleri ve sanatı liberalleştirerek” (Attali, 2017: 23). Nitekim Attali için gelecekte serbest piyasa ekonomisi içerisinde hiper demokrasi sağlamak üzere ilişkisel işletmeler ve insan-aşırıları karşımıza çıkacaktır. İnsan-aşırıları, ekonomin sürdürülebilmesi için kamu kurumlarının çözemediği sorunları çözecekken, ilişkisel işletmeler ise sosyal sorumluluk taşıyan ve sadece kâr amacı gütmeyen çok yönlü kuruluşlar olacaktır (Ergun, 2007: 175).

2.1. İngiliz Sanayi Devrimi ile Ürettiğini Satın Alamayan İşçiler

İngiliz Sanayi Devrimi öncesi dönemde, tarımdan sonra en önemli üretim şekli olan zanaatkarlık, meşakkatli bir öğrenme süreci sonrası edinilen beceriler ile saygı duyulan ve ustalık gerektiren bir iştir. Sennett’e göre zanaatkarlık uzun bir öğrenme süreci ile maddi olmaktan çok manevi olarak, bilişsel ve zihinsel bir süreç sonrası ustalık gerektiren bir işi iyi yapmak üzere bireyin kendisini o işe adanması halindedir (Sennett, 2013: 53). Ancak, sanayi devrimi, çalışma ve çalışma ilişkilerinde yeni bir dönemi başlatmıştır. Makineli üretime geçiş ile birlikte; zanaat üretimi, giderek azalmış ve günümüzde yok denecek seviyeye ulaşmıştır. Nitekim insanlığın doğadan kopararak kapalı bir ortama hapsediği yeni dönem, fabrika adında yeni bir çalışma düzenini getirmiştir. Fabrika, atölyelerin yerini alıp işi parçalara bölerek, çalışanların üretim sürecine olan hakimiyetini sınırlayan büyük üretim mekânları olarak karşımıza çıkmıştır. Oysaki zanaatkarlık, küçük atölyelerde gerçekleştirilen üretimde el emeğinin hâkim olduğu ve üretim araçlarının mülkiyetinin zanaatkarlara ait olduğu, yüksek beceri gerektiren bir meslekti ve tüm üretim süreci zanaatkarın kontrolü altında gerçekleşiyordu (Doğan, 2012: 67-70). 19.yüzyılın sonlarına doğru tüketim mallarını üreten işçiler, maalesef ürettikleri ürünleri satın alma gücüne sahip değillerdi ve kazançlarının yarısından fazlası yeme-içme ihtiyacına gidiyordu. 18. Yüzyılda ise durum daha da kötüleşir. Ünlü Fransız yazar Zola’nın Germinal isimli kitabı, Fransız Devrimi öncesi, maden işçilerinin fakru zaruret içindeki yaşamlarını anlatır. Eserde, çok çalıştıkları halde kazançları yeterli beslenmelerine yetmeyen maden işçileri ile ailelerinin durumu anlatılmaktadır. Kadın otuz dokuz yaşında olmasına karşın doğurduğu yedi çocuktan sonra bozulan, kaba, hantal bir güzelliğe sahip, işe gitmeye hazırlanan erkeği giyinirken ağır ağır konuşuyordu: “Hey buraya bak, bende metelik kalmadı, üstelik bugün Pazartesi ve yevmiye almamıza altı gün var daha. Bunun böyle sürüp gitmesi imkânsız bir şey, hepimiz birden (5 kişi) toplam 9 frank getiriyorsunuz. Adam yere eğilmiş kayışını ararken cevap verir: “Yakınmaya hiç gerek yok hatun, sapaşağlam adamım. Kırk iki yaşında ıskartaya çıkan nice erkek var.” Kadın ise şöyle cevap verir: “Bu bizim karnımızı doyurmuyor ki” (Zola, 2003: 21). İşçiler arasındaki örgütlü mücadeleler ve komünizm akımının yaygınlaşması ile her yanı saran devrim ruhu, nihayetinde 20.yüzyılda bir değişime neden olur ve sosyal haklar, hak öznesi işçiler ile

mevzuatta yer almaya başlar. Nitekim 1914 yılında Amerikalı mühendis Henry Ford, Taylor’ın bilimsel yönetim yaklaşımını kullanarak, montaj hattını otomobil fabrikasına uyarlamış ve Model T isimli otomobili seri üretime geçirmiştir. Aynı zamanda ilerici bir mühendis ve iş adamı olan ve dünya barışını destekleyen Ford, seri üretime geçen otomobili üreten işçilerin satın alabilmesi için ücretlerine zam yapmış ve kitle üretimini kitle tüketimi ile destekleme yolunda önemli bir adım atmıştır (Şan ve Hira, 2004: 2; Çelik ve Küçük, 2020: 6).

20. yüzyılın sonlarına doğru gelişme gösteren post-Fordist üretim sistemi, endüstriyel robotlar, bilgisayarlaşma ve otomasyon ile niteliksiz yarı nitelikli işgücüne talebin azalmasına neden olmaya başlamıştır. Zira post-Fordist üretim sistemi, yeni bir tüketim anlayışına neden olarak kapitalizmin yeniden inşasına yol açmıştır. Böylece, üretim süreçlerinde meydana gelen dramatik değişiklikler, üretim toplumundan tüketim toplumuna bir geçişi sağlamaktadır. Alışverişi alışkanlıkları bile değişen yeni toplum, dijital sosyal platformların ve bağımlılığın esiri olmaktadır (Çelik ve Küçük, 2020: 2). Esin’e göre, sanayi devrimi, bir çalışma disiplini içerisinde, insan emeğini metalaştırırken fabrika ortamını düzenleyen ve denetleyenler ile emeğini satanları bir araya getiren bir toplumsal düzen inşa etmiştir. Nitekim üretim ya da çalışma bir insanın bir tarafı iken diğer tarafı ise tüketimdir. Zira Esin’e göre endüstri çağının, giderek artan oranda, daha bağımlı ve otomatikleşen bir gerçeğidir, tüketim. Ancak tüketicinin pazarda serbestçe seçme ve yeğleme hakkı var gözükür iken, bilinçaltına yerleştirilen imgelerle mutluluğun ana kaynağı şeklinde gösterilen tüketim ile tıpkı işçi nasıl çalışma makinesine dönüştürülmüşse, tüketici de otomatik bir tüketim mekanizmasına dönüşmektedir. Ancak sistem tarafından yönlendiren tüketim arzusu, özgürlüğü ve iç huzuru sağlamamaktadır (Esin, 1982: 7).

2.2. Yeni Üretim Teknolojileri ile Değişen Çalışma Kavramı ve Dijital Tüketim

Soyut bilim, dolaylı şekilde insan gelişimini kontrol eder. Öyle ki, birkaç yıl gecikmeyle teknolojiyi tetikler ve yaşam tarzına nüfuz ederken uluslararası ilişkiler ile siyasal davranışları etkiler. Teknolojik ilerleme, tarım ve yerel hizmetler ile meslekler aleyhine, randımanlı sanayilerin gelişimini de sağlamaktadır. Nitekim bir Amerikan vatandaşı mütevazı yollardan bir otomobil ve bir televizyon setine sahip olsa da, bir hizmetçi çalıştırmaya maddi gücü yetmez. Aynı seviyede ücretli çalışan bir mısırlı işçi ise bir TV setini bile alamaz. Bilim ve teknoloji, tüketim mallarının çoğalmasını ve daha az ücretle satın alınmasını kolaylaştırır ancak, ne gerçek anlamda fırsat eşitliği sağlar, ne de özgürleştirir. Diğer taraftan, yetersiz tüketim ile yerel seviyede kalan bilginin hâkim olduğu prekapitalist bir yaşam tarzı medeniyetinin büyümesinin ileri bir gelişimine izin verir (Moch, 1956: 112).

2019 Dünya Kalkınma Raporu’nda Karl Marx’dan bir alıntı vardır. “Makineler, çalışanlara karşı üstün bir rakip iken, öte yandan onları daima boşa çıkarabilecek durumdadır. Bu ise makinelerin grevleri bastırmak için en güçlü silah olmasını sağlamaktadır” (World Development Report, 2019: 2).

Nitekim Marx, teknolojik gelişmenin sınıf mücadelesini olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Marx’a göre, işverenin

teknolojiye yatırım yapmasının sebebi grevleri kırmak ve emek piyasasını kontrol etmek isteğidir. Klasik yönetim yaklaşımı öncülerinden bilimsel yönetim yaklaşımı kurucusu Taylor'ın ürettiği ve montaj hattının oluşumuna zemin hazırlayan Taylorizm hakkında Harvey, işçiyi eğitilmiş goril haline sokmaya çalışan sistem demektedir. Nitekim Marx'ın ifade ettiği gibi teknolojiyi yeniden üreten fabrika ortamı, eski teknolojileri söküp atarken yenilerini tekrar üretmekte ve kapitalizmi yeniden şekillendirirken üretim ile desteklemektedir. Toplumun alt yapısını üretim, üretici güçler ve üretim ilişkilerinin oluşturduğunu söyleyen Marx, sömürücü üretim ilişkilerinin sınıf mücadelesine yol açtığını ve eninde sonunda bu çelişkinin proletarya devrimine neden olacağını iddia etmiştir. Aynı zamanda üretimde hızlı teknolojik gelişmelerin, üretim hadlerinde yükselişe ve üretim fazlasına neden olacağı için sistemi krize sokacağını da savunmuştur. Nitekim günümüzde gelişmiş ülkelerin üretimde kullandığı endüstriyel robotlar, üretimde verimliliği sağlarken, imalat sanayi istihdamını olumsuz etkilemektedir. Ancak, üretim fazlasına neden olup, sistemi krize soktuklarını iddia etmek mümkün gözükmemektedir. Zira aşırı tüketime dayalı yeni kapitalizm sistemi krize sokabilecek bir üretim fazlasını emmektedir. Öncelikle, endüstriyel robotlar, otomasyon ve dijitalleşme gibi hızlı teknolojik gelişmeler, üretimde verimliliğe ve kaliteye neden olurken, bilakis bazı ürünlerin maliyetleri, istenen düzeye düşmemektedir. Keza, ABD'de yükselen teknoloji ile imalat sanayii istihdam oranları düşerken, diğer yandan Çin emek yoğun imalat sanayisi ile daha ucuza üretebilmektedir. İkincil olarak, üretimde sürekli inovasyonun, yeni bir ürünün uzun bir süre piyasada kalmasını engellemesidir. Zira yeni bir ürün bir pazarı doygunluğa ulaştırmadan, rakip firma tarafından hızlı şekilde taklit edilerek, benzer özelliklerde başka bir ürün piyasaya sürülmektedir. Diğer yandan modası sürekli değişen ürünler ile ihtiyacı olmayanı almaya yöneltilmiş tüketim toplumu, üretim fazlasını emmektedir (Duman, 2016: 21; Çınar, 2018: 3-4).

Zira kullanım oranı hızla artan endüstriyel robotlar, yapay zekâlı bilgisayarlar, emeğin yerine tercih edilmekte ve üretimde verimliliği artırmaktadır ancak dünya henüz maliyetlerin düşürülmesi yönünde istenen noktada değildir. Bu ise, inovasyon ve ar-ge yatırımlarına her gün daha fazla para yatıran şirketleri karşımıza çıkarır. Schumpeter'e göre, kapitalizmin doğasında değişim vardır ve teknolojik ilerleme ise kapitalist ekonomik gelişmenin motorudur. Kapitalizm sürekli bir ilerleme olduğu için tıpkı Klee'nin Angelus Novus tablosunda resmettiği gibi geçmişe ve geçmişin yıkıntılarına dönmeyi mümkün kılmazken, sürekli bir yaratıcı yıkım ile insanlığın sosyo-ekonomik gelişimini şekillendirmektedir. Diğer yandan yeniliklerin yayılması (diffusion), Marx'ın teknolojik gelişmenin üretim fazlasına ve krize sebep olacağı tezini zayıflatmaktadır. Zira günümüzde yenilik iktisadi ürünün yaşam süresini azaltmıştır. Böylece, ne kadar yeni olursa olsun bir ürün pazara nüfuz edemeden rakip firmaların benzerini ya da daha ilerisini üretmesiyle satış oranları düşebilmektedir. Nitekim günümüzde hiçbir ürün üretim fazlası oluşturacak şekilde uzun dönemde piyasaya sürülemez zira eksik tüketim ile karşılaşma riski vardır. Diğer yandan dünyanın en tanınan perakende zinciri ABD'li Walmart gibi şirketler günümüz teknolojisi ile maliyeti iyiden iyiye düşürülen bazı ürünleri çeşitli indirimler (promosyon, kupon...) ve daha

fazla satın alın, tasarruf edersiniz şeklindeki sloganlar ile satabilmektedir. Henüz endüstriyel robotlar kendi değerinin üzerinde değer üretmese de emeğe rakip olmakta ve postfordist sistemin getirdiği esneklik ve devletin küçülmesi şeklindeki neoliberal politikalar beraberinde emeğin değerinin düşmesine ve işgücü satın alma gücünde azalmaya neden olmaktadır. Böylece üretim değeri hızla düşen işgücü ile istihdam oranlarındaki azalma ve işsizlik gibi faktörler, aynı zamanda çalışanların satın alma gücünü olumsuz etkilemektedir (Aydın ve Araman, 2018: 45; Miller ve Atkinson, 2019).

İmalat Sanayi istihdamı başta olmak üzere ciddi istihdam daralmalarına neden olan yapay zekâlı yazılımlar ile bilgisayarlaşma, finansal aracılık yapan şirketleri de olumsuz etkilemektedir. Eskiden, bankalarda ya da çeşitli finansal aracı şirketlerde çalışan ve iyi bir maaş sahibi olan brokerler günümüzde hizmet sektöründe yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler nedeniyle istihdam kayıpları ile karşı karşıya kalmaktadır. Değişen müşteri talepleri ve teknolojik gelişmeler gerekçe gösterilerek, işten çıkarılan banka çalışanı sayısı her yıl daha da artmaktadır. İtalya'nın tanınmış uluslararası ticari bankası UniCredit, üç yıl içinde Almanya ve Avusturya'da küçülmeye gideceğini ve 500 kadar şubesini kapatarak, sekiz bin çalışanını işten çıkarmayı planladığını 2019 yılında duyurmuştur. Benzer şekilde, İngiliz Lloyds 2016 yılında küçülmeye gideceğini ve 2017 yılı sonuna kadar 200 şubesini kapatacağını ve 3 bin kişiyi ise işten çıkaracağını ilan etmiştir (NTV Ekonomi Haberleri, 27.07.2016; NTV Ekonomi Haberleri, 03.12.2019; Sözcü, 20.11.2019).

Tüm bu gelişmeler, sanayileşme ile elde edilen kazanımların sanayi ötesi toplumda sürdürülüp sürdürülemediğini şüphesini karşımıza çıkarır. Zira kalkınma sadece sanayinin kurulması ve gelişimi değildir. Feodal düzenin sonlanması, modern düşüncenin gelişimi, hukuk, eşitlik, kadın hakları, eğitim, demokrasi ve sosyal adalet ile çağdaş ve özgür toplumun oluşturulmasıdır. Ancak, sanayi ötesi toplumda, Foucault'un söylemiyle gerçek bir özgürlük söz konusu değildir. Piyasa değerlerinin hâkim olduğu, çıkar ve rekabetin kontrolünde gerçekleşen neo-liberal yönetimsellik sisteminde, haklar ve yasalar değil, piyasa ilişkileri üzerinden denetimli bir özgürlük söz konusudur. Nitekim eğitim, sağlık, sosyal güvenlik gibi sosyal haklar piyasaya açılırken, diğer yandan, buluş ve icatları üretim sistemi içinde uygulayan girişimciler, emeğin üretkenliğini artırırken bilakis acımasız rekabetin içine atarak, insanoğlunu sürekli kendini yenilemek durumunda kalan bir makineye dönüştürmektedir. Böylece, eğitime ve becerilerini geliştirmeye sürekli yatırım yapan birey, acımasız rekabet koşullarında dinamik, hızlı adapte olan ve esnek bir üretim aracına dönüşmektedir. Öte yandan, yeterli maddi imkânları olmadığından kendi kendine yatırım yapamayan bireylerin ise, sürekli alım güçleri azalmakta ve sefaletle mahkûm olmaktadır (Soylu, 2015: 123-124; Brown, 2018: 137).

3. Keynesyen İktisat Politikaları ve Sosyal Hakların Yükselişi

Sosyal demokrasi, sosyalist ekonomi ile demokrasi ve liberal özgürlüklerin bir bileşimidir. Sosyal demokrasi, refah devleti olarak bilinmektedir. İngiliz İktisatçı Keynes, 'Refah Devletinin,' uygulayıcı babasıdır. Keynes, serbest

piyasa ekonomisinin, doğası gereği istikrarsız olduğunu zira ticaretle uğraşanların kısa vadeli menfaatleri nedeniyle, dönem dönem ekonomik krizler ile durgunluklara yol açacağından, ekonomik iyileştirmenin ise sadece devlet müdahalesi ile yapılabileceğini iddia etmiştir. Birleşmiş Milletlerin kurulduğu 1945 yılında, Keynes'in devlet müdahalelerini öngören Keynesyen ekonomik modeli (sosyal refah devleti modeli), etkisinin zirvesindedir. Birleşmiş Milletler'in 1948'de kabul ettiği "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi," sadece liberal sivil ve politik hakları değil ayrıca ekonomik ve sosyal hakları da içermektedir. Beyanname'nin 25. maddesi, "herkesin yeme, giyinme, barınma, tıbbi tedavi ve gerekli toplumsal hizmetler dâhil sağlık ve refah için yeterli yaşam standardına sahip olma hakkı olduğunu ve işsizlik, hastalık, engellilik, dulluk, yaşlılık durumunda veya bireyin kontrolünün dışındaki diğer geçim mahrumiyeti koşullarında güvenlik hakkı olduğunu" belirtir. "İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi," liberal politika ile devlet yükümlülükleri olarak Keynesyen sosyal demokrat iktisadi, uluslararası hukukun altında birleştirir (Güllüpnar, 2012: 95-96; Freeman, 2016: 170-171).

3.1. Fordist Üretim Sistemi: Kitle Tüketimi ve Sosyal Haklar

20. Yüzyıl kapitalizmi, çekirdeğinde "Fordist sermaye birikimi rejimi" ile yükselen vatandaşlık ve sosyal-ekonomik haklar beraberinde, kamu alanındaki tekelleri (devlet) anlayışı ile kamu ekonomisinin boyutlarını genişletmiş, refah devleti ve sosyal politikaları yaygınlaştırmıştır. Laissez Faire politikalarının geçerli olduğu bir önceki döneme kıyasla devletin ekonomik ve sosyal alandaki etkinliği giderek artmıştır. Devlet, ekonomik alanın tüm birimlerine müdahale etmiş, altyapı yatırımlarını üstlenmiş, emek piyasalarına ve endüstriyel ilişkilere müdahale ederken, sadece kamu hizmeti değil ticari mal üretimini de yürütmüştür. Bu bağlamda devletin sosyal, ekonomik ve kültürel düzeylerde müdahalesi ile özel sermayenin neden olduğu birtakım sorunları çözme yönünde ekonomiye planlama ve örgütlenme çalışması söz konusudur. Nitekim devlet, vatandaşını sermaye sınıfının sömürsünden korumakla mükellef olmuştur (Güllüpnar, 2012: 96-97; Sönmez, 2016: 43).

Birinci Dünya Savaşı sonrasında yaygınlaşan Fordizm, 1970'li yıllara kadar kapitalizme damgasını vurarak, sadece kitlesel üretim değil, aynı zamanda kitlesel tüketimi (toplam talebi) de teşvik etmiştir. Toplu üretim sürekli genişleyerek yeni yatırımları gerektirmiş, zira yeni yatırımlar emek verimliliğini artırırken, üretilen malların görece fiyatlarının düşmesine ve malların daha geniş toplumlar tarafından tüketilmesi imkânını doğurmuştur. Nitekim Fordist üretim politikasının istikrarı için toplu tüketime ihtiyaç oluşmuş böylece çalışanların önemi artarken "sosyal sınıfların zenginlikten pay almasının bir yolu olarak, refah devletinin oluşumuna zemin hazırlamıştır. Bu ekonomik ve sosyal yapının endüstri ilişkileri alanına yansması ise, demokrasi sendikal özgürlükler ve sosyal haklar temelinde bir uzlaşma şeklinde olmuştur." Ancak, dünya geneline yayılan toplumsal uzlaşma sistemi, 1970'lerin sonlarına doğru yeni bir üretim sistemi olan post-Fordizm ile bozulmuştur (Erdoğan ve Kutlu, 2014: 63-114).

3.2. Post-Fordist Üretim Sistemi ve Değişen Değerler

Müzik, film ve televizyon programlarını tüketmek, restoran ve otel seçmek, moda ürünleri satın almak, reality şovları gözden geçirmek üzere kişiselleştirilmiş öneriler ve sosyal medya platformlarını kullanırız. Kısacası, teknolojik cihazları kullanarak tüm tüketim olanaklarına erişebiliyor, dünyayı izleyebiliyoruz. Sosyal medyada yazılım işlevleri, veri işlemleri ve bilgi siparişi teknikleri, tüketim mallarına, sosyal faaliyetlere ve kültürel süreçlere yeni ve önemsiz yollarla aracılık eden yeni bir teknolojik rejim oluşturur (Alaimo, 2014: 9).

Andrejevic'e göre, insanları dijital gözetim mekanizmaları aracılığı ile gözetim ve denetim altında tutarak, tüketici davranışlarını kontrol eden kapitalizm, kendini yeniden yapılandırmaktadır. Son yıllarda işletmeler yeni ürün geliştirme potansiyellerini, tüketici davranışlarının tahmin edilmesi üzerine veri madenciliği kullanarak gerçekleştirmektedir (Akdağ, 2015: 78).

Aynı zamanda, dijital teknolojilerdeki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumluluklarıyla ilgili yeni durumlar (dijital vatandaşlık, e-Devlet, sanal ticaret, sosyal medya, sosyal ağlar, vb...) ve birtakım sorunlar (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb-) ortaya çıkmıştır (Yaylak, 2017).

Oysaki sosyal vatandaşlık kavramı, refah devleti anlayışı ile yakından bağlantılıdır. Bu nedenle, kazanılan hakların piyasa güçleriyle uzlaşmasını kolaylaştırdığı için sosyal vatandaşlık çoğulculuk ve kapitalizmle yakından ilişkilidir. 'Sosyal vatandaşlık' teriminin kökeni, sosyal eşitsizliğin, siyasi hak ve özgürlüklerin tam olarak gerçekleşmesinin önünde bir tehdit olduğunu gören T. H. Marshall'a kadar geriye gitmektedir. Zaman içerisinde, siyasal haklardan, medeni haklara ve oradan sosyal haklara doğru, üç yönlü vatandaşlık hakları çerçevesinde modern devletten sosyal devlete bir genişleme gerçekleşir. Böylece, tüm dünyada sendikal faaliyetlerin güçlenmesi, işçi partisinin iktidara gelmesi gibi sosyal grupların siyasi yükümlülüklerini artıran gelişmeler emek piyasalarına çalışan lehine müdahaleyi güçlendirmiştir (Stambolieva, 2015: 379-394).

1970'li yıllarda kamu politikalarının sosyal bileşeni, sosyalizmin başarısızlığı ile ilişkilendirildi ve geniş çaplı sorgulanmaya başlandı (Stambolieva, 2015: 379). Bilindiği üzere, 20.yüzyıl, sosyal devletin evrensel anlamda yasal zeminini oluşturduğu ve ulusal ekonomilerin planlama ile bütünleştiği bir dönemdir. Bilhassa, "Planlama", "20. yüzyılda dünyaya hâkim kapitalist sistemin temelini oluşturan -ve iktisatçılarınca doğal ve evrensel olduğu iddia edilen- piyasa ekonomisine bir müdahale aracı olarak ortaya çıkmıştır" (Yılmaz, 2012: 182). Bretton Woods sistemini kuran ABD, Dünya Bankası ve IMF için "Dünyada huzurun tesisini sağlamak üzere kurulan uluslararası kuruluşlar, azgelişmiş ülkelerin gelişmelerine destek olmaktadır" şeklinde ifade ettiği dış politikası ile maddi yardımda bulunan ülkeler üzerinde serbest piyasa yanlısı ekonomik baskısının temelini yaptırmıştır (Yılmaz, 2012: 181-182).

İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde pek çok ulus devlet tarafından yürürlüğe konulmuş olan sosyal devlet uygulamaları esasen, 1917 Ekim Devriminin kapitalist

dünyada yarattığı endişe beraberinde Fordist imalat üretim sürecindeki yarı vasıflı milyonlarca çalışanın çetin mücadelesi sonrası, montaj hattına dayalı sanayi 2.0 ile artan istihdam, satın alma gücü ve tüketim çerçevesinde sermayenin iç piyasa gereksinimini karşılamaya yöneliktir. Merkez ülkeler, Fordist imalat üretimi ile yüksek üretim ve sanayileşme hızına sahip olurken, çevre ülkelerin ithal ikameci politikalar uygulamalarına izin vermiştir. 1970’li yıllarda daralan kâr hadleri, merkez ülkelerin birikim krizi ile karşı karşıya kalmasına neden olmuştur. Aynı zamanda 1950’li yıllarda Londra’da, ağır metallere dayalı üretimin neden olduğu büyük sis, asit yağmurları, hava kirliliği pek çok insanın ölümüne yol açarken, diğer yandan yeni bir politikanın üretimini sağlamıştır. Bundan böyle, merkez ülkeler, ucuz işgücüne, hammadde kaynaklarına rahatça ulaşırken, neden olduğu çevre kirliliğinden mesul tutulmayacakları tam bir özgürlük içinde olacakları sermayenin serbestçe hareket edeceği yeni bir sömürge politikasına yön vermişlerdir. Çok uluslu şirketlerin özgür bir şekilde dışarıya açıldığı ve ulus devletlerin kamulaştırma dâhil sınırlandırıldığı bu dönem neoliberalizm olarak adlandırılmıştır. Aslında özgürlük sermaye için tarihin her döneminde vardır. Ancak, bazı bilim insanları çok uluslu şirketlerin çevre ülkelerin hammadde kaynaklarını sömürdüğünü iddia ederken, diğer bilim insanları ise, çok uluslu şirketleri “topyekûn ve dengeli gelişmenin, eğitimde fırsat eşitliğinin, geniş kapsamlı bir güvenlik sistemi içinde silahsızlanmanın” esasen, dünya barışının bir aracı şeklinde görmektedirler (Kutal, 2000: 71; Gerçil, 2004: 147).

Fordizm yarı vasıflı emeğin istihdamında önemli bir rol oynarken, post-Fordizm programlanabilir makineler, enformasyon teknolojisi, yenilik ve üretim sisteminde sürekli verimliliği ön plana çıkarmıştır. Post-Fordist üretim sistemine geçiş, çok uluslu şirketlerin gelirlerinde artışa neden oldu. Bilhassa otomobil üretiminde endüstriyel robotların kullanımı büyük bir verimlilik artışına neden olurken diğer taraftan her bütçeye uygun otomobil satışları mümkün olmuştur. Tüm bu gelişmeler yarı vasıflı ve vasıfsız emeğe olan ihtiyacı azaltırken, bilgisayarların, yapay zekâların insanın yerine geçebileceği ve makinelerin de kendi değerlerinin üzerinde değer üretebileceği savını karşımıza çıkarır. Yakın geçmişte piyasaya hakim olan cep telefonu üreticilerinden, Nokia başta olmak üzere Motorola ve Blackberry inovasyon ile tüketici taleplerine yeterince önem vermediğinden bugün piyasadaki silinmişlerdir. Bu üç firmanın da düştüğü hata, değişime ayak uydurmamak ve ataletle yenik düşmektir. Oysaki, günümüzde kıran kırana rekabet eden Huawei, Apple ve Samsung’u birleştiren en temel özellik ise Ar-ge departmanlarına verdikleri önemdir. Bilhassa, akıllı telefon satışlarında dünya genelinde düşüş yaşanırken, 2019 yılının ilk çeyreğinde Apple’ın iPhone satışları %32 düşer ve Huawei satışlarını %50 artar. Diğer bir husus ise uluslararası akıllı telefon pazarının en büyük on üretici firmasının yedisinin Çinli oluşudur (Habertürk, 09.05.2019; CNN Türk, 24.09.2013). Zira, 1978’de serbest piyasa ekonomisine geçiş yapan Çin büyük bir kalkınma ivmesi yakalarken, 2012 yılından beri, ABD’li sosyal medya şirketlerine karşı sert bir tutum almıştır. Bir taraftan Trump, Huawei ve Tik Tok firmalarını, Çin Komünist Partisi ile ilişki kurmakla suçlarken, diğer yandan Çin iddiaları yalanlamış ve ABD’yi Çin’in teknolojik yükselişini engellemeye çalışmakla suçlamıştır. Nitekim

teknoloji milliyetçiliği tüm dünyada yayılmaya ve tüketici vatandaşlığı kavramı gelişmeye başlamıştır. 2019 yılının sonuna doğru yeni fabrikasında saniyede bir tane akıllı telefon üretebileceğini ilan eden Çinli Xiaomi, üretimde verimliliğin geldiği son noktayı vurgulamaktadır (Kalelioğlu, 2019 ; Zorlu, 02.09.2020). Çin akıllı telefon piyasasında elde ettiği bu başarıyı sadece, inovasyon ve yüksek teknoloji kullanımına bağlı olarak değil, aynı zamanda maliyeti düşük üretim ile sağlamaktadır. Bu durum Samsung, Apple gibi firmalar yanı sıra ticaret savaşlarını bir tarafa atan Elon Musk’ın Çin’in Şangay bölgesinde Çin tüketicisinin zevklerine özel yeni bir elektrikli otomobil üretimi işine girmesini sağlamıştır (Sözcü, 16.01.2020).

Günümüz sanayi sonrası devletin aksine Keynesyen refah devletinin en baştaki ehemmiyeti sosyal mahrumiyetin hafifletilmesi endişesinin altında yatan esas temanın toplumu daha yüksek bir etik zemine taşıması olmuştur. Sosyal güvenlik ve refah devleti daha derin bir toplum ile karşılıklı yükümlülükleri kurumsallaştırarak toplumu ileriye götürmüştür. 1950’li yıllarda Uluslararası Evrensel İnsan Hakları Beyannameyi ile insan hakları kavramı, uluslararası topluma taşınırken, vatandaşlarına uygun sağlık ve refah hizmetleri sağlama fikri uluslararası arena da genel kabul görür hale gelmiştir. Sosyal vatandaşlığın yükseldiği bu dönemin kısa ömürlü olmasının belki de en önemli nedeni, icat, yenilik ve buluşun üretim teknolojisine uygulanması sonrası programlanabilir makinelerin üretim verimliliğini artırarak, insanı geride bırakması olmuştur. Keza, tanınmış mobilya üreticisi IKEA, Çinli dijital platform sitesi sahibi AliBaba’nın kısa sürede sağladığı yüksek kâra uzun yıllardan beri ulaşamamıştır. Bu da, değerler sadece emek üzerinden üretilmediği yeni bir dönemin kapılarını açmaktadır ve ulus devletleri tehdit etmektedir. İş ve gelir güvencesi azalan çalışan, vergisini ödemediği ve tüketime katılabildiği ölçüde değerlidir ve sosyal vatandaşlıktan küresel vatandaşlığa doğru yeni bir döneme adım atılmıştır (Estes ve Phillipson, 2002: 5-6).

4. Üretime Dayalı İktisadi Kalkınmadan Tüketime Dayalı Ekonomik Büyümeye: Tüketici Hakları ve Tüketici Güveni

Varlığı tüketime bağlı olan, kapitalist üretim sistemi, iktisat literatürüne sonsuz ihtiyaçlar kavramı ile girer. 1929 Dünya Ekonomik Bunalımı ile bir süre dışa kapalı ekonomiler ile yönetilen dünya, İkinci Dünya Savaşı sürerken ABD önderliğinde varılan Bretton Woods uzlaşısı ile kısıtsız serbest ticaret politikaları ve dışa açık yeni bir uluslararası ekonomik sistemi kurulur. Bretton Woods konferansında White ve Keynes’in çalışmaları önplana çıkar. İngiliz iktisatçı Keynes’e göre, sermaye hareketlerinin kontrolü, uluslararası finans sisteminin işleyişi için gereklidir bilakis Amerikalı White ise uluslararası sermaye kontrolünü ‘akıl kontrolü’ olarak görmektedir (Türkcan, 1980: 75; Yılmaz, 2009: 1-14; Uçkaç, 2010: 422). Boratav’a göre, Bretton Woods Konferansı ile kurulan ekonomik sistemin, sermaye hareketlerinin denetlenmesini öngören bir niteliği varken, 1980’lerde uygulamaya konan neoliberal politikalar ise, Sınırsız piyasacı ve açılmacı bir iktisat doktrini ile ekonomiye egemen olmuştur (Boratav, 2019: 312). Bretton Woods ile ABD, merkezi ABD’de olan ve yönetimlerini etkin şekilde kontrol ettiği uluslararası kuruluşlar

vasıtasıyla az gelişmiş (bugün yükselen piyasalar) ülkelerin iç ve dış politikalarını etkileme gücüne sahip olmuştur. Nitekim doların “rezerv para” olması ile elde ettiği üstünlük sayesinde, ABD, kritik üretim faktörlerini kontrol edebilme yeteneğine sahip olmuştur (Bakırtaş ve Haydaroglu, 2015: 285).

İkinci Dünya Savaşı sonrası, tüm dünyada hâkim olan Keynesyen ekonomi anlayışı, esasen toplumsal refahın oluşmasında, kamu menfaatine ve tam istihdam düzeyine ulaşarak, üretim ve tüketim arasındaki dengenin sağlandığı bir sistemi ifade etmektedir. Böylece kalkınmanın başat aktörü gerek gelişmiş gerekse gelişmekte olan ülkelerde devlet olurken, kalkınma demokrasinin olmazsa olmazı olmuştur. Keynesyen ekonomi, 1970’lerdeki petrol krizi ve 1973 Bretton Woods sisteminin sonlanması ile gündemden düşmüştür. Böylece, yeni liberal görüşün öncüleri olan Friedman ve Hayek’in önerdiği devletin piyasalara müdahale etmediği ve üretimde kamu iktisadi kuruluşlarının yer almadığı bir serbest piyasa düzeni getirilmiştir. Böylece, başta Dünya Bankası olmak üzere pek çok uluslararası kuruluşun raporlarına yönetim kelimesi girerken, gelişmekte olan, az gelirli ülkelerde devlet, merkezi konumdan düzenleyici konuma gerilemiştir (Saklı, 2013: 107-110; Aslan, 2015: 1-5).

Nitekim planlamanın ve refah devletinin hâkim olduğu iktisadi kalkınma döneminden, neoliberal politikalar beraberinde planlama işlevi önemsizleşirken, devlet eliyle düzenlenen ekonomiden, düzenlenmemiş yeni bir kapitalist ekonomiye geçiş söz konusu olmuştur. Nitekim 1990’larda, Dünya Bankası’nın gündemine yönetim kavramı girmiştir. Yönetişim ile devlet, yönetim erkini gerçekleştiren sendikalar, sivil toplum örgütleri, dernekler, uluslararası örgütler, çok uluslu şirketler olmak üzere tüm paydaşları bir araya getirerek, bir ağ içinde toplu katılım yoluyla karar vermeye başlamıştır. Pek çoğuna göre bu durum ulus devletinin aşınmasına neden olmaktadır. Zira uluslararası örgütler ve merkez devletler tarafından yönlendirilen ulus devletler küçülmekte yetki alanları daralmakta, üretim özelleşirken, tüketim odaklı yeni bir ekonomik büyüme çağına geçilmektedir (Daldal, 2010: 190-191).

Kapitalizm, zaman içinde yaşam standardını yükseltmek ve tüketici ihtiyaçlarını kısa vadede karşılamak üzere toplumsal kaynakların verimli kullanımını teşvik etmek için tasarlanmıştır. Zira kapitalizm, zaman içinde evrim geçiren ve devam eden, farklı şekillerde su yüzüne çıkan ekonomik ilişkilerin yönetim şeklidir. Kapitalizm üretkenliği teşvik etmek için tasarlandığından, gelir ve servet eşitsizliklerini arttırması beklenebilir ve yeni bir teknolojideki ilk hamleler, onlarca yıl boyunca avantajlarını koruyabilir (Scott, 2006: 2,9,10).

4.1. Sürekli Satın Alma Duygusunu Körükleyen Tüketim Kültürü

Kapitalist üretimin genişlemesi, bilhassa 20.yüzyılın başlarında bilimsel yönetim ve 'Fordizm'den alınan destek sonrasında, yeni pazarların inşasını ve halkın reklam ve diğer medya yoluyla tüketiciye dönüşmesinin eğitimi ile gerçekleşmiştir (Featherstone, 1990: 6). Ritzer için alışveriş merkezleri, zincir mağazalar, indirim mağazaları, eğlence merkezleri, kumarhaneler, yolcu gemileri, lüks siteler, sanat merkezleri, eğitim merkezleri, hayır kurumları, mega

kiliseler vb. tüm bu yerler tüketimin katedralleridir. Tüketim araçlarının büyümlü özellikleri, görsel, işitsel, duygusal ayartıcılar haline dönüştürülerek, tüketicileri etkisi altına almakta ve onları büyülemektedir. Oysaki Weber’in iddia ettiği büyümlü bozulmuş ve tadı kaçmış dünya demir bir kafes gibi insanı sarmış ve tüm özgürlüğünü almışken, Ritzer için, tüketimin tekrar tekrar büyülediği bir dünyada birey sahte bir mutluluk ve özgürlük içinde bilinçsizce yaşamaktadır (Ritzer, 2011: 18-20).

Wallman’a göre, 1920’lere doğru aşırı üretim sorunu, ABD’yi bir yol ayırımına getirmiştir. İki seçenek vardır, ya daha az üretim yapılacak ya da toplum daha fazla tüketime teşvik edilecektir. Daha fazla tüketimin daha iyi olduğu düşüncesinde olan Hoover gibi politikacıların yanısıra, General Motors CEO’su Alfred Sloan gibi sanayicilerde yetersiz tüketimin esas mesele olduğu görüşünü savunmuşlardır (Wallman, 2018: 82).

Bu gelişme ünlü Alman filozof Weber’in tezinin tam tersi görünümündedir. Zira özünde, Weber öncelikle belirli dini fikirlerin (öncelikle Kalvinizm) bir ‘kapitalist ruhla’ nasıl uyumlu olduğunu ve bunun kapitalizmin yükselişine nasıl katkıda bulunduğunu açıklamakla ilgilenmiştir. Weber, yaptığı araştırmalarda Benjamin Franklin’in dindar bir adam olmamasına rağmen, katı bir Calvinist olan babasının onu yasalara uygun olarak yapıldığında ticaretten para kazanmanın erdem ve yeterliliğin ifadesi olduğuna inanması için yetiştirdiğini keşfetmiştir. Weber, kapitalizmin yükselişinde üretimde dini fikirlerin yanı sıra sanayi devrimi, serbest bir pazarın yükselişi ve günlük yaşamın artan ticarileşmesi gibi tarihsel ve maddi koşulların da önemli olduğunu kabul etmiştir. Yaptığı araştırmalar sonrası Weber, kapitalist girişimcinin (ideal) özelliklerini şu şekilde tanımlamaktadır:

- Abartılı ve gereksiz harcamalardan kaçınır;
- Pozisyonunun (statüsünün) getirdiği güçten yararlanmaktan kaçınır;
- Elde ettiği sosyal tanınmayı kullanmaktan çekinir;
- Hoşgörü ve ölçülü davranış ile damgalanmış katı bir disiplinin (iç dünyevi çilecilik) ile yaşar;
- Kadın ya da erkek işini iyi yapmanın duygusuyla ‘yersiz’ herhangi bir kazanç sağlamayı talep etmez (Chriss, 2019: 53).

Ancak, Protestan ahlaki günümüzde çözülmüştür. İlk kez İngiliz Mandeville (1715) tarafından yazılan Arılar Masalı: ya da Bireyin Ahlaksızlığı Toplumun Kazancıdır isimli hiciv tarzı eser, lüks ve refah içinde yaşayan bir grup arı hakkındadır. Ancak, arılar, ahlaksız, açgözlü ve savurgan hayatlarından vazgeçerek, sade, basit, dürüst ve sakin bir hayat yaşamaya başlarlar. Masalın sonunda, arıların yaptıkları bu fedakârlığın, lüks yaşamdan vazgeçmenin pek de iyi olmadığı kanaati hakimdir. Bu mantık tüketim kültürünü de tetikler, daha fazla satın almak daha lüks içinde yaşamak, daha fazla mutluluk ile özdeşleşir. Zira tüketime teşvik 20.yüzyılda başlamadı, 19.yüzyılda, ABD’de tek kullanımlık tıraş bıçakları ile yakaları beyazlatmanın meşakkatli olduğu bu yıllarda tek kullanımlık gömlek yakaları ve manşetleri bile vardı. Teknolojik gelişmeler, üretim verimliliğini ve kalitesini artırırken, diğer taraftan eski ve modası geçmiş ürünlerin

terk edilmesini sağladı. Şöyle ki, 1760'lar (da) Hargreaves iğ makinesini icat ettiğinde, eski iğ makinesine kıyasla yirmi kat daha verimli iplik eğirme dönemi başlamıştır. Nitekim eski iğ makinesi piyasadan kaybolurken, yenisi yerini hızlı bir şekilde almıştır (Wallman, 2018: 87).

Fransız filozof, Comte, Karl Marx'ın kapitalizmin ile ilgili düşüncelerinde neden yanıldığını şu şekilde ifade eder. Ona göre, Marx, sömürü ve yabancılaştırma gibi kavramları ile temelde ekonomiye ahlak getirmek istemektedir. Zira bu kavramlar ahlakla ekonominin sınırındadır ve birinden diğerine geçişi sağlarlar. Marx, baştan itibaren tamamen yalın bir şekilde gördüğü ekonomik sistemi ne insanların vicdanına bırakılarak ne de yeni bir bölüşüm sağlayarak düzenlenebileceğine inanmadı. Ona göre eşitsizlik ancak, insanları ekonomik olarak eşit yapacak yeni bir ekonomik sistem üreterek mümkün olabilirdi. Marx, antropolojisi doğru olan ancak antropolojik araçlara sahip olmayan bir ekonomik sistem önermiştir. Zira insan yapısı bencildir ve gerçek şudur ki, her bir birey kendi çıkarını ortak çıkarlardan daha üstün tutar. Oysaki kapitalizm, insanları olduklarından daha farklı davranmasını istememekte, oldukları gibi davranmalarını teşvik etmektedir (Comte-Sponville, 2012: 69-70).

4.2. Kapitalist Tüketim Odaklı Tüketici Hakları

Yücel, dijitalleşmenin yeni tüketici haklarını gündeme getirdiğini savunmaktadır. Tabiki en önemli husus kişisel verilerin güvenliğidir, zira bu veriler ahlaki olmayan bir takım amaçlar için kullanılabilir. İnsan yapısı ve bilişsel öğrenme süreci değişmektedir. Algıları ile oynanan bireyler bir tüketim nesnesi haline dönüştürülmektedir. Yakın gelecekte, 50 milyar makinenin birbiriyle konuşacağı tahmin edilmektedir. Daha önce hiçbir dönemde bu kadar elverişli bir gelişim sağlayamayan buluş ve icadın, yıkıcı inovasyon ile insanlığı karşı karşıya bırakması söz konusu olmamıştır. Ürün ve hizmet kavramı farklı boyutlara gelirken, değişen taleplere anında cevap veren sistemler geliştirilmektedir. Şirketler için müşteri sadakati, uzun vadeli başarıyı sağlamanın temel hedeflerinden biridir. Yeniden satın alma sadakatinin önemli bir yönü olan ve her bir müşteriye neyin aynı marka ve ürünü tekrar satın almasını sağladığı hususu ise yapay zekâ yardımı ile bulunabilmektedir. Müşteri sadakatinin sürekliliğinde bir üründen memnun kalması tek başına yeterli değildir. Bir müşteri, bir ürüne ya da markaya duygusal olarak nasıl bağlanacaktır. Teknoloji beraberinde müşterinin sürekliliği için şirketler yeni çözümler bulabilecek midir? Örneğin, mamülün, üretim sürecinin aşamalarında müşteriye ürün geliştirme ve yapılandırma üzerine söz hakkı tanımak gibi. Acımasız rekabet ortamında, şirketler için müşteri ürün geliştirme sürecinde ortak tasarımcı olabilecektir. Tüketici haklarına saygılı bir sicile sahip, tüketicinin güvenliğini ve sürece katılımı sağlayabilen şirketler en kârlı hale gelirken, ilişkisel sorumluluk ve tüketici hakları gittikçe daha önem kazanacaktır (Yücel, 2015: Fels, Falk ve Schmitt, 2017: 410).

Kapitalist tüketim, kendini dışı vurmaya sürdürebilmek için bir altyapıya ihtiyaç duyar. Bu altyapının bileşenleri arasında teknoloji ve telekomünikasyon, kurumsal lider olarak küreselleşme, neo-liberal piyasa ideolojisi, uluslararası finans kurumları ile halinden memnun olanlar ve şikâyetçiler, ya da suç ortakları da bulunmaktadır. En

önemlisi, bu altyapının diğer bileşeni aile ve tüketici bilimleri mesleğinin bir parçası olarak tüketicidir. Tüketici hakları, genellikle tüketiciyi işin aşırılıklarına karşı korumayı ve tüketicilerin haklarını geliştirmeyi amaçlayan toplumsal harekete işaret eder. Yükselen tüketici hakları, genellikle yapısal şiddetten etkilenen tüketicilerin hakları için savaştır (ev sahibi - kiracı sorunları, konut ayrımcılığı, yaşlı tüketicilerin kötüye kullanılması, finansal kurumlar tarafından kadınlara karşı ayrımcılık ve savunmasız tüketici olarak çocuklar). Bir bakıma, tüketim olgusunun devamlılığını sağlamak ve tüketimin özendirilmesini sürdürmek üzere tüketici ve piyasa arasındaki sorunların çözümünde de tüketici hakları konusu önemli bir yere sahiptir (McGregor, 2003: 1-9).

Neoliberalizm beraberinde tüketim ve tüketicinin korunması olgusunu getirmiştir. Nitekim Bireşmiş Milletler, 1985 yılında 15 Mart'ı Dünya Tüketiciler Günü olarak beyan etmiştir. 1995 yılında ise Türkiye- AB Gümrük Birliği Anlaşması ile yeni bir döneme girmiştir. Nitekim, 1995'te, sırasıyla 4046 sayılı Özelleştirme Kanunu, 4054 sayılı Rekabetin Korunması Hakkında Kanun ve 4077 sayılı Tüketicinin Korunması Kanunu çıkartılmıştır. İlâveten, Fikri-Sınai-Ticari Mülkiyetin Korunması ile Gümrük Mevzuatı için yeni yasal düzenlemeler yapılmıştır. Böylece, ilgili yasaları uygulamak üzere mevcut Gümrük Müsteşarlığı ve Dış Ticaret Müsteşarlıkları yeniden yapılandırılırken; Rekabet Kurumu, Özelleştirme İdaresi Başkanlığı, TPE ile TÜRKAK gibi yeni kamu kuruluşları kanunlarla kurulmuş diğer yandan 1995'ten itibaren Türkiye'de 15 Mart "Tüketici Günü" ve 9 Mayıs "Avrupa Günü" olarak kutlanmaya başlanmıştır (Özgöker, 2014: 7-8).

Nitekim tüketicinin korunması amacıyla 08.03.1995 tarihinde yürürlüğe giren 4077 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkındaki Kanun (TKHK), gelişen koşullara ve TBK ve TTK'ya uyum sağlayamaması ve AB direktiflerine uygun olmaması nedeniyle yeni bir kanunun oluşturulması ile sonlandırılmıştır. 28.11.2013 tarihli Resmî Gazetede yayımlanarak 6 ay sonra yürürlüğe giren, 6502 sayılı TKHK ile tüketici lehine yeni düzenlemeler getirmiştir. Bu değişiklikler arasında yer alan, 'hareket etme' kavramı; tüketicinin hem sözleşme yaptığı anda hem de sözleşme yapmadan önce sonra korunması yer alır. Benzer şekilde 6502 sayılı TKHK, ayıplı mal konusu daha belirgin şekilde düzenlenerek, satım konusu olan malda, satıcının maddi, hukuki ya da ekonomik ayıp bulunması durumun da sorumlu olacağı konusu açıkça kaleme alınmıştır (Özsoy, 2019: 1-60).

Günümüz dünyasının tüketimin özendirilmesi üzerine kurulu sistemi, esasen insan zihninin nasıl yönlendireceğini çok iyi bilmektedir. Örneğin, bir adam ofisine hızlı bir şekilde ulaşmak veya anlamlı bir kimlik oluşturmak için bir sportif araba kullanabilir. Her iki durumda da, otomobilin kendine özgü fiziksel özelliklerini istediği gibi kullanır. Marx'ın argümanı, bir metanın parasal değerinin (burada otomobilin), bunların hiçbiri tarafından değil, üretiminde kullanılan sosyal olarak gerekli emek zamanıyla belirlendiği yönündedir. Marx, bir ürünün kullanım değeri üzerinde durmamıştır. Bu, günümüzün meta fetişizminin, bir yüzyıl önce Marx ve diğer klasik politik iktisatçılar tarafından tartışılmış olan aynı meta fetişizmi olmadığı anlamına gelmektedir. Zira günümüzde bir ürünün

kullanım-değeri ürünü “dünyaya” “duyular yoluyla, neşe, zevk ve arzu ve eğlence” şeklinde topraklanmış bir estetiğe dönüştürmektedir (Cerni, 2007: 2-3).

Tüketimin kültürünün günümüzde taşıdığı anlam, bireyi karşı konulmaz bir hisle tüketime yöneltilmektedir. Nitekim tüketimin tüm dünyada yaygınlaşmasında ABD politikaları etkilidir. Şöyle ki, Richard Nixon, 1959’da Moskova’ya giderek Nikita Kruşçev’i ziyaret etmiştir. ABD ve SSCB arasında nükleer silahlanma hususunda belirgin düzeyde gerginlik olduğu bir dönemdir, bu. Üstüne üstlük, 1959 yılının Haziran ayında New York’ta açılan, Sputnik I isimli uydunun tanıtımı ile SSCB, ABD’ne üstün teknolojisini gösterme fırsatı bulmuştu. Bu duruma karşı yanıt olarak ABD’nin SSCB’de açtığı sergiye, Kruşçev, Nixon tarafından davet edilmiştir. Amerikan sergisinde mutfığa giren iki lider arasında şöyle bir atışma geçmiştir. Nixon: “Size bu mutfığı göstermek istiyorum.” “Bizim California’daki evlerimizin mutfakları bu şekilde.” Kruşçev: “Bizim de böyle şeylerimiz var.” Nixon: (Bulaşık makinesini işaret eder) “Bizim bu en yeni modelimiz.” “Evlere doğrudan kurulabilecek şekilde binlerce üretiyoruz.” “Biz ABD’de kadınların hayatlarını kolaylaştırmak istiyoruz.” Kruşçev: “Sizin kadınlara karşı kapitalist yaklaşımınıza komünizmde yer yoktur.” Nixon: “Kadınlara karşı bu yaklaşımın evrensel olduğunu düşünüyorum.” “Yapmak istediğimiz şey, ev hanımlarının hayatlarını kolaylaştırmak.” Nixon: (evi işaret eder), “Bu ev 14.000 dolara alınabilir ve Amerikalıların çoğunluğu 10.000 -15.000 dolar aralığında bir fiyata bir eve sahip olabilirler.” Kruşçev: “Bir eve 14.000 dolar harcayabilecek, çelik işçilerimiz ve köylülerimiz var. Sizin Amerikan evleriniz, inşaatçılarımız tekrar satabilsin diye sadece 20 yıl ayakta kalabilecek şekilde üretilir. Biz sağlam yapıyoruz. Çocuklarımız ve torunlarımız için yapıyoruz.” Nixon: “Amerikalıların evleri 20 yıldan fazla dayanır ancak yinede, yirmi yıl geçince çoğu Amerikalı yeni bir ev ve mutfak ister. O zamana kadar mutfakların modası geçer. Amerikan sistemi yeni icatlardan ve tekniklerden yararlanmak üzere tasarlanmıştır.” Ne yazık ki, Rus evlerinde bulaşık makinesi yoktu, Sovyet haber ajansı Tass şöyle bir açıklama bulundu: “Bize bunun tipik Amerikan işçinin evi gibi gösterilmesi Taç Mahal’in tipik bir Bombaylı tekstil işçisinin evi olarak gösterilmesinden daha doğru değildir.” Bilakis, bu açıklama ABD heyetinin yalan söylediğini değil, serginin görevini yerine getirdiğinin göstergesi olmuştur (Wallman, 2018: 91-92).

Günümüzde hızlı teknolojik gelişmeler, üretimin daha verimli, kaliteli ve hızlı şekilde yapılmasını sağlarken, diğer yandan dijital platformlar, dünyanın neresinde olursa olsun kolayca tüketicilere ulaşabilmektedir. Yaşamımızın her alanında, kitle iletişim araçları vasıtasıyla yayınlanan reklam, özendirici filmler ve yayınlar ile tükettiren kapitalizmin “topluma egemen söylemlerin ortaya çıkmasında” anahtar rol oynarken, aynı zamanda toplumun “tasarruftan arzu kültürüne yönelmesine” adeta ön ayak olmaktadır (Demirel ve Yegen, 2015: 122).

Öte yandan, icat ve yeniliklerin üretime hızlı yansması ile artan makineleşme ve azalan istihdam beraberinde artan üretim verimliliği çalışan yoksulluğuna ve sosyal hakların erimesine neden olurken, tüketici haklarının yükselişini getirmektedir. Kapitalizm-tüketim ilişkisinde yükselen tüketici haklarına yönelik olarak bir örnek vermek isterim. 2017 yılının Mayıs ayında iki yaşındaki ABD’li bir çocuk,

İsveç menşeli mobilya şirketi IKEA tarafından üretilen, 76 santimetrekarelik Malm marka dolabın altında kalarak hayatını kaybetmiştir. Kusur sonucu çocuk ölümlerine ilişkin daha önce hiç görülmemiş tutarda bir tazminat meblağını (46 milyon dolar) IKEA firması, ABD’li çiftte öderken, bu trajik olayın sonucu yaşanan kaybı hiçbir anlaşmanın telafi edemeyeceğini ancak böyle bir anlaşmaya varıldığından dolayı minnettarlıklarını iletmektedir (MSN Haber, 08.01.2020).

Benzer şekilde, dünyaca tanınmış Alman ilaç ve kimya şirketi Bayer AG, 2018 yılında ABD’li Monsanto Co. isimli şirketi 63 milyar dolara satın almıştır. ABD’li çiftçi çiftin, California mahkemesine açtığı davada yabancı otların temizlenmesinde kullanılan Roundup Ready isimli ilacın kanser riskini uyarması nedeniyle, Bayer firması 2 milyar 55 milyon dolar tazminata çarptırılmıştır. Bayer AG firması karara itiraz edeceğini duyururken, çiftin ilacı 25 yıldır bahçelerinde kullandığı iddia etmiştir. Bir üst mahkemeye cezaya itiraz eden Bayer AG lehine, California üst mahkemesi, 2 milyar dolar olan tazminat cezasını 86, 7 milyon dolara indirmiştir. Böylece, davacılar Alva ve Alberta Pilliod, zararı karşılayıcı tazminat olarak yaklaşık 17 milyon dolar ve cezai tazminatta olarak ise 69 milyon dolar alacaklar ancak bu duruma memnun olmayan Bayer AG temyizine gideceğini bildirmiştir. Nitekim Bayer, glifosat esaslı ürünün potansiyel sağlık riskleri konusunda 13.000 civarında ABD davası ile karşı karşıya kalmıştır (Sabah, 15.05.2019; DW News, 26.07.2019). Bayer’in glifosatın alternatifini bulup bulamayacağı, ABD pazarında mücadele edip edemeyeceği ise hala bir muamma olmakla birlikte, Bayer bir Amerikan firması olsaydı, tüketici hakları ve tüketici mahkemeleri ne yönde karar verirdi, bilemiyoruz.

Nitekim tüketici haklarının artan önemi hususunda bir örnekte Türkiye’den verilebilir. Ankara’da yeni evlenen bir çiftin, nikâh töreni görüntülerini çeken bir firmanın töreni ses olmadan sadece görüntü ile kaydetmesi sonrası, çift manevi tazminat davası açar. Tüketici mahkemesi, firmayı kusurlu bularak, çiftte 6 bin lira manevi tazminat vermesine hükmeder. Mahkeme bu kararı ayıplı hizmet kapsamında değerlendirmiştir (NTV, 29.09.2019).

Türkiye’den diğer bir haber ise “Tüketici Mahkemesi’den emsal karar” olarak yayımlanmıştır. Alman Porsche marka araç sahibinin aracına çarpılması sonrası ağır hasar alması ile başlayan sigorta şirketi ve mal sahibi arasındaki süreç haberleştirilmiştir. Sigorta şirketi tarafından ‘ibraname’ imzalatılarak, ağır hasar için 390 bin lira Porsche sahibine ödenmiştir. Mahkeme, 2012 model arabanın ağır hasar aldığı tarihteki ikinci el piyasa değerinin 520 bin olduğuna karar verirken, ibranamenin iptaline ve kalan 130 bin liranın faizi ile mağdura ödenmesine karar vermiştir (Milliyet, 04.11.2019).

Ülkemizde her ay Tük tarafından yapılan Tüketici Güven Endeksi ve Tüketici Eğilim Anketi, hane halkının satın alma eğilimini ve güvenini ölçmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (Tük), Tüketici Eğilim Anketi ve Tüketici Güven Endeksi adı altında bir anket çalışması yayımlayarak, Türkiye’deki hane halkının eğilimini ölçmektedir. Esasen, Tüketici Güven Endeksi, ekonomiye ilişkin önemli veriler sunmakla birlikte, psikolojik ekonomi disiplini çerçevesinde tüketici güveni konusunu, ekonomi açısından değerlendirmektedir. Zira hane halkı davranışlarının nasıl değiştiğini bilmeyi istemek, satın alma gücü olan bireylerin

satın alma isteğini canlı tutmak isteğindedir. Bu ise ülkelerin ekonomik büyümelerinin sürdürülebilirliği noktasında çok önemlidir (Tunalı ve Özkan, 2016: 54-67).

5. Sonuç

Hiç kimse, kapitalizmin ilk defa 16.yüzyılda Batı Avrupa'da kalıcı olarak kök saldığını inkâr edemez, aynı zamanda kök saldığı İngiltere, Hollanda, Kuzey Fransa ve Kuzey Batı Almanya'da ekonomik büyümeye neden olmuştur. Nitekim, zamanla siyasi ve askeri güce çevrilen kapitalizm, Avrupa devletlerinin 18. yüzyılın sonundan itibaren dünyanın geri kalanına hükmetmesini mümkün kılmıştır. Nitekim, Avrupa'ya diğer kültür ve medeniyetlere karşı derin bir üstünlük duygusu kazandırmıştır.

Babür İmparatorluğu'nun devasa büyüklükteki değerli hazinelerini ele geçirmek için 23 Haziran 1753'de Hindistan'da İngiltere ve Fransa kıran kırana savaştılar. İngiltere'nin kazanıp, Hindistan'ı kolonileştirdiği savaşın isme Plessey'dir ve sonuçları ile tarihte önemli bir yere sahiptir. Hindistan'dan getirilen büyük servet, İngiltere'de dokumacılık üzerine buharlı makinelerin icat edilmesini tetiklemiştir. Böylelikle, İngiltere Hindistan'dan getirdiği ham ipeklileri, buharlı dokuma tezgâhlarında işleyip, işlenmiş ürünleri ise kolonilerine satarak ekonomik ve siyasi gücünü perşinlemiştir. Müteakip süreçte, sanayi devrimi ile sınıf mücadelelerinin sadece feodalizmin düşüşünü değil, kapitalizmin oluşumunu da belirlemiştir. Bir bakıma kapitalizm kendisini yeniden üretmiş, daha da güçlenmiştir. İmalat sanayi üretimde montaj hattı ise, üretim verimliliğini artırırken, yarı vasıflı çalışanların istihdamını sağlamıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası dünya genelinde yaygınlaşan Keynesyen ekonomi ise üretim ve tüketim arasında dengenin sağlanmasını, tam istihdam ve devletin emek piyasalarına müdahalesi politikaları ile sağlamıştır. Böylece 20. Yüzyılın başlarında tüketimi teşvik eden politikalar uygulanmaya başlamıştır. Zira, alım gücü yükselen çalışanlar, aynı zamanda bir tüketim birimi haline gelmiştir.

Marx'ın emek değer teorisi ile ortaya koyduğu emeğin kendi değerinden daha fazla değer ürettiği ve girişimciye kâr sağladığı iddiası ise günümüzde Schumpeter'in bir girişimcinin başarılı yenilikler getirerek ekonomik kazanç elde edebileceğine söylediği İnovasyon Kâr Teorisi arasındaki tartışma devam etmektedir. Nitekim nüfusu günden güne azalan gelişmiş ülkeler ile emek yoğun imalat sanayi üretimini sürdüren Çin arasında artan bir rekabet söz konusudur. Alman firması Siemens Amberg fabrikasında dijital ortamda karanlıkta üretim yapmaktadır. Neredeyse hiç insanın çalışmadığı (%75 makine) enformasyon teknolojileri ile yapay zekâ ve endüstriyel robotların yer aldığı akıllı fabrika uygulaması, 1989 da başlatılmıştır. Keza, gelişmiş ülkeler, akıllı fabrika sistemi ile üretim verimliliğini ve miktarını artırsalar da maliyetler istenen düzeyde değildir. Oysaki, küresel imalat merkezi konumuna gelen Çin'de pekçok tanınmış otomobil firmaları gibi Tesla'da üretim merkezi kurmuştur. Zira bir endüstriyel robotun çalışma ömrü, bir insanınkinin çok altındadır ve makineler yeni bir kirlilik ve enerji ihtiyacı karşımıza çıkarmaktadır ve istenen maliyette çalışmamaktadırlar. Diğer yandan, küresel ticaret savaşları o derece artmıştı ki, Çinli akıllı telefon markası Huawei ile ABD arasındaki ticaret savaşı google tarafından Huawei

firmasına uygulanan ambargo nedeniyle kendi işletim sistemini bulmak için çalışan şirketin satışlarını etkileyip etkilemeyeceği hususunda yeni tartışmaları gündeme getirmektedir. Bunlara ilaveten gerek Apple, gerekse Samsung çokuluslu şirketlerinin Çin'deki pazar paylarının %1'in altında kalmasını bahane ederek üretim tesislerini Hindistan'a taşıması ise başka bir muammadır. Bütün bu ticaret savaşları, tüketicinin haklarını daha da yükseltmektedir. Zira bir ürünün ekonomik sürdürülebilirliği ve satış payı, tüketicinin o ürüne güvenmesi ile son derece yakından ilişkilidir. Bilhassa çok uluslu şirketlerin birbiriyle kıyasıya mücadele ettiği günümüzde tüketicinin hakları ve tüketicinin güveni konularının önemi artmakta ve uluslararası boyuta taşınmaktadır.

Dünya Bankası, küresel büyüme beklentilerini 2019 ve 2020 yılları için düşürürken, henüz pandemi sürecine ilişkin gündemi yoktu. Zira bu düşüş artan ticaret savaşları, yükselen tarifeler ve milliyetçi akımlar ile ilgili bir durumdu. Nitekim pandemi süreciyle birlikte teknoloji milliyetçiliği gözle görünür hale gelmiştir. Bilhassa Çin'li şirketlerden Tik Tok ve Huawei için ABD, bazı tedbirleri uygulamaya koymuştur. Huawei firmasının Çin Komünist partisi ile yakından ilişkisi olduğunu ve veri güvenliği hususunda güvenilmez olduğunu açıklayan ABD Başkanı Trump, İngiltere'yi etkilemeyi başarmıştır. Hindistan ise, Çinli kısa video oluşturma ve oynatma sosyal medya platformunu Tik Tok firmasını ülkesinde milli güvenliği tehdit ettiği gerekçesiyle engellemiştir. Tik Tok firmasının ABD'de durumu ise halen çözülememiştir. Kişisel kanaatime göre bilhassa sosyal medya platformları ve teknoloji şirketleri arasındaki kıyasıya rekabet yeni bir dönemi beraberinde getirecektir. Önde gelen bu şirketlerin ABD'li olanları Pentagon ile yakınken, Çin'li şirketler ise Çin Komünist partisi ile yakındır. Yeni dönemde hızlı veri analizi ile tüketici taleplerine en kısa zamanda adapte olan, maliyeti düşük üretim ve hız sağlayan, ürünlerini ve hizmetlerini satın alan devletin hukukuna saygı gösteren ve müşterilerini kendi vatandaşı gibi kabul eden firmalar ipi göğüsleyecektir

Her ne kadar devletler açısından ekonomik büyümeden ziyade ekonomik daralma söz konusu olsada, ABD'li çok uluslu şirketler hiç olmadığı kadar hızlı büyüyerek yeni rekorlar kırmayı başardılar. Pandemi sürecinde ABD en zengin 12 kişisi servetini toplamda 1 milyar dolara taşımıştır. 18 Mart 2020 tarihinden bugüne 283 milyar dolar ek servet ile % 40 büyüyen ABD'li firmaların aksine ABD ev halkının geliri ise 1950 den beri en düşük seviyeye ulaşarak yüzde 5.6 erimiştir. Bu firmalar arasında en dikkat çekici sıçrama ABD merkezli e-ticaret ve bulut-bilişim şirketi Amazon olmuştur. Bilakis, ABD'de işsizlik ve gelir kayıpları artan halk, seçimler öncesi sivil itaatsizlik yapmış ve marketler yağmalanmıştır.

Öte yandan, Aydınlanma sonrası, aklın artan önemi ve bireyin kendisi için en doğrusunu kendisinin bileceği yönündeki ahlaki sistem, sanayi sonrası modern toplum beraberinde kendi mutluluğunu herşeyin üstünde tutan yeni bir neslin inşasında çok önemli bir zemin hazırlamıştır. Bu doğrultuda tüketim amaçlı olarak pompalanan özgür birey meteforu, her türlü esaret biçimini, acıyı, çok çalışmayı ve sabrı önemsizleştirirken, (Weber'e göre kapitalizmin ruhunu taşımayan Doğu toplumları da dahil) yerel, geleneksel ve kültürel etkiler bir tarafa bırakılarak tüketim

bağımlılığının yerleştirilmesinde kullanılan en önemli mottodur. Ancak, kapitalist sistem, ihtiyacıdan fazla tüketen, daha az çalışan ve hızla artan dünya nüfusu ile başa çıkamazken, tüketici hakları ve çevre hakları gibi konular alternatif olarak yükselmektedir. Zira çevresel felaketler ve artan kirlilik, işsizlik ile salgın hastalıklar dünyamızı hiç olmadığı kadar büyük bir tehlikenin içine sokarken, küresel tek piyasa ideali ile devlet kapitalizmi arasında yeni bir krizi ateşleyecektir.

Kaynakça

- Akdağ, G. (2015). *Gözetim Toplumu Teorilerinin Tarihsel ve Teorik Bir İncelemesi*. Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Alaimo, C. (2014). Computational Consumption: Social Media and The Construction of Digital Consumers. (Erişim: 06.06.2020), http://etheses.lse.ac.uk/975/1/Alaimo_Computational_Consumption.pdf
- Aslan, A.O. (2015). *Bir Çalışma Alanı ve Siyasi Bir Proje Olarak Kalkınma Yönetimi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Attali, J. (2017). *Geleceğin Kısa Tarihi*. T. Ilgaz (Çev.). İstanbul: İmge.
- Aydın, Y. & Araman, S. (2018). Konjonktür ve Kriz Teorileri : Marx, Keynes ve Schumpeter. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 45-67.
- Bahçe, S. (2011). Kapitalist Kriz ve Sosyalist Mücadele: Çöküş Teleolojisinin Çöküşü. *Mülkiye Dergisi*, 35 (271), 175-206.
- Bakırtaş, İ. & Haydaroğlu, C. (2015). Orta Doğu Petrollerinin Politik Ekonomisi. 38. *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi*, 279-304.
- Balta, E. (2019). *Tedirginlik Çağı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society*. London: SAGE Publications,
- Baudrillard, J. (2004). *Tüketim Toplumu*. Hazal Deliceçaylı ve Ferda Keskin (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Bauman, Z. (1999). *Çalışma, Tüketicilik ve Yeni Yoksullar*. Ümit Öktem (Çev.). İstanbul: Gündüz Basım.
- Boratav, K. (2019). Sermaye Hareketleri ve Türkiye'nin Beş Krizi. *Çalışma ve Toplum*, (1), 311-324.
- Brown, W. (2018). *Halkın çözülüşü, Neoliberalizmin Sinsi Devrimi*. B. E. Aksoy (Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Carbonero, F., Ernst, E. & Weber, E. (2018). Robots Worldwide: The Impact of Automation on Employment and Trade. *International Labour Office, Working Paper*, (36), 1-14.
- Cerni, P. (2007). The Age of Consumer Capitalism. *Cultural Logic* (s.1-28) (Erişim: 21.06.2020), <http://clogic.eserver.org/2007>.
- Chriss, J.J. (2019). Weber's Protestant Ethic Thesis in Five Steps. In: *Academicus International Scientific Journal*, (s.51-65) (Erişim: 30.01.2020), https://www.academia.edu/39773560/Webers_Protestant_Ethic_Thesis_in_Five_Steps.
- Comte-Sponville, A. (2012). *Kapitalizm Ahlaki midir?* Dilek Yankaya (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları
- Çelik, A. & Küçük, A. (2020). Tüketim Toplununun Çevre Sorunlarına Etkileri. *Econharran Harran Üniversitesi İİBF Dergisi*, 4(5), 1-22.
- Çınar, Y.(2018). Erken Dönem Marksistlerinden İngiliz Marksist Tarihçilere: Marksist Tarih Yazımının Devamlılığı. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 9(2), 1-16.
- Çinliler Dünya Telefon Pazarını Resmen Ele Geçirdi. *Habertürk*, (09.05.2019). (Erişim : 30.01.2019), <https://www.haberturk.com/iste-akilli-telefon-satis-rakamlari-2457148-teknoloji>
- Daldal, Ş. (2010). *Kuralsız Kapitalizm Batağında Emek*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Demirel, S. & Yegen, C. (2015). Tüketim, Postmodernizm ve Kapitalizm Örgüsü. *İLEF Dergisi*, 2(1), 115-138.
- Doğan, E.T. (2012). Zanaatkarlığın Günümüzde Yeniden Yorumlanması : Yeni Zanaatkarlık mı? *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(1), 67-85.
- Duman, Z. (2016). Tüketimci Kapitalizmin ve Tüketim Kültürünün Eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi*, (33), 15-36.
- Efendi, A.M. (2000). *Bahtiyarlık*.: Nuri Sağlam (Hazırlayan), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdoğan, S. & Kutlu, D. (2014). Dünyada ve Türkiye'de Çalışan Yoksulluğu: İşgücü Piyasası ve Sosyal Koruma Politikaları Bağlamında Bir Değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, (2), 63-114.
- Ergun, C. (2007). Jacques Attali, Geleceğin Kısa Tarihi. *Toplum ve Demokrasi*, 1(1), 172-176.
- Esin, P. (1982). *İşbölümü, Yabancılaşma ve Sosyal Politika*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Estlund, C. (2018). What Should We Do After Work? Automation and Employment Law. *The Yale Law Journal*, (128), 254-326.
- Estes, C.L. & Phillipson, C. (2002). The Globalization of Capital, The Welfare State, and Old Age Policy. *International Journal of Health Services*, 32(2), 279-297.
- Faik Şimart Beni. *Youtube* (13.06.2020). (Erişim: 15.06.2020). https://www.youtube.com/watch?v=BA_Qdc1uG8Y
- Featherstone, M. (1990). Perspectives on Consumer Culture. *Sociology*, 24(1), 5-22.
- Fels, A. , Falk, B. & Schmitt, R. (2017). User-driven Customization and Customer Loyalty: A Survey. *Procedia CIRP*, (60), 410 – 415.

- Foucault, M. (2016). *Özne ve İktidar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freeman, M. (2016). Neoliberal Politikalar ve İnsan Hakları. Şafak Evran Topuzkanamış (Çev.). *D.E.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(2), 165-188.
- Gerçil, G.S. (2004). Küreselleşme ve Çok Uluslu İşletmelerin Çalışma İlişkilerine Etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 147-157.
- Güllüpnar, F. (2012). Eşitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma Açısından Vatandaşlık Üzerine Sosyolojik Bir Analiz. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 67(1), 81-109.
- Gevgili, A. (1972), Türkiye’de Kapitalizmin Gelişmesi ve Sosyal Sınıflar. İçinde: *Sosyal Siyaset Konferansları, 20. Kitap* (s.45-96). İstanbul: İ.Ü. İktisat Fakültesi Yayını.
- Hülagü, M. (2007). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Misyoner, Ermeni, Terör ve Amerika Dörtgeninde Türkiye. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 429-450.
- IKEA, dolabın altında kalarak ölen iki yaşındaki çocuğun ailesine 46 milyon dolar tazminat ödeyecek. *MSN Haber* (08.01.2020). (Erişimi: 08.01.2020), <https://www.msn.com/tr-tr/haber/gundem/ikea-dolab%20altında-kalarak-ölen-iki-yaşındaki-çocuğun-ailesine-46-milyon-dolar-tazminat-ödeyecek/ar-BBYH8TO>
- İngiliz banka, 3 bin kişiyi işten çıkaracak. *NTV Ekonomi Haberleri* (27.07.2016). (Erişim: 14.01.2020), <https://www.ntv.com.tr/ekonomi/ingiliz-banka-3-bin-kisiyi-isten-öcükaracak,3wKrRKfdU0iSeX6qXMeUDA>
- İtalyan Unicredit, 8 bin işçi çıkaracak. *NTV Ekonomi Haberleri* (03.12.2019). (Erişim: 14.01.2020), <https://www.ntv.com.tr/ekonomi/italyan-unicredit-8-bin-isci-cikaracak,a9YfxPIXEkmdsMPQ-GCDDg>.
- Kalelioğlu, E. (2019). Xiaomi, Yeni Fabrikası ile Saniyede Bir Akıllı Telefon Üretebilecek. *Webtecko.com*. (21.11.2019). (Erişim: 30.01.2020), <https://www.webtecko.com/xiaomi-fabrika-saniyede-bir-akilli-telefon-h80232.html>
- Kanser Eden Tarım İlacına Rekor Fiyat. *Sabah*. (15.05.2019). (Erişim: 12.02.2020), <https://www.sabah.com.tr/dunya/2019/05/15/kanser-eden-tarim-ilacina-rekor-tazminat>.
- Karabulut, M. (2008). Tanzimat Dönemi Türk Romanlarında Alafrangalaşmak. *Belleten*, (II), 47-67.
- Karakaş, N. (2010). Osmanlı İmparatorluğu’nun Tasfiye Sürecinde Amerikan Politikası. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 25(1), 269-296.
- Kaube, J. (2020). *Max Weber, Çağlar Arasında Bir Yaşam*. Öndercan Muti (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kabaş, T. (2016). Kapitalizm ve Ahlakın Türkiye Açısından Kısa Bir Değerlendirilmesi. *ÇÜ İİBF Dergisi*, 20(2), 133-147.
- Kaval, M. (2019). Tüketim Kültürü ve Tasavvufi Zühd Geleneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1) 151-166
- Kılıç, İ. (2011). Kapitalizm, Liberalizm ve Öteki. İçinde: *Ankara Hukuk Fakültesi, Zabunoğlu Armağanı*, 501-515.
- Kiely, R. (1999). The Last Refuge of the Noble Savage? A Critical Assessment of Post-Development Theory. *The European Journal of Development Research*, 11(1), 30-55.
- Kupon Çılgınlığı. *TLC TV* (2020). Anasayfa, Programlar, Kupon Çılgınlığı, 4.Sezon 2.Bölüm. (Erişim: 15.06.2020), <https://www.tlctv.com.tr/kupon-cilginligi/4-sezon-2-bolum>
- Kutal, G. (2000). Çok Uluslu Şirketlerin Ulusal Devletler ve Uluslararası Kuruluşlar Tarafından Sosyal Politika Alanında Denetimi Sorunu. İçinde: *Türk Ağır Sanayii ve Hizmet Sektörü Kamu İşverenleri Sendikası Prof. Dr. Nusret Ekin’e Armağan* (s.71-95). Ankara: TÜHİS Yayını.
- Lundy, L.K., Ruth, A.M., Park, T.D. (2008). Simply Irresistible: Reality TV Consumption Patterns. *Communication Quarterly*, 56(2), 208-225.
- McGregor, S.L.T. (2003). Consumerism as a Source of Structural Violence. *The Canadian Fair Trade Network*. (Erişim: 29.01.2020), <http://cftn.ca/sites/default/files/AcademicLiterature/consumerism.pdf>
- Miller, B. & Atkinson, R.D. (2013). Are Robots Taking Our Jobs, or Making Them? *ITIF*, (Erişim: 15.08.2019), [https://itif.org/publications/2013/09/09/are-robots-taking-our-jobs-or-making-them. Online].
- Moch, J. (1956). Technology and the Future. *Bulletin of the Atomic Scientists*, 12(4), 112-119.
- Motorola, Nokia ve BlackBerry’ne ne Oldu? *CNN Türk* (24.09.2013). (Erişim: 29.12.2019), <https://www.cnnturk.com/2013/guncel/09/24/motorola.nokia.ve.blackberry.ne.oldu/724633.0/index.html>
- Nazım, N. (2004). *Zehra*. İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar.
- Nikah görüntüleri kusurlu kaydeden firmaya 6 bin lira tazminat. *NTV* (29.09.2019). (Erişim: 25.02.2020), <https://www.ntv.com.tr/turkiye/nikah-goruntuleri-kusurlu-kaydeden-firmaya-6-bin-lira-tazminat,k-TicSap40OpGsbk40xoHQ>
- Özgöker, U. (2014). Refah Artışı ve İktisadi Kalkınmanın Temeli Tüketicinin ve Rekabetin Korunması. İçinde: *15 Mart 2014 Dünya Tüketiciler Günü Panel Tebliğleri*. İstanbul: Tüketicinin ve Rekabetin Korunması Derneği.

-  zkan, P. (2020). Tüketiciden Sonra Kim Gelecek. *Mediacat* (12.07.2020), <https://mediacat.com/tuketici-den-sonra-kim-gelecek/>
- Özsoy, R. (2019). *6502 Sayılı Tüketicinin Korunmasında Hakkında Kanun Kapsamında Ayıplı İfa ve Sonuçları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ritzer, G. (2011). *Büyüsü Bozulmuş Dünyayı Büyülemek*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Saklı, A. R. (2013). Fordizm'den Esnek  retim Rejimine Dönüşümün Kamu Yönetimi  zerindeki Etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 107-131.
- Schumpeter, J. A. (1966). *Kapitalizm, Sosyalizm ve Demokrasi*. (1.Cilt), İstanbul: Varlık Yayınları.
- Scott, B.R. (2006). The Political Economy of Capitalism. *Harvard Business School Division*, 7(37), 1-28.
- Sözcü (20.11.2019) *Sendika işsiz kalan bankacılar için gazetelere ilan verdi*. (Erişim: 15.01.2020), <https://www.sozcu.com.tr/2019/ekonomi/sendika-issiz-kalan-bankacilar-icin-gazetelere-ilan-verdi-5461317/>.
- Sennett, R. (2013). *Zanaatkar*. Melih Pekdemir (ev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sevindi, N. (2012) Monet'nin Giverny'deki evini gezmek tablolarında yürüyüşe çıkmak gibiydi. *Hürriyet* (30.07.2012). (Erişim Tarihi: 10.11.2020), <https://www.hurriyet.com.tr/monet-nin-giverny-deki-evini-gezmek-tablolarinda-yuruyuse-cikmak-gibiydi-21096995>.
- Simmel, G. (2008). *Modern Kültürde atışma*. Elçin Gen (ev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Soylu, P. . (2015). *Türkiye'de İkinci Dünya Savaşı Sonrası İktisadi Politikanın Dönüşümü*. Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Sönmez, S. (2016). Bretton Woods, Fordizm ve Hegemonya. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34(1), 43-62.
- Stambolieva, M. (2015). Welfare State Change and Social Citizenship in the Post-Yugoslav States. *European Politics and Society*, 16(3), 379-394.
- şan, M.K ve Hira, İ. (2004). Modernlik ve Postmodernlik Bağlamında Tüketim Toplumu Kuramları. *Bilgi* 1(8), 1-19.
- Tanpınar, A.H. (1988). *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: ağlayan Kitabevi.
- Tek Boynuzlu Atın Sırrı. *Winx Club - 7. Sezon 22. Bölüm*, 2016, (Erişim: 22.04.2020), https://www.youtube.com/watch?v=Zt_5JuAw4Zg
- Tesla'dan Çin'e bir yatırım daha! *Sözcü* (16.01.2020). (Erişim: 15.02.2020), <https://www.sozcu.com.tr/2020/otomotiv/tesladan-cine-bir-yatirim-daha-5571064>.
- Tunalı, H. &  zkan, İ.E. (2016). Türkiye'de Tüketiciler Güven Endeksi ve Tüketiciler Fiyat Endeksi Arasındaki İlişinin Ampirik Analizi. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 54-67.
- Tüketiciler mahkemesinden emsal 'ibraname' kararı. *Milliyet* (04.11.2019). (Erişim: 25.05.2020), <https://www.milliyet.com.tr/gundem/tuketici-mahkemesinden-emsal-ibraname-karari-6071268>
- Türkcan, E. (1980). I.M.F.'nin Kökenleri. *Ekonomik Yaklaşım*, 1(3), 37-84.
- US Judge Reduces \$2 Billion Monsanto Roundup Verdict Against Bayer. *Dw news* (26.07.2019). (Erişim: 08.01.2020), <https://www.dw.com/en/us-judge-reduces-2-billion-monsanto-roundup-verdict-against-bayer/a-49751667>.
-  nal, A. (2011). Çalışma ahlakı kavramına kültürel bir bakış ve Türkiye'de alışma Ahlakı. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 1(44), 125-145.
- Wallman, J. (2018). *İstif ağı*. Senem Karag z gl  ve Ayta  zg ren (ev.). İstanbul: Yıkılmazlar Basım Yayın.
- Weber, M. (1992). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Talcott Parsons (ev.). New York: Routledge.
- World Development Report, (2019). *The Changing Nature of Work*. World Bank World Development Report, (Erişim: 05.03.2020), <http://documents.worldbank.org/curated/en/816281518818814423/2019-WDR-Report.pdf>.
- Wood, A.J., Graham, M. ve Anwar Amir, M. (2020). Minimum wages for online labor platforms. In: *The Digital Transformation of Labor Automation, the Gig Economy and Welfare Book* (s.74-80). New York: Routledge.
- Uca, A. (2010). Türkiye'de Neoliberal Ekonomi Politikaları ve Sosyo-Ekonomik Yansımaları. *Maliye Dergisi*, 1(158), 422-430.
- Yaylak, E. (2017). *Sosyal Bilgiler  ğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Medyayı Kullanım Düzeyleri ve Görüşleri*. Doktora tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Yılmaz, A. (2012). *Türkiye'de Planlama Politikası ve Yönetimi*. Doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi
- Yılmaz, M.E. (2009). Soğuk savaş sonrasında Yeni Dünya Düzeni. *Akademik Bakış*, 1(17), 1-14.
- Yücel, T. (2015). Dijital Gelecek: Tüketim Değişirse, Hukuk İhtiyacı da Değişir mi? İçinde: Hakan Tokbaş ve Fehim Üçışık (Ed.) *Sektörel Bazda Tüketiciler Hukuku ve Uygulamaları*. Ankara: Bilge Yayınevi
- Zimmermann, A. (2006). Decolonizing Weber. *Postcolonial Studies.* 9(1), 53-79.
- Zola, E. (2003). *Germinal*. Volkan Yalçıntoklu (ev.). İstanbul: Can Yayınları.
- Zorlu, K. (02.09.2020). Teknoloji milliyetçiliğin yükselişi. (Erişim: 11.11.2020), <https://www.haberturk.com/yazarlar/prof-dr-kursad-zorlu/2790700-teknoloji-milliyetiliginin-yukselis>



Araştırma Makalesi • Research Article

Fen Bilimleri Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Tutumlarına Etkisi

The Effect of Using Station Technique in Science Lesson on Students' Academic Success and Science Attitudes

Üzeyir Bekereci ^{a,*}, Faruk Şimşek ^b, Ergin Hamzaoğlu ^c, Mustafa Yazıcı ^d

^a Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-6492-7521

^b Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-9559-198X

^c Prof.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara/Türkiye.
ORCID:0000-0001-6053-6796

^d Prof.Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş/Türkiye.
ORCID:0000-0003-1071-0316

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Temmuz 2020

Düzeltilme tarihi: 06 Ekim 2020

Kabul tarihi: 16 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Akademik başarı

Fen eğitimi

Fen tutumu

İstasyon tekniği

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 July 2020

Received in revised form 06 October 2020

Accepted 16 October 2020

Keywords:

Academic success

Science education

Science attitude

Station technique

ÖZ

Bu çalışmada, fen bilimleri dersinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve fen tutumları üzerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında yapılan uygulamalar hakkında öğrenci görüşleri alınmıştır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş İlinde öğrenim gören 60 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney grubuna istasyon tekniği ile ilgili uygulamalar yapılmış, kontrol grubuna ise anlatım yöntemi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen bilimleri dersi akademik başarı puanları ve fen tutum puanları arasında istasyon tekniği lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin istasyon tekniği ile ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmıştır.

ABSTRACT

In this study, the effect of using station technique in science class of on students' academic success and science attitudes was investigated. Quasi-experimental designs with pretest and posttest control group were used in the study. The study was carried out with 60 seventh grade students studying in Kahramanmaraş in the 2018-2019 academic year. Applications related to station technique were applied to the experimental group and the expression method was applied to the control group. Working holding; It was seen that there was a significant difference in favor of the stations between the science course academic achievement scores and science attitude scores of the experimental and control students.

1. Giriş

Fen öğretim programının merkezinde diğer öğretim programlarında olduğu gibi birey vardır ve tüm çalışmalar

aslında bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirilir. Çağdaş yaklaşımların benimsenmesi ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesi fen eğitimine de yansımış ve bu durum birçok araştırmada yer bulmuştur

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: uzo_1071@hotmail.com

(Ada ve Baysal, 2013). Bu bağlamda yeni öğretim programları incelendiğinde iş birliği, iletişim ve girişimcilik gibi becerileri ön plana çıkaran yöntemlerin ve tekniklerin olduğu görülmektedir. Bu tekniklerden biri de istasyon tekniğidir. İstasyon tekniği 1900'lü yıllarda Montessori ile başlamış ve Dewey'in eğitim felsefesiyle şekillenmiştir (Batdı ve Semerci, 2012; Demir, Kartal, Ekici, Öztürk ve Bozkurt, 2011). İstasyon tekniği, Piaget ve Vygotsky'nin yapılandırmacılık kuramından etkilenerek eğitimde kullanılan bir model haline gelmiştir (Güneş, 2009). Yapılandırmacı eğitim kuramı çerçevesinde şekillenen istasyon tekniği, bireysel farklılıklara önem veren, iş birliği içinde öğrenmeye teşvik eden ve farklılaştırılmış öğretim aracı olarak kullanılabilen bir tekniktir (Demir, 2008). İstasyon tekniğinin yapısına bakıldığında, sınıf ortamında grupların her istasyona katkı sağlaması ve bir önceki grubun yaptıklarını ileriye taşımasını amaçlayan, öğrencinin aktif olduğu bir anlayışın var olduğu görülmektedir (Batdı ve Semerci, 2012). Demirörs (2007) istasyon tekniğinde öğrenmeleri, öğrencilerin oluşturulan istasyonlarda belirlenen bir konu etrafında çalıştığı ya da duruma göre konunun parçalara ayrılıp en sonunda çalışmaların bir araya getirilmesi ile gerçekleştirilen öğrenmeler şeklinde ifade etmektedir. Bu teknikte, öğrenciler aynı anda ve belirtilen sürede istasyonlara uğramakta, etkileşim içerisinde işbirlikli öğrenerek etkinlikleri gerçekleştirmektedirler. İstasyon tekniği, sınıfın tamamının gruplara ayrılıp bir önceki grubun yaptığı çalışmalara her aşamada katkıda bulunan öğrenci merkezli bir uygulamadır (Gözütok, 2007). Bu teknik, etkili uygulandığı takdirde öğrencilerin öz güven, grup içi iletişim ve işbirlikli çalışma becerilerini geliştirmektedir (Güven, 2014).

Uygulama hazırlıklarına, istasyonun hedefini belirlemek ile başlanmalı ve istasyonlarda yapılan her çalışma bir amaca hizmet etmelidir. Bu hedef bir kavramın öğrenilmesi olabileceği gibi becerilerin geliştirilmesi de olabilir. İstasyonların hedefleri ise, istasyon tekniğinin uygulandığı derse göre farklılık gösterebilir. Örneğin fen dersi için, mitoz ve mayoz hücre bölünmeleri kavramlarını kazandırmak hedef olarak seçilebilir. Hedef belirlendikten sonraki aşama ise bu hedefe yönelik hedef davranışı belirlemektir. Bu hedef davranış öğrencinin o istasyondaki etkinliği yaptıktan sonra kazandığı davranıştır (Gregory, & Hammerman, 2008). Hedefler belirlendikten sonra, istasyonlarda neler öğretileceği belirlenmeli ve etkinlikler hedeflere yönelik hazırlanmalıdır. Etkinlikleri hazırlama aşamasında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve çoklu zekâ kuramından da faydalanılarak her öğrencinin öğrenme stiline hitap edilebilecek etkinliklerin oluşturulmasına önem verilmelidir (Alacapınar, 2009).

Uygulamaya başlamadan önce teknik, öğrencilere anlaşılır bir şekilde açıklanmalı ve öğrenciler çalışmaya başlamadan istasyonda ne yapacaklarını, araç ve gereçleri nasıl kullanacaklarını bilmelidirler. Grupları oluşturmanın net bir yolu bulunmamaktadır ve öğretmen, istasyonları oluştururken öğrencilerin becerilerini, yeteneklerini, sosyal ilişkilerini ve öğrenci eksikliklerini göz önünde bulundurmalıdır (Sears, 2007). Batdı ve Semerci (2012) istasyonların sayısının öğretilecek konuya göre değişebileceğini ve duruma göre sınıfın ikiye, üçe, hatta beşe ayrılabilirliğini; ancak istasyon sayısının beşi geçmemesi gerektiğini belirtmektedir. Her etkinlik için belirlenen süre sınıfa söylenmelidir. Bu süre ilkökul 2 ve 3. sınıflar için

öğrencilerin etkinliği kısa sürede yapamamalarından dolayı on dakikanın altında olmamalıdır. 4 ve 8. sınıflar arası için ise yedi ve sekiz dakika olmalıdır (Alacapınar, 2009).

Her öğrenci için ayrı ayrı etkinlikler hazırlamak zordur; fakat iyi tasarlanmış etkinlikler farklı öğrencilere aynı grup içinde öğrenebilmeleri için fırsatlar sunar. Etkinlikler, öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı, yeni beceriler kazandırmalı, önceki öğrenmelerini desteklemeli, öğrendiklerini yeni durumlara uyarlayabilmeleri için fırsatlar sunmalı (Sears, 2007) ve öğrencilerin keşfetmelerini sağlamalıdır (Genç, 2013).

Uygulama aşamasında ilk önce sınıf istasyonlara bölünür ve bu istasyonlara isimler verilir (slogan, örnek olay, bilmece-bulmaca vb.). Öğrenciler istasyonlara dağıtılırken rastgele seçilmelidir ve hiçbir öğrenci dışarıda kalmamalıdır. Her istasyonda bir öğrenci grubuna rehberlik eden ve çalışma sonunda ürünleri toplayan "istasyon şefi" olarak; bir öğrenci de grup çalışmalarını yazan "yazıcı" olarak seçilir. Her grup kendi istasyonuna geçer ve belirtilen süre boyunca verilen görevi yerine getirir. Sürenin sonunda 1. grup 2. gruba, 2. grup 3. gruba vb. geçer ve yer değiştirir. Her grup bir önceki grubun çalışmalarını yok saymadan kaldığı yerden çalışmaya devam eder. Daha sonra bu istasyonda da çalışma bitince grup tekrar yer değiştirir ve her grup istasyonda dolaşana kadar uygulama devam eder (Sears, 2007). Uygulama sırasında öğretmenin öncelikli görevi öğrenciye rehberlik etmektir (Maden ve Durukan, 2010). Öğretmen bütün istasyonları gözlemlemeli, gerekli yerlerde düzeltmeler yapmalı ve öğrencilere yardımcı olmalıdır.

Çalışma sonunda her istasyon şefi yapılanları öğretmene getirir ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, sınıf panosuna asılarak ve istasyonlarda yazılanların ya da çizilenlerin sınıf içinde okunması veya anlatılması şeklinde sınıfla paylaşır (Alacapınar, 2009). Öğretmen, istasyonlarda oluşturulan ürünleri değerlendirmeli ve öğrenme eksikliklerini belirleyip gidermeye çalışmalıdır (Kryza, Stephens, & Duncan, 2007). Tüm grupların istasyonlardaki çalışmaları bittikten ve teknik uygulandıktan sonra yapılan çalışmaların değerlendirilmesi gerekmektedir. İstasyonlarda oluşturulan ürünler, sorulara verilen cevaplar ve tamamlanan etkinlikler öğretmene ve öğrencilere geri bildirim vermesi açısından önemlidir. İstasyonlardaki öğrenme ürünlerini değerlendirme; öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeleri veya öğretmenin düzeltmeleri ile gerçekleştirilebilir (Gregory, & Hammerman, 2008). Geier ve Bogner (2011) istasyonlarda değerlendirmenin, dersin hedef ve kazanımlarına yönelik kriter bazlı değerlendirme olması gerektiğini belirtmektedir. İstasyonları değerlendirmek için öğretmen, düzenli olarak öğrencilerle görüşmeli; öğrenci çalışmasını çoğu zaman kendi kontrol edip değerlendirmeli; öğrenciler son olarak etkinlikleri sözlü veya yazılı olarak tamamlayıp sunmalıdır.

İlgili literatürde istasyon tekniğine yönelik çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu çalışmalar fen bilimleri (Benek, 2012; Güneş, 2009), matematik (Korkmaz, Güc, Çakır ve Bacanak, 2016), İngilizce (Avcı, 2015), Türkçe (Karadağ, 2020) ve sosyal bilimler (Mergen, 2015) derslerine yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmada fen bilimleri dersinin seçilme nedeni araştırma uygulayıcısının fen bilimleri öğretmeni olması ve 7. sınıf düzeyinde derse girmesidir.

Yeni fen öğretimi programında girişimcilik ve işbirlikli çalışabilme becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu becerilerin

öğrencilere kazandırılmasında istasyon tekniği kullanımının etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda 7. sınıf fen bilimleri ünitesine ait “Hücre Mitoz ve Mayoz Bölünme” konusunun işlenmesinin öğrenciler üzerinde etkisi araştırılmak istenilmiştir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin fen bilimleri dersi akademik başarıları ve fen tutumları üzerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma boyunca yapılan uygulamalar ile ilgili öğrenci görüşleri de alınmıştır.

Çalışmada şu sorulara yanıtlar aranmıştır;

- 1.İstasyon tekniği uygulanan deney grubu ile anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubunun fen testi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- 2.İstasyon tekniği uygulanan deney grubu ile anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubunun fen tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- 3.İstasyon tekniği uygulanan deney grubu ile anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubunun fen testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- 4.İstasyon tekniği uygulanan deney grubu ile anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubunun fen tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
- 5.İstasyon tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin uygulama ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın sınırlılıkları ise araştırma yürütücüsünün ortaokul yedinci sınıflarda fen bilimleri dersine girmesi, çalışma gruplarının seçiminde sınıf seviyesini sınırlandırmıştır. Sınıflarda bulunan öğrenci sayıları ve sınıfların fiziki şartları oluşturulan istasyon gruplarının sayısını sınırlandırmıştır. Araştırma mitoz ve mayoz konusunu içerecek şekilde sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem ve verilerin analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ön test son test eşleştirilmiş kontrol gruplu (yarı deneysel) desen kullanılmıştır. Çok denekli desenler gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve zayıf deneysel desenler olmak üzere üçe ayrılır (Fraenkel, & Wallen, 2006). Deneysel desenlerden sadece gerçek deneysel desenlerde deneklerin denek havuzundan seçkisiz atanması söz konusudur. Bu çalışmada örneklem oluşturulurken; deneklerin bulunduğu sınıflar okul yönetimleri tarafından daha önceden oluşturulduğu için seçkisiz atama yoluna gidilememiştir. Çalışmanın hatalardan arınık olması amacıyla sınıflardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılmıştır. Eşleştirilen gruplar deney ve kontrol gruplarına kura yolu ile seçkisiz atanabilmiştir. Yarı deneysel desen seçkisiz atanmanın yapılamayacağı durumlarda alternatif bir desendir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Çalışmanın deseni Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ön Test Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
------	---------	----------	----------

Deney	Fen testi ve fen tutum ölçeği	İstasyon tekniği	Fen testi, fen tutum ölçeği ve anket formu.
Kontrol	Fen testi ve fen tutum ölçeği	Anlatım yöntemi	Fen testi ve fen tutum ölçeği.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 60 yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu çalışmada alt gruplar oluşturulmadan önce okulda bulunan bütün yedinci sınıf şubelerine (272 öğrenci) fen testi ve fen tutum ölçeği uygulanmıştır. Fen testi ve fen tutum ölçeği ön test puan ortalamaları yönünden birbirine yakın olan sınıflar göz önünde bulundurularak iki şube belirlenmiştir. Kura yolu ile bu iki şubeden biri deney grubu (N:30), diğeri ise kontrol grubu (N:30) seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak fen testi, fen tutum ölçeği ve anket formu kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

Fen Testi: Öğrencilere uygulanan fen testi, hücrede mitoz ve mayoz bölünme ünitesine yönelik hazırlanmıştır. Test, çalışmanın yapıldığı okulda öğrenim gören 450 ortaokul öğrencisine (7. ve 8. sınıf) uygulanarak pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen fen testi 25 sorudan oluşmaktadır. Fen testi çoktan seçmeli sorulardan oluşup dört seçenektir. Doğru cevaplara 4 puan verilerek, yanlış cevaplara ise 0 puan verilerek değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonrası anketin madde analizi sonuçları dikkate alınarak beş madde testten çıkarılmıştır. Fen testinin ortalama gücü 0,45, ayırt ediciliği 0,51 hesaplanmıştır. Geliştirilen fen testi üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan KR-20 testi sonucuna göre fen testinin güvenilirlik katsayısı 0,88 bulunmuştur. Güvenirliğin 0,70-0,80’den fazla olduğu tespit edildiği için ölçek güvenilirliktir (Baştürk, 2014). Geçerliliği sağlamak amacıyla belirtke tablosu oluşturularak kazanımlar doğrultusunda sorular oluşturulmuş, ayrıca sorular hakkında bir eğitim uzmanının ve bir fen öğretmenin görüşü alınmıştır. Bu bağlamda gelen dönütler doğrultusunda uzun sorular kısaltılmış, önemli ve vurgulanması gereken kelimelerin altı çizilmiştir.

Fen Tutum Ölçeği: Tutum ölçeği Nuhoglu (2008) tarafından geliştirilmiş olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 3’lü likert tipinde olup “katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum” ifadelerini içermektedir. Verilerin hesaplanması esnasında olumsuz maddeler tersine çevrilerek hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği 0,87’dir. Bu çalışma için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85’tir.

Anket Formu: Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir diğeri anket formudur. Anket formu altı sorudan oluşmaktadır. Anket formu soruları geliştirilirken konu uzmanlarının görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanım amacına uygun olup olmadığı, anket formunda yer alan soruların kapsam geçerliliğini sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Konu uzmanları anket formunda benzer soruların yer aldığını belirterek, benzer soruların birleştirilmesini istemişlerdir. Ayrıca anlatım bozukluğu

olan soruların düzeltilmesini istemişlerdir. Konu uzmanlarının dönütleri doğrultusunda anket formuna son şekli verilmiştir. Anket formu Ek-1’de gösterilmiştir.

2.4. Uygulama

Deney grubuna yapılan uygulama: Hücrede mitoz ve mayoz bölünme konularında deney grubunda uygulanan istasyon tekniği uygulamalarına başlanmadan önce istasyonlar belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri de dikkate alınarak belirlenen istasyon grupları; akrostij istasyonu, karikatür istasyonu, tasarım istasyonu, şiir istasyonu ve sunu istasyonu şeklindedir. İstasyonlarda ihtiyaç duyulan malzemeler temin edilerek öğrenciler istasyonlara yerleştirilmiştir. On dakika aynı istasyonda çalışma yapan öğrenciler bu sürenin sonunda istasyonlarını değiştirmişlerdir. Bu uygulamaya devam edilerek mitoz konusu iki hafta (8 ders saati) boyunca istasyonlarda işlenmiş ve bütün öğrenciler istasyonların tamamında çalışmalara katılmışlardır. Mayoz bölünme konusu da aynı şekilde iki hafta (8 ders saati) boyunca işlenmiş ve oluşan ürünler sınıf panolarına asılmıştır. Dört haftalık çalışmanın ardından deney grubu öğrencilerine fen testi ve fen tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin (30 öğrenci) uygulama ile ilgili görüşleri anket formu ile toplanmıştır. Uygulamaya ait fotoğraflar Ek-2 de gösterilmiştir.

Kontrol grubuna yapılan uygulama: Kontrol grubuna çalışma öncesinde fen testi ve fen tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda mitoz ve mayoz hücre bölünmeleri konuları anlatım, proje tabanlı ve tartışma yöntemleri ile dört hafta boyunca işlenmiştir. Çalışma sonunda fen testi ve fen tutum ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmanın birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sorusuna cevap bulmak için öğrencilere uygulanan fen testi ve fen tutum ölçeğinden elde edilen puanlar üzerine uygulanan shapiro wilk testi sonucunda testlerin p değerinin 0,05’ten büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda dağılımın normal olduğu söylenebilir. Veriler bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar tablolar üzerinde gösterilmiştir. Çalışmanın beşinci sorusuna ilişkin öğrenci görüşleri betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Öğrenci görüşlerine ilişkin düşünceler frekans ve yüzde değerleri tablolar ile gösterilmiştir. Öğrenci görüşlerine ilgili tablolarda yer verilmiştir.

Çalışmaya ait etki büyüklüğünün hesaplanmasında Cohen d katsayısı kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için Cohen d hesaplanmasında aşağıda belirtilen formül kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

$$d=t\sqrt{\frac{N_1+N_2}{N_1xN_2}}$$

Cohen (1988)’e göre hesaplanan d değeri 0,20 ile 0,50 arasında ise etki büyüklüğü küçük, 0,50 ile 0,80 arasında ise etki büyüklüğü orta, 0,80’den büyük ise etki büyüklüğü geniş olarak yorumlanmaktadır.

Çalışmanın etik yönden uygunluğu Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Etik Kurulu tarafından verilmiştir (Ek-3).

3. Bulgular

Deney ve kontrol grubunun fen testi ön test puan ortalamaları yönünden aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Grupların Fen Testi Ön Test Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney	30	26,82	11,704	-0,394	0,695
Kontrol	30	27,86	9,126		

p>0,05

Tablo 2’de görüldüğü gibi deney grubunun fen testinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=26,82$ ve standart sapması=11,704, kontrol grubunun fen testinden aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=27,86$ ve standart sapması=9,126 şeklinde hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir [t(58)=-0,394; 0,05<p]. Bu bağlamda grupların fen testi puanları yönünden denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun fen tutum ölçeği ön test puan ortalamaları yönünden aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Grupların Fen Tutum Ölçeği Ön Test Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney	30	28,33	3,85	-1,091	0,714
Kontrol	30	29,40	3,71		

p>0,05

Tablo 3’te görüldüğü gibi deney grubunun fen tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=28,33$ ve standart sapması=3,85, kontrol grubunun fen tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması $\bar{X}=29,40$ ve standart sapması=3,71 hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki fark anlamlı değildir [t(58)=-1,091; p>0,05]. Bu bağlamda grupların fen tutum ölçeği puanları yönünden denk oldukları söylenebilir.

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubu arasında fen testi son test puanları yönünden anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Grupların Fen Testi Son Test Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney	30	59,20	14,38	4,877	0,000*
Kontrol	30	41,60	13,55		

* p<0,05

Tablo 4’te görüldüğü gibi deney grubunun fen testinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=59,20$ (standart sapması=14,38), kontrol grubunun fen testinden aldıkları puan ortalamasından $\bar{X}=41,60$ (standart sapması=13,55) yüksek olup, ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır. Bu fark deney grubu lehinedir [t(58)=4,877, p<0,05 ve d=0,554]. Hesaplanan d değeri orta etki olarak kabul edilmektedir.

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubu arasında fen tutum ölçeği son test puanları yönünden anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Grupların Fen Tutum Ölçeği Son Test Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	SD	t	p
Deney	30	38,23	11,44	3,36	0,01*
Kontrol	30	33,83	3,79		

* p<0,05

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney grubunun fen tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=38,23$ (standart sapması=11,44), kontrol grubunun fen tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamasından $\bar{X}=33,83$ (standart sapması=3,79) yüksektir. Ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır. Bu fark deney grubu lehinedir [t(58)=-3,36, p<0,05 ve d=0,296]. Hesaplanan d değeri küçük etki olarak kabul edilmektedir.

Öğrencilerin istasyon tekniği hakkındaki görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla anket formu uygulanmıştır. Sonuçlar frekans ve yüzde ile tablo üzerinde gösterilmiştir.

“Uygulama öncesi istasyon tekniği ile ilgili yapılan bilgilendirme sizce yeterli miydi?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Uygulama Öncesi İstasyon Tekniği ile İlgili Yapılan Bilgilendirme

Düşünceler	f	%
Yeterli	24	80
Yeterli Değil	6	20

Tablo 6'ya göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (24 öğrenci; %80) uygulama öncesi yapılan bilgilendirmenin yeterli olduğunu düşünürken öğrencilerin bir kısmı (6 öğrenci; %20) yapılan bilgilendirmenin yeterli olmadığını düşünmektedir.

Uygulama esnasında grup üyelerinin birbirleriyle olan etkileşimini açığa çıkarmak amacıyla “uygulama aşamasında grup arkadaşlarımızla olan iletişiminiz hakkındaki düşüncelerinizi belirtiniz” ifadesiyle öğrencilerden düşünceleri alınmış ve Tablo 7'de sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimleri hakkındaki düşünceleri

Düşünceler	f	%	Öğrenci İfadeleri
Olumlu Düşünceler	27	90	Arkadaşlarımızla etkinlik esnasında fikir alışverişinde bulundum. Grubumuzdaki arkadaşlarımızın fikirlerini eleştirmeden dinledik.
Olumsuz Düşünceler	3	10	Etkinlik esnasında benim fikirlerimi dikkate almadılar.

Tablo 7'de görüldüğü gibi öğrencilerin %90'ı grup arkadaşlarıyla olan iletişimleri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişler, öğrencilerin %10'u ise grup arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde olumsuz düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

İstasyon gruplarında etkinliklerin bir veya birkaç öğrencinin üzerine mi kaldığı yoksa grup üyelerinin tamamının etkinliklere katıldığına anlaşılması amacıyla öğrencilere bu konu hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve öğrencilerin ifade ettiği düşünceler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. İstasyon Grubunuza Arkadaşlarımızın Katkıları ile İlgili Düşüncelerinizi Belirtiniz

Düşünceler	f	%	Öğrenci İfadeleri
Olumlu Düşünceler	24	80	İstasyonumuzdaki arkadaşlarımızla etkinlik için ihtiyaç duyduğumuz malzemeleri eşit bir şekilde paylaştık. Arkadaşlarımızın tamamı görevlerini yerine getirdiler.
Olumsuz Düşünceler	6	20	Arkadaşlarımızın bazıları etkinlik malzemesi getirmek istemedi. Arkadaşlarımızdan görevlerini yapmayanlar oldu.

Tablo 8'e göre öğrencilerin %80'i arkadaşlarının grupta yapılan etkinliklere katkı sağladıklarını düşünürken; öğrencilerin %20'si arkadaşlarının grupta yapılan etkinliklere katkı sağlamadıklarını düşünmektedirler.

Öğrencilerin istasyonlar hakkındaki düşüncelerinin araştırıldığı -Oluşturulan istasyonlar arasında olmayabilirdi dediğiniz istasyon var mıydı? Varsa hangisi olduğunu belirtiniz- sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Oluşturulan İstasyonlarının Beğenme-Beğenilmeme Durumları

Düşünceler	f	%	Öğrenci İfadeleri
Beğendim	24	80	İstasyonların hepsini beğendim.
Beğenmedim	6	20	Karikatür istasyonu olmasa da olurdu. Herkesin resim yeteneği iyi olmayabilir. Akrostij istasyonunu beğenmedim. Ben sayıları seviyorum.

Tablo 9'a göre öğrencilerin büyük çoğunluğu (%80) mevcut istasyonları beğendiğini ifade ederken; öğrencilerin %10'u karikatür istasyonunu; %10'u ise akrostij istasyonunu beğenmediğini ifade etmiştir.

Öğrencilere istasyonlar oluşturulurken seçim şansı verilseydi mevcut istasyonlardan farklı hangi istasyonları oluşturacaklarının araştırıldığı “İstasyon ekleme şansınız olsaydı hangi istasyonu eklerdiniz?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 10'da öğrenci ifadelerine de yer verilerek gösterilmiştir.

Tablo 10. İstasyon Ekleme Şansınız Olsaydı Hangi İstasyonu Eklerdiniz

Düşünceler	f	%	Öğrenci İfadeleri
Eklerdim	3	10	Bulmaca istasyonu eklerdim.
Eklemesdim	27	90	Mevcut istasyonlar yeterli bence.

Tablo 10'a göre öğrencilerin sadece %10'u bulmaca istasyonu eklemek istediğini belirtirken, diğer öğrenciler istasyonların yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilere “İstasyon tekniğinin başka konularda da uygulanmasını ister misiniz?” şeklinde sorulan araştırma sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. İstasyon Tekniğinin Başka Konularda Uygulanması Düzeyi

Düşünceler	f	%	Öğrenci İfadeleri
İsterim	27	90	Çok eğlendim. Ürün çıkarttık ortaya. Bütün arkadaşlarımla arı gibi çalıştık.
İstemem	3	10	Ben bireysel çalışıp yarışmayı seviyorum.

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrencilerin %90’ı istasyon tekniğinin başka konularda uygulanmasını isterken, öğrencilerin %10’u istasyon tekniğinin başka konularda uygulanmasını istememektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, istasyon tekniği anlatım yöntemi ile karşılaştırılarak bu yöntemin fen bilimleri dersindeki akademik başarıya ve fen tutumuna etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca süreci ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Çalışma, fen bilimleri dersi kapsamında ve “*Mitoz ve Mayoz Hücre Bölünmeleri*” konularında gerçekleştirilmiştir. Elde ettiğimiz verilerden, istasyon tekniğinin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, dersi eğlenceli hale getirdiği ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan bir çalışmada da farklı istasyonların kullanılması sonucu öğrencilerin başarılarında olumlu gelişmeler olduğu belirlenmiştir (Frutani, 2007). Buna ek olarak, istasyon tekniğinin farklı kullanım şekilleri ile gerçekleştirilmiş araştırmaların sonuçları incelendiğinde, mevcut araştırmanın daha öncekilerle benzerlik gösterdiği, istasyon tekniğinin kullanılarak yapılan çalışmalarda genel olarak öğrenci başarısının olumlu etkilendiği görülmüştür (Bulunuz, 2006; Demir, 2008; Güneş, 2009; Porter, 2004; Sürücü, Özdemir ve Baştürk, 2013). Bu çalışmada istasyon tekniğinin öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuç yapılan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Demirörs, 2007; Maden ve Durukan, 2010). Ayrıca bu çalışmada anket formunda elde edilen veriler ile akademik başarı arasında paralellik olduğu söylenebilir. Çalışmada, öğrenciler anket formuna vermiş oldukları cevaplarda istasyon tekniğini çok ilgi çekici ve eğlenceli bulduklarını, yarım kalan bir işi tamamlamanın keyfine vardıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, istasyon tekniğinin dersi eğlenceli hale getirerek öğrencilerin fen bilimleri dersini sevmelerini sağladığı, aktif katılımı desteklediği, işlenen konuyu kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrencilerin bir kısmı grup arkadaşları ile iletişim kuramadıklarını, bir istasyonu gereksiz bulduklarını ve istasyonlara katkı sağlamayan arkadaşları olduğunu anket formunda belirtmişlerdir. İstasyon tekniği ile ilgili yapılan bir çalışmada öğretmen adayları yarım bırakılan bir işin, diğer arkadaşları tarafından bitirilip başka bir hale bürünmesinden son derece keyif aldıklarını, ayrıca tekniğin tüm duyu organlarına hitap ettiğini böylelikle de tekniğe yönelik ilgi düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir (Akcanca, 2017). Öğrenci görüşlerine yönelik yapılan bir başka çalışmada, istasyon tekniğinin faydalı, aktif katılıma yönlendirici olarak nitelendirilmiş ve yöntemin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği ifade edilmiştir (Genç, 2013). Ayrıca, derslerde istasyon tekniği kullanımı ile ilgili öğrenci görüşlerini değerlendirme için yapılan benzer bir araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin yöntemi eğlenceli bulduklarını ve

kendi düşüncelerini ifade edebildikleri öğrenme ortamları olarak ifade etmişlerdir (Demir, Kartal, Ekici, Öztürk ve Bozkurt, 2011). Bu çalışmalar sonucunda, istasyon tekniğinin uygulanmasında öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmaların benzer sonuçlandığı ve istasyon tekniğinin öğrenciler tarafından eğlenceli ve faydalı bulunduğu görülmüştür. Sönmez (2007) istasyon tekniğinin öğrencilere etkin katılım imkânı sunup dersten zevk almalarını sağladığını ve bundan dolayı istedik davranışların daha kolay kazandırılabilirdiğini belirtmektedir. Bu yöntem öğrencilerin yeni ve özgün düşünce geliştirmelerine, yaratıcı düşüncelerine ve işbirlikli öğrenmelerine katkı sağlamak ve öğrencilerin özgüvenlerini arttırmaktadır (Morgil, Yılmaz ve Yörük, 2007). Bireylerin akademik başarıları ile birlikte tutumlarına da hitap edilmesi ile fen bilimleri dersindeki kazanımlara daha kolay ulaşılacağı düşünülmektedir (Bozdağ, 2019). Öğrenciler farklı öğrenme stillerine sahiptir ve bu sebeple bazı öğrencilerin istasyonları sevmeme ve önemsememe ihtimalleri göz ardı edilmemelidir. Bazı öğrenciler etkinlik üzerinde düşünmeme, etkinliği anlamama ve grup arkadaşları ile anlaşamama gibi sebeplerden dolayı istasyon tekniğini sevmeyebilirler (Demir vd., 2011). Öğretmenler, etkinlikleri tasarlamadan önce hedefler doğrultusunda etkinlikler hazırlamalıdır. Öğrencinin ihtiyaçlarını ve dersin hedeflerini bilmeyen öğretmenler, istasyon tekniğine uygun etkinlik hazırlamada ve zamanı etkili yönetmede sıkıntı yaşayabilmektedirler (Sears, 2007). İstasyonlar arasındaki geçiş esnasında uygulamanın başlarında, kargaşa yaşanabilir ama zaman içerisinde bu kargaşa azalır. Bu nedenle istasyon tekniği, sadece bir ders saatinde değil, daha uzun süre uygulanmalıdır (Kryza, Stephens, & Duncan, 2007). Uygulama sırasında gürültü olabilmektedir. Ayrıca, istasyon şefinin görevini yerine getirememesi halinde her öğrencinin etkin katılımı sağlanamaz ve öğrencilerden bazıları çalışırken diğerleri çalışmayabilir.

Deney grubu öğrencilerinin fen testi ön test puan ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin fen testi ön test puan ortalamaları düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencilerin çalışma öncesi akademik başarı durumlarının benzer olduğu görülmektedir. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerine çalışma öncesi uygulanan fen tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan uygulamalar sonrasında istasyon tekniği uygulanan deney grubu ile anlatım yöntemi uygulanan kontrol grubunun fen testi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılığın istasyon tekniğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatürde incelendiğinde bu sonuçlara paralellik gösteren çalışmalara rastlanılmaktadır (Avcı, 2015; Çakmak ve Demir, 2018). Fen tutum ölçeği son test ortalamalarına bakıldığında uygulanan istasyon tekniğinin öğrencilerin fen tutum puanlarını artırdığı belirlenmiştir. İstasyon tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin uygulama ile ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmektedir. Erdağı ve Önel (2015) tarafından 7. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada istasyon tekniği uygulanmış ve araştırma sonucunda öğrenci görüşleri alınmıştır. Elde edilen bulgular istasyon tekniği kullanımının öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Bu çalışmada ulaşılan verilere dayanarak, ortaokul yedinci sınıf fen bilimleri dersinde istasyon tekniğinin uygulanmasına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Bu teknik fen bilimleri dersinin mitoz ve mayoz hücre bölünmesi konularının dışındaki diğer konuların öğretiminde de kullanılabilir. Akademik başarıyı artırma ve fen tutumuna olumlu etkisinden dolayı istasyon tekniği, fen bilimleri dersinin diğer sınıf seviyelerinde de kullanılabilir. Bu çalışma fen bilimleri dersi kapsamında uygulanmıştır diğer derslerde de bu teknikten yararlanılabilir. Bu çalışmada slogan, karikatür, modelleme, şiir ve akrostij istasyonları oluşturulmuştur yapılacak çalışmalarda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak farklı istasyonlar oluşturulabilir. Çalışmada istasyon değişimleri için öğrencilere üç dakika süre verilmiştir. İstasyonlar arası yer değiştirmelerde kargaşa oluşmaması açısından istasyon değişimi süresi uzatılabilir. Bu çalışmada istasyon tekniğinin akademik başarı ve fen tutumuna etkisi incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda tekniğin öğrenme kaygısı, motivasyon veya derse aktif katılım üzerindeki etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagoji-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. (1. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akcanca, N. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik bilimsel yaratıcılığı destekleyen öğretim teknikleriyle hazırlanmış etkinliklerin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Alacapınar, G. (2009). İstasyon tekniği ile ders işlemeye yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 137-147.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baştürk, S. (2014). Çoktan seçmeli testler. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 119-154). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Derslerde istasyon tekniği uygulamasının yansıtıcı sorgulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 190-203.
- Benek, İ. (2012). *İstasyonlarda öğrenme tekniğinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Bozdağ, H. C. (2019). 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyonları, tutumları ve fen başarıları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 720-740.
- Bulunuz, N. (2006). *Understanding of earth and space science concepts: Strategies for concept building in*

elementary teacher preparation. PhD thesis. Georgia State University.

- Büyükoztürk, Ş. (Ed.). Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çakmak, M. ve Demir, C. (2018). İstasyon tekniğinin 6. sınıf fen bilimleri dersi madde ve ısı ünitesindeki öğrenci akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 445-458.
- Demir, M. R. (2008). *İstasyonlarda öğrenme modelinin hayat bilgisi dersindeki üst düzey beceri erişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demir, R., Kartal, T., Ekici, G., Öztürk, N. ve Bozkurt, E. (2015). Station technique: A sample lesson activity on cells. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences. Special Issue*, 383-390.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için Ohm Yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdağı, S. ve Önel, A. (2015). İstasyon tekniğinin uygulandığı fen ve teknoloji dersine ilişkin öğrenci görüş ve performanslarının değerlendirilmesi. *Kafkas Eğitim Araştırma Dergisi*, 2(1), 28-37.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. Edition). New York. McGraw-Hill International Edition.
- Furutani, S. S. (2007). *How does one successfully implement learning centers at the third grade level*. MA Thesis. Pacific Lutheran University.
- Geier, C. S., & Bogner, F. X. (2011). Learning at Workstations. *Journal for Educational Research Online/Journal Für Bildungsforschung Online*, 3(2), 3-14.
- Genç, M. (2013). Prospective teachers' views about using station technique at environmental education course. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 188-203.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Kitabevi.
- Gregory, G. H., & Hammerman, E. (2008). *Differentiated instructional strategies for science*. California. Corwin Press.
- Güneş, E. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde istasyon tekniği ile yapılan öğretimin erişime ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



Araştırma Makalesi • Research Article

Okul Yönetimine Katılım: Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma

Participation in School Management: A Research on School Counselor

Ertuğ Can ^{a,*}, Urania Nikolayidis ^b

^a Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 39000, Kırklareli/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-0885-9042

^b Uzman, İstanbul Maltepe Kadir Has İlkokulu Rehber Öğretmeni, 34000, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-4287-5211

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Temmuz 2020

Düzeltilme tarihi: 27 Eylül 2020

Kabul tarihi: 04 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Okul yönetimi

Okul yönetimine katılım

Rehber öğretmen

Yönetime katılım

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, resmî kurumlarda görevli rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarını belirlemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 öğretim yılında İstanbul'da görevli 31 rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 6 açık uçlu soru ile bireysel yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımı yeterli görülmemektedir. Rehber öğretmenler, genellikle resmî toplantılar yoluyla okul yönetimine katılmaktadır. Rehber öğretmenlere göre, okul yönetimine katılım sorunların çözümü, iş birliği ve kararlara katılma bakımından gerekli ve önemlidir. Ancak bazı nedenlerle, rehber öğretmenler okul yönetimine etkili olarak katılamamaktadır. Rehber öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımını sağlamak için, yasal düzenlemeler yapılması, rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, yönetici ve öğretmenlerin eğitilmeleri faydalı olabilir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 July 2020

Received in revised form 27 September 2020

Accepted 04 October 2020

Keywords:

School management

Participation in school management

School counselor

Participation in management

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the participation status of the school counselors working in official institutions to school management. In the research, phenomenology design was used within the scope of qualitative research method. The study group of the research consists of 31 school counselors working in Istanbul in the 2019-2020 academic year. The data of the research were collected by making individual face-to-face interviews with 6 open-ended questions and evaluated with content analysis. According to the results of the research, the participations of school counselors in school administration is not considered sufficient. School counselors usually participate in school management through formal meetings. According to the school counselors, participation in school management is necessary and important in terms of solving problems, cooperation and participation in decisions. However, for some reasons, school counselors cannot participate effectively in school management. In order to ensure effective participation of school counselors in school management, it may be beneficial to make legal arrangements, arrange of guidance services, improve of working conditions, training of managers and teachers.

1. Giriş

Açık sistem özelliğine sahip olan okullar, eğitim biriminin en alt kademesinde ve toplumun içinde yer alan en önemli kurumlardan biridir. Okulun etkililiğinde en önemli öğelerden biri okulun yönetimidir. Taymaz'a (1989) göre, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olan okul yönetimi, okulun bir karar alma birimidir. Okulların

yönetiminde, etkililiğinde ve başarısında, etkili okul yönetiminin ve okul yönetimini etkileyen öğelerin büyük rolü bulunmaktadır. Bursalıoğlu'na (2000) göre, bir okulun yönetiminde rol oynayan en önemli öğeler arasında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel yer almaktadır. Ayrıca, ana-baba, çevredeki baskı grupları ve liderler, yönetim yapısı, iş piyasası ve merkez örgütü de okul yönetimini etkilemektedir.

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: ertugcan@gmail.com

Okul yöneticilerinin okulun etkililiği için başta öğretmenler olmak üzere, okulda alınacak kararlardan etkilenecek kişileri, birer karar organı olarak görüp kabul etmesi ve karar sürecine katması gerekir. Çünkü, Bursalıoğlu'na (2000) göre, yönetim süreçlerinin merkezini oluşturan karar, örgütlerin yaşamasında büyük öneme sahiptir. Bu yüzden, kararların uygulanabilirliğini sağlamak ve okulu amaçlarına uygun olarak yaşatabilmek için kararlardan etkilenecek bireylerin karara katılımını sağlamak gerekmektedir. Okulu amaçlarına uygun yaşatmanın en önemli yollarından biri ise okuldaki insan ve madde kaynaklarını amaçlara göre harekete geçirmek, eşgüdümlemek ve öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını sağlamaktır. Okulda alınan kararların öğrenciler, öğretmenler, çalışan personel, veliler ve diğer kurumlar ile üst birimleri de etkilediği dikkate alındığında, öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının gerekli ve önemli bir konu olduğu söylenebilir.

Mevcut okul sistemlerindeki insan ilişkilerinin ve etkinliklerinin karmaşıklığı, nitelikli bir eğitim hizmetinin sunulmasında bir avantaj olarak öğretmenlerin okul yönetimine katılımı ihtiyacı artırmıştır (Sharma, & Kumari, 2017). Okul yönetimine katılma; "öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin okulda kararların alınma sürecine katılmasını gerektirir" (Karakütük, 2001, s. 23). Okullarda, okulun tüm öğelerinin (öğretmen, öğrenci, aile) okul yönetiminde kendilerini ilgilendiren kararlara katılımlarının sağlanması demokratik okulun koşuludur (Karaman-Kepenekçi, 2003). "Okul yöneticisi, yönetimde bilimsel ilkeleri uygularken kararlardan etkilenen unsurları karara katması gerekir" (Şişman ve Turan, 2003, s. 314). "Karardan etkilenecek kişilerin karara katılması görüşü, 1930'lardan itibaren eğitim yönetimi kuramcıları tarafından da savunulmuştur. Bu savunmanın temelinde, katılmalı kararların daha geçerli ve uygulanabilirlik olasılığının daha yüksek olacağı inancı yatmaktadır" (Alıç, 1996, s. 177). Özdemir (1996), okul ile ilgili kararların, okul ile ilgili en yakın insanlar tarafından alınmasını, yani okula dayalı yönetimin önemli olduğunu belirtmektedir. Okul yönetimine katılım, okulda alınan kararlarda söz sahibi olma, bu konuda sorumluluk alma, okul yönetimine katkıde bulunma olarak tanımlanabilir. Burada, öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarından aslında okul yönetim süreçlerine katılımını anlayabiliriz. Yani, etkili bir okul yönetiminin temel unsurları olan, planlama, örgütlenme, personel alma, yöneltme, eşgüdümleme, bilgi verme, bütçeleme, iletişim ve denetleme (Aydın, 1994; Başaran, 1996), olarak belirtilen yönetim süreçlerine öğretmenlerin katılımı kastedilmektedir. Mondal'a (2016) göre, öğretmenler okul yönetimine planlama, organizasyon, iletişim, kontrol ve değerlendirme süreçlerinde katılım sağlamalıdır. Güçlüoğlu da (1985), eğitim örgütlerinde karara katılmanın gerekli ve önemli bir konu olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenler, bu yönetim süreçlerine ne derece etkili katılım sağlayabilirlerse, okul yönetimine katılımlarının da etkili olabileceği söylenebilir. Kartal'ın (2008) belirttiği gibi, okul yönetiminde kararların sonuçlarından etkilenen, karar konusunda uzmanlığı olan ve kararı uygulama sorumluluğu olan herkesin karar sürecine katılması hem demokratik okulun hem de çağdaş yönetimin gereğidir. Hoy ve Miskel'e (2012) göre, okullardaki karar verme sürecine katılım, öğretmenlerin bireysel ve meslekî doyumlarını olumlu yönde etkilemekte, öğretmenler de kendilerini karar verme sürecine dahil eden müdürleri tercih etmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılımı konusunda pek çok araştırma bulgusuna rastlanmaktadır. Balyer, Özcan ve Yıldız (2017), öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımlarının öğretmenlerin güçlendirilmesine ve meslekî gelişmelerinin sağlanmasına önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedir. Mosoge, & Van Der Westhuizen (1998), okul temelli yönetim anlayışında öğretmenlerin önemli rol ve sorumlulukları bulunduğunu ve öğretmenlerin yönetime katılımlarının gerekli olduğunu belirtmektedir. Göksoy da (2014a), öğretmenlerin okul yönetiminde karar alma sürecine katılım düzeylerinin artırılması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü, Adegoke'a (2010) göre, öğretmenlerin okuldaki karar alma sürecine katılımları ile iş üretkenliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Özden'e (1996) göre, katılmalı yönetim bütün örgütlerde demokratikleşmenin bir gereği olarak ön plana çıkan bir yönetim şeklidir. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının bir anlam ifade edebilmesi için, görüş belirtmelerinin dışında, problemlerin çözüm aşamalarında da yer almaları ve alınan kararlara katılım sağlamaları gerekmektedir. Başaran'ın (1986) belirttiği gibi, örgütlerde yönetici-yönetilen ilişkilerinin gelişmesi, sağlıklı bir çalışma ortamı yaratılması, yönetsel kararlarda objektifliğin sağlanması ve alınan kararların tam olarak uygulanabilmesi için yöneticilerin personelin kararlara katılması konusunda çaba harcaması gerekmektedir. Ancak, Celep'e (1990) göre, Türk Eğitim Sisteminin mevcut yapısı içerisinde, okul yöneticilerinin okul politikasını belirleme, çevre koşullarına göre yeni amaçlar saptama ve bu doğrultuda kararlar alması söz konusu olmadığından, daha doğrusu okul yönetiminin karar alma yetkisi bulunmadığından, karara katılma da gerçekleşmemektedir. Günümüzde de bu sorunun varlığını devam ettirdiği söylenebilir. Bu durum, aynı zamanda eğitim yönetiminin merkezileşmesinin ve izlenen eğitim politikalarının bir sonucu olarak görülebilir. Balcı'nın (2001) da belirttiği gibi, okulların fonksiyonlarını yerine getirmeleri öğretmenler aracılığıyla gerçekleştiği için, öğretmenlerin okula yönelik etkilerini sınıfla ve görev alanları ile sınırlı tutmamak gerekir. Yani, öğretmenlerin öğretim görevleri dışında, okuldaki yönetsel süreçlere katılımlarını sağlamak gerekir.

Öğretmenlerin okullardaki karar süreçlerine etkili katılım sağlamaları ve böylece okulu benimseyerek, yaptıkları işten doyum elde etmelerine yardımcı olacak düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır (Özden, 1996). Çünkü, eğitim ile ilgili karar süreçlerine katılım, demokrasinin gelişmesi açısından son derece önemlidir (Şişman, 2006). Demokratik anlayışın yerleştiği okullarda, yönetsel ve politik kararlar geniş katılımlı bir anlayışla belirlenir. Bu yüzden okullardaki her türlü kurul, komisyon ve toplantılar, tüm çalışanların ve paydaşların geniş bir katılımı ile gerçekleştirilmelidir (Apple, & Beane, 2011). Okuldaki karar alma sürecine öğretmenlerin katılım sağlanması, iş birliği, eşgüdüm, bilgi alışverişi ile öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Westheimer, 2008).

Görüldüğü gibi, öğretmenlerin katılım sağladığı okul yönetimlerinde öğrenci başarısında artış, okulun etkili yönetimi gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Okul yöneticisi, öğretmenler, personel ve veliler arasındaki ilişkiler de olumlu etkilenebilmektedir. Njoroge ve Kathuri'ye (2017) göre, katılımcı okul yönetimi okulun etkililiğinin ve verimliliğinin iyileştirilmesinde uzun süredir temel bir bileşen olarak kabul edilmektedir. Lalruatsanga'ya (2016) göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımları

gerekmektedir. Çünkü, öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılım sağlamaları, okul içi disiplini de olumlu etkileyecektir. Öğretmenlere okul yönetimi faaliyetlerinde sorumluluk verilirse, öğretmenlerin iyi bir performans göstereceği belirtilmektedir. Hallak'a (1995) göre ise öğretmenlerin yönetime katılımını esas alan okul tabanlı yönetim anlayışında, eğitimin kalitesi için daha fazla iş birliği, eğitim planlaması ve uygulamasında ortaklığın güçlendirilmesi gerekir. Böylece, okul yönetiminin daha demokratik olacağı, sorumlulukların daha adil paylaşılacağı, okulda kalite ve verimliliğin artacağı belirtilmektedir. Şüphesiz, öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımı, eğitim sisteminde karar verme gücünün dağılımında ve sağlıklı kararların alınmasında en önemli değişikliklerden biri olarak vurgulanabilir.

Öğretmenlerin okul yönetimine katılım yöntemleri arasında okul yöneticilerinin öğretmenlere uzmanlık alanlarına göre yetki devri sağlaması gösterilebilir. Elma'nın (2000) belirttiği gibi, yetki devri sihirli bir değnek olmamakla birlikte, çalışanlar açısından önemli bir fırsat olup, onları güdüler, işe ve örgüte bağlılıklarını artırır, karar verme özerkliği sağlar, kendilerini yetiştirme ve geliştirmeye katkı sağlar. Yetki devri ile öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının sağlanması, okulun ve çalışanların başarısını olumlu etkileyecektir. UNESCO (2018), öğretmenlerin rollerinin sınıf sorumluluklarının dışına genişletilmesi, ulusal düzeydeki tartışmalara ve eğitim politikasına yönelik kararlara katılımının teşvik edilmesi gerektiğini, aksi takdirde öğretmenlerin karar alma süreçlerinden dışlanmalarının kararların uygulanma olasılığını düşüreceğini belirtmektedir. Conley (1991), öğretmenlerin en fazla sınıf düzeyinde kararlara katılabildiklerini ancak, okul düzeyindeki yönetsel kararlara yeterli katılım sağlayamadıklarını belirtmektedir. Chopra'ya (2020) göre, eleştirel düşünmeyi kolaylaştıran, karar alma süreçlerine ve uygulamalarına katılımlarını sağlamak için hem öğretmenleri hem de öğrencileri içeren demokratik ve kapsayıcı alanlara erişimin artırılması gerekmektedir. Ancak, alan yazında yer alan bazı araştırma bulguları (Aksay ve Ural, 2008; Aldemir, 1996; Babaoğlu ve Yılmaz, 2012; Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017; Bilge, 2008; Can, Gündüz ve Işık-Can, 2013; Can ve Bayramoğlu, 2016; Can ve Serençelik, 2017; Can ve Ozan, 2020; Chopra, 2020; Conley, 1991; Güçlü, Özer, Kurt ve Koşar, 2015; Gürkan, 2006; Karagöz, 2009; Karakütük, 2001; Karaman-Kepenekçi, 2003; Öner, 2007; Üzüm ve Kurt, 2019; Şişman ve Turan, 2003; Sharma, & Kumari, 2017; UNESCO, 2018; Taiwo, & Ogunlade, 2020), öğretmenlerin okul yönetimine etkili ve yeterli katılım sağlayamadıklarını, bu konuda bazı engellerle karşılaştıklarını, okul toplantılarının etkili olmadığını, yönetici ve öğretmenlerin yetiştirilmesi başta olmak üzere, yasal ve pedagojik çabalara ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Okulun başarısı ve alınan kararların etkililiğinde rehber öğretmenlerin de okul yönetimine katılımının büyük etkisi olduğu söylenebilir. Çünkü, okulun etkililiğinde büyük önem taşıyan, okul rehberlik faaliyetlerini yürüten rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları kısaca incelendiğinde (MEB, 2020), gelişimsel ve önleyici hizmetler (sınıf içi etkinlikler, bireyi tanıma çalışmaları, bilgi verme çalışmaları, yönlendirme ve izleme çalışmaları), iyileştirici hizmetler (sosyal, duygusal, akademik, kariyer gelişimi, psikolojik danışma, aile, öğrenci, yönetici, öğretmen ve çevreye yönelik psiko-

sosyal destek hizmetleri) ve destek hizmetleri (aile, öğrenci, yönetici, öğretmen ve çevreye yönelik müşavirlik) kapsamında oldukça kapsamlı ve önemli fonksiyonları olduğu, okulun tüm girdileri ve çevresi ile yakın ilişki ve iş birliği içerisinde olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu durum, rehber öğretmenlerin okul yönetim süreçleri ve kararlara katılımının gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Camadan ve Sezgin'e (2012) göre, rehberlik birimi ile okul yöneticilerinin iş birliği yapması, okul yöneticilerinin rehberlik birimine yönelik olumlu algıları ve rehberlik çalışmalarına katılımı, eğitim kurumlarının kalitesine olumlu katkı sağlamaktadır. Ancak, burada kastedilen katılım ve iş birliğine aynı zamanda rehber öğretmenlerin okul yönetimine ve okulda alınan kararlara katılımını da eklemek faydalı olacaktır. Çünkü, rehberlik hizmetlerinin başarılı olmasında veli, öğretmen, öğrenci, yönetici, sivil toplum örgütleri, kamu kurumları ve diğer ilgililerin iş birliği ve katılımının büyük önemi olduğuna yönelik araştırma bulguları (Can, 2011; Can, Nikolayidis, & Işık-Can, 2018; Erkan, 2001; Kuzgun, 2009; Şahin, 2010) bulunmaktadır.

Rehberlik hizmetleri yönetmeliğine (MEB, 2017) göre, rehber öğretmenler tüm öğretim kademelerinde öğrenci, öğretmen, yönetici ve çevreye yönelik eğitsel, meslekî, kişisel/sosyal alanlarda bireysel ve grupla rehberlik, aile rehberliği, yönlendirme ve danışmanlık faaliyetleri yapma, yapılan çalışmaların sonuçlarını kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde paylaşma amacıyla farklı görev ve sorumlulukları yerine getirmektedir. Yönetmeliğe (MEB, 2017; MEB, 2020) göre, eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunda önemli görev, rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunun görevleri (MEB, 2017; MEB, 2020) incelendiğinde, eğitim ortamında; öğrenciler, aileler, idareciler ve öğretmenler arasında etkili iletişim kurulabilmesi için yapılacak çalışmaların belirlenmesi, öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve kariyer gelişimleri ile ilgili yapılacak çalışmalar için görüş bildirilmesine yönelik çalışmalar, rehber öğretmenlere kararlara katılmada etkin bir sorumluluk yüklemektedir. Okul rehberlik hizmetlerinin etkililiği bakımından, okul yöneticileri ve rehber öğretmenlerin karşılıklı olarak önemli rol ve fonksiyonları olduğu görülmektedir. Ancak, Meşeci, Özcan, Bozdemir ve diğerlerine (2007) göre, rehberlik hizmetlerinin fonksiyonu, okul yönetimleri ve öğretmenlerce yeterli düzeyde kabul görmediğinde, okul psikolojik danışma ve rehberlik servisi ile bu serviste görevli olanlar yeterli düzeyde hizmet veremezler. Bu yüzden, rehber öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımı için rehberlik hizmetlerinin okul yönetimi ve öğretmenler tarafından benimsenmesinin de büyük etkisi bulunmaktadır.

2. Araştırmanın Önemi

Ulusal düzeyde, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarına ilişkin bir araştırmaya rastlanmamış olup, araştırma bu alanda yapılan ilk araştırmalardan biri olması bakımından büyük önem taşımaktadır. Rehber öğretmenlerin okuldaki rol ve sorumluluğu, diğer branş öğretmenlerinde olduğu gibi, belirli bir sınıftaki öğrenciler ve veliler ile sınırlı olmayıp, okuldaki tüm öğrenciler, veliler, öğretmenler, yöneticiler, çalışanlar ve çevre ile yakından ilişkilidir. Bu rol, görev ve sorumluluk alanının genişliği, rehber öğretmenlerin okul yönetimi ile doğrudan ve daha

yakın bir iletişim ve iş birliği içinde çalışmalarını gerektirmektedir. Bu durum, rehber öğretmenlerin okullarda alınan kararlarda okul yönetimine katılımlarının, destek olmalarının gerekli ve araştırılması gereken önemli bir konu olduğunu göstermektedir.

Rehber öğretmenlerin okul yönetimine ve okulda alınan kararlara etkili katılım sağlamlarının okul rehberlik hizmetlerinin etkililiği ile okulun başarısını artıracığı söylenebilir. Bu yüzden, rehber öğretmenlerin toplantılar başta olmak üzere, okul yönetimine nasıl ve ne düzeyde katılım sağladıklarının belirlenmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğine olumlu katkı sağlaması bakımından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, araştırma sonuçlarının rehber öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımlarının sağlanmasında okul yöneticilerine, alan uzmanlarına, öğretmenlere, politika yapıcılarına, konu ile ilgilenenlere katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resmî kurumlarda görevli rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarını belirlemektir.

Araştırmanın problem cümlesi “Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumları nasıldır? şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Resmî kurumlarda görevli rehber öğretmenlerin;
- 1.Okul yönetimine katılım konusundaki görüşleri nelerdir?
 - 2.Okul yönetimine katılımları nasıl gerçekleşmektedir?
 - 3.Okul yönetimine katılım alanları nelerdir?
 - 4.Okul yönetimine katılımlarının etkileri nelerdir?
 - 5.Okul yönetimine katılımlarını etkileyen değişkenler nelerdir?
 - 6.Okul yönetimine etkili katılımları için neler yapılabilir?

4. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ile araştırmanın inandırıcılık ve tutarlılığına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

4.1. Araştırma Modeli

Araştırmada daha derinlemesine ve zengin veriler elde etmek, katılımcıların alana ilişkin tecrübelerini öğrenebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Glesne'nin (2013) belirttiği gibi, nitel araştırma, kelimeler ve gözlemler gibi ölçülmesi zor olan nitelikler üzerine odaklanan ve niteliklerin yorumlanmasına ve çözümlenmesine dayanan bir araştırma türüdür. Strauss ve Corbin'e (1988; akt. Ekiz, 2013) göre, nitel araştırmalarda, araştırma yapılan veya yapılması planlanan kişilerin yaşamış oldukları tecrübeler ve kişisel görüşlerine göre oluşan anlamlar, sistemli bir şekilde incelenemediği için araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir. Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinden yararlanılmaktadır. Nitel araştırmalarda, algılar ve olayların doğal ortamlarda daha gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla belirlenmesi hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalarda betimlemeler genellikle sayılar yerine cümlelerle yapılır. Böylece, incelenen olgu ile ilgili kapsamlı ve zengin veri sağlanmış olur. Nitel araştırmalarda, veri

toplama teknikleri olarak genellikle gözlem ve görüşme kullanılmaktadır (Gliner, Morgan, & Leech, 2015).

Araştırma, nitel araştırma türlerinden fenomenoloji desende gerçekleştirilmiştir. Sönmez ve Alacınar'a (2013) göre bu desen, olayları, durumları, deneyimleri, kavramları incelemek ve açıklamak için sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Fenomenoloji deseni; nitel araştırma yöntemi kapsamında, bireylerin aslında bildiği ama derin ve ayrıntılı bir fikir sahip olmadıkları olgulara yönelik yaşantı, algı ve bunlarla ilişkili anlamları belirlemeyi amaçlamaktadır. Fenomenoloji araştırmalarında, genel ve kesin sonuçlar ortaya çıkmayabilir. Ancak, olgunun iyi kavranmasına yardımcı olarak, teori ve uygulamaya ilişkin katkı sağlamaktadır. Fenomenoloji desende kullanılan veriler, araştırmada yer alan olgu ve olayların içinde olan, bunları aktarabilecek kişi veya topluluktan meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Fenomenoloji araştırmalarında, katılımcıların olaylara, fenomenlere ve eylemlere hangi anlamları yükledikleri araştırılmaktadır. Araştırmanın fenomeni olan “okul yönetimine katılımı” rehber öğretmenlerin nasıl algıladıkları, hangi anlamları yükledikleri ve “okul yönetimine katılım” durumuna ilişkin bilgi, tecrübe ve beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Fenomenoloji yaklaşımında, nasıl ve neden sorularına yanıt aranmaktadır. Bu araştırmada da rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının nasıl gerçekleştiği, etkilerinin neler olduğu, hangi değişkenlerden etkilendiği ve etkili katılım için neler yapılacağına ilişkin derin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Fenomenoloji yaklaşımını kullanmadaki esas amaç, katılımcıların olguya ilgili deneyimlerini yansıtmalarıdır. Bu demektir ki, katılımcıların mutlaka çalışılan olguya ilgili bir yaşantıları olmalıdır (Gliner, Morgan, & Leech, 2015). Bu araştırmada, araştırmacıdan biri rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Diğer araştırmacı ise, geçmişte on yıllık rehber öğretmenlik deneyimine sahiptir. Yani, araştırmada hem katılımcıların hem de araştırmacıların çalışılan olguya ilgili bir yaşantıları bulunmaktadır. Bu durum, araştırmada gerçekçi yaşantıların elde edilmesine, araştırmanın tutarlılığına, daha derinlemesine verilerin toplanmasına ve analiz yapılmasına katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada, alanda görevli rehber öğretmenlerin deneyimleri ve görüşlerinden yararlanılarak, okul yönetimine katılım hakkında derinlemesine bilgi sahibi olabilmek için nitel fenomenoloji desenden yararlanılmaktadır.

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Kartal ve Maltepe ilçelerindeki resmî kurumlarda görevli olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 31 rehber öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) belirttiği gibi, amaçlı örnekleme yöntemi pek çok konuda, olay ve olguların tanımlanması, açıklanması ve yorumlanmasında fayda sağlamaktadır. Ayrıca, amaçlı örneklemede belli bir amaç doğrultusunda çalışılması nedeniyle genelleme yapılamaz ama örnekleme ilişkin daha derinlemesine ve kapsamlı analizler yapılabilir. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme yardımıyla, araştırmacılar kendilerine daha yakın olan ve kolaylıkla ulaşabilecekleri bir durumu, olayı tercih ederek, araştırmayı daha hızlı ve pratik

olarak gerçekleştirilebilmektedir. Yaygın olarak kullanılan bu yöntemin diğer yöntemlere göre daha az maliyetli olması avantaj sağlarken, sonuçlarının daha az genellenmesi ise dezavantaj oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada, çalışma grubunu oluşturan okullara erişimin kolay olması, araştırmacıların birinin bu bölgede görevli olması, verilerin elde edilmesinde kolaylık sağlamıştır. Bu nedenle, araştırmada kolay ulaşılabılır durum örneklemesinin tercih edildiği söylenebilir.

4.2.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı resmi kurumlarda görev yapmaktadır.

Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1.'de yer almaktadır:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellik	Alt Boyut	(n)
Yaş Aralığı	26-30	4
	31-35	6
	36-40	6
	41-45	2
	46-50	4
	51-55	5
	56 ve üstü	4
	Toplam	31
Cinsiyet	Kadın	20
	Erkek	11
	Toplam	31
Öğrenim Durumu	Lisans	26
	Yüksek Lisans	5
	Toplam	31
Meslekî kıdem	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	7
	16-20 yıl	5
	21-25 yıl	6
	26-30 yıl	5
	Toplam	31
Görev Yapılan Kurum	Bağımsız anaokulu	1
	İlkokul	9
	Ortaokul	11
	Meslek lisesi	1
	Akademik lise	5
	Rehberlik araştırma merkezi	4
	Toplam	31
Mezuniyet Alanı	PDR	10
	Okul öncesi öğretmenliği	3
	Özel eğitim öğretmenliği	3
	Diğer alanlar	15
	Toplam	31

Tablo 1. incelendiğinde, araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çoğunluğunun (n=12), 31-40 yaş aralığında bulunduğu ve genel olarak kadınlardan (n=20) oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin büyük bir bölümü (n=26) lisans mezunu olup, meslekî kıdem bakımından çoğunluğu (n=8) 6 ile 10 yıl arasında değişen kıdeme sahiptir. Ayrıca, rehber öğretmenlerin çoğunluğunun (n=11) ortaokulda görevli olduğu, büyük bir çoğunluğunun (n=21) ise PDR alanından farklı alanlardan (okul öncesi, özel eğitim ve diğer alanlar) mezun oldukları görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında, verilerin elde edilmesinde araştırmacıların hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, meslekî kıdem, görev yapılan kurum ve mezuniyet alanı gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik 6 soru yer almaktadır. Ayrıca, geçmişte okul yöneticiliği yapma durumu, okul yöneticiliğini tercih etme durumu ile okul yönetimine katılıma ilişkin kapalı uçlu 3 soru yer almaktadır. Görüşme formunda ise 6 açık uçlu soru yer almaktadır. Ekiz'in (2013) belirttiği gibi, yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacılar soruları önceden hazırlamaktadır, ancak görüşme esnasında katılımcılara kısmen bir esneklik sağlanarak mevcut sorular yeniden düzenlenerek tartışılabilir. Veri toplama aracının oluşturulmasında, öncelikle konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Bu kapsamda, konu ile ilgili 10 açık uçlu sorudan oluşan bir taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşme formunun geçerliğini sağlayabilmek amacıyla 5 okul rehber öğretmenleri ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmeler sonucu elde edilen veriler, uzman görüşleri ve önerileri de dikkate alınarak analiz edilmiş ve sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, taslak görüşme formunda yer alan bazı sorular (1. Okul yönetimine katılımın örgüt kültürüne etkileri nelerdir? 2. Okul yönetimine katılım ile ilgili yaşadığımız örnek olaylar nelerdir? 3. Okul yönetimine katılımda merkezî yönetimden kaynaklanan etkiler nelerdir? 4. Okul yönetimine katılım neden önemlidir?) pilot uygulama ve uzman değerlendirmeleri sonucunda görüşme formundan çıkarılmıştır. Eğitim bilimleri alanında uzman 3 akademisyenin görüşü sonrasında araştırmanın amacına uygun 6 soru tercih edilerek, görüşme formu oluşturulmuştur.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Bireysel görüşmeler için öncelikle araştırmaya katılmak isteyen gönüllü okul rehber öğretmenleri belirlenmiştir. Araştırma için Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 35523585-199-E.8726 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır. Araştırma, 2019-2020 öğretim yılında görüşmeye gönüllü olarak katılmayı kabul eden 31 rehber öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, eğitim-öğretim faaliyetini aksatmayacak şekilde, katılımcıların uygun bulunduğu yer ve zamanlarda, araştırma hakkında bilgi verilip, gönüllü katılım onayları alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20 ile 50 dakika arasında gerçekleşmiştir. Araştırma verileri, katılımcıların tercihi doğrultusunda, görüşme esnasında tamamı yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın tutarlılığı için görüşme sonucunda elde edilen rehber öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak R1, R2, R3...şeklinde kodlanmış ve bulgular bölümünde sunulmuştur.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nitel veri analizi türleri arasında en çok tercih edilen yöntemlerden biri olan içerik analizi, Silverman'ın (2001; akt. Özdemir, 2019) da belirttiği gibi, ağırlıklı olarak görsel ve yazılı metinlerin analizinde tercih edilmektedir. Araştırmada, öncelikle katılımcıların okul yönetimine katılım durumu ile ilgili ifadeleri dokusal betimleme kapsamında

belirlenmiş, ardından katılımcıların okul yönetimine katılım durumlarını etkileyen değişkenler, ortam, bağlam vb. ile ilgili görüşleri yapısal betimleme olarak ortaya koyulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) belirttiği gibi, nitel veri analizinde genellikle 4 aşama bulunmaktadır. Bunlar; verileri kodlama, temaları bulma, kodları ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve yorumlamadır. Araştırmada verilerin analizi sürecinde bu aşamalar izlenmiştir. Öncelikle, araştırmacılar araştırma soruları ile ilgili verileri inceleyerek fenomenin (okul yönetimine katılım) katılımcılar tarafından nasıl deneyimlendiğine yönelik, önemli açıklamaları, alıntılarını incelemişlerdir. Böylece, fenomene yönelik anahtar ifadeler listelenmiştir. Ardından, araştırmacılar bu anahtar ifadelerden hareketle temalara bağlı anlam kümeleri/grupları, alt temaları ve kodları oluşturmuşlardır. Kod ve temaların oluşturulmasında birincil olarak katılımcı görüşleri esas alınmış, ancak aynı zamanda dış kaynak olarak araştırma konusu ile ilgili alan yazın incelenmiş ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacıların ilk aşamada ortaya koydukları tema ve kodlamalar, alan yazın taraması ve uzman görüşlerine göre yeniden düzenlenmiş ve bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma verilerine ilişkin yorum ve öneriler bu bulgulara göre gerçekleştirilmiştir.

4.5.1. İnandırıcılık ve Tutarlılık

Nitel araştırmalarda inandırıcılık ve tutarlılığı sağlamaya yönelik alınan bazı önlemler bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda inandırıcılık, araştırmacıların araştırdıkları olguları mümkün olduğunca tarafsızca gözlemlemesidir. Araştırmacının bu süreçte esnek olması, inandırıcılık konusunda önemli bir kazanç sağlamaktadır. Böylece, araştırmacı gerekli gördüğü noktalarda ek sorular sorabilir ve plan dışında farklı görüşmeler yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda, verilerin analizi sürecinde inandırıcılığı ve tutarlılığı sağlayabilmek için bazı aşamalar izlenmiştir. Öncelikle, bütün veri analiz süreci ayrıntılı bir şekilde raporlanmıştır. Araştırmada inandırıcılığı sağlamada, görüşme yoluyla katılımcılarla uzun süreli etkileşim sağlanmış, derin odaklı veriler toplanmış, görüşme formunun oluşturulması ile verilerin analizi sürecinde uzman desteği alınmıştır. Ayrıca, tutarlılığı sağlamak amacıyla bulgular bölümünde görüleceği üzere, bulgular katılımcıların görüşleri ile doğrudan desteklenerek sunulmuş, verilerin kodlanması sürecinde araştırmacıların görüşlerinin tutarlılığı ile sonuçların sunulmasına özen gösterilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2006) belirttiği gibi, nitel olarak yürütülen araştırmalarda, araştırmacıların olaylara yönelik algı ve yorumları farklı olduğundan, farklı araştırmacıların yorumları farklı sonuçlar doğurmaktadır. Örneğin, araştırmacılar verilerin analizi sonucunda "demokratik okul kültürü" şeklinde bir tema oluşturmalarına rağmen, uzman görüşleri sonucunda bu temanın "katılımın etkileri" temasına bağlı olarak kodlanması önerilmiş ve bu şekilde işlem gerçekleştirilmiştir. Bu yüzden, araştırmacıların oluşturmuş oldukları kodlar ve temalar, araştırmacıların farklı olarak alan uzmanları tarafından da tekrar oluşturulmuş ve elde edilen kod ve temaların büyük oranda benzer olduğu görülmüştür. Araştırmada tutarlılığı sağlamada, araştırmacıların elde ettiği bulgular, veri toplama araçları, kodlamalar, notlar, yazılar ve çıkarımlar, teyit incelemesi amacıyla, alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının eşleştirmeleri ile araştırmacıların eşleştirmeleri karşılaştırılmıştır. Kodlamanın güvenilirliğini belirlemek

amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64), [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100, formülü uygulanmıştır. [Güvenirlik = 48 / (48 + 11)] x 100 = .81; işlemi sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum .81 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası tutarlılığın %70'ten büyük olması, kodlamanın tutarlı olduğunu doğrulamaktadır. Temalara bağlı belirlenen kodlar, daha sonra kendi içinde tekrar analiz edilerek temalarla ilişkilendirilmiştir (Bogdan, & Biklen, 1998; Creswell, 2002). Daha sonra, katılımcılara ait görüşleri doğrudan belirten ifadeler verilmiş, kod ve temalar örneklendirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılık ve tutarlılığını sağlamaya yönelik olarak veriler yorum katılmadan olduğu gibi verilmiştir. Verilerin analizine göre, 6 tema, 2 alt tema, 45 kod belirlenmiş ve verilerin analizi bu temalara göre gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla; Creswell'in (2002) vurguladığı gibi, a) bulgular ilişkili olduğu duruma göre yorumlanmış, b) temaların iç tutarlılığına yönelik içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik kriterleri esas alınmıştır. Araştırmanın inandırıcılığına yönelik olarak, katılımcıların görüşlerine bulgular bölümünde yer verilmiştir. Araştırmada ayrıca araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi işlem basamakları yöntem bölümünde ayrıntılı olarak açıklanmış ve araştırmanın inandırıcılığı sağlanmıştır.

4.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumunu belirlemeye yönelik olarak, çalışma grubunda yer alan rehber öğretmen görüşlerinin nitel araştırma yöntemleri kullanılarak analiz edilmesi ile sınırlıdır.

5. Bulgular

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden bir bölümü (n=11), daha önce okul yöneticiliği yaptığını, bir bölümü (n=20) ise, daha önce okul yöneticiliği yapmadığını belirtmiştir. Rehber öğretmenlerin çoğunluğu (n=22) okul yöneticiliği yapmak istemediğini belirtirken, bir bölümü (n=8) okul yöneticisi olmak istediğini, bir katılımcı ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Rehber öğretmenler (n=15), okul yönetimine yeterli katılımı sağladıklarını düşünmektedir. Ancak, bazı katılımcılar (n=14) ise okul yönetimine yeterli katılımı sağlamadıklarını düşünmektedir. Bazı katılımcılar (n=2) ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir.

Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen temalar, Tablo 2.'de yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Yönetimine Katılım Durumu

	Temalar	(f)
Rehber Öğretmenlerin	Yönetime katılım	77
	Öneriler	67
Okul	Katılımın etkileri	63
	Katılım yöntemleri	55
Katılım Durumları	Katılım engelleri	46
	Katılım alanları	35

Tablo 2'de görüldüğü gibi, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumlarına ilişkin görüşleri 6 tema altında analiz edilmiştir. Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılıma ilişkin görüşleri sırasıyla, "yönetime katılım", "öneriler", "katılımın etkileri", "katılım yöntemleri", "katılım engelleri" ve "katılım alanları"

temalarına bağlı olarak belirtilmiştir. Tablo 2.'den elde edilen temalara bağlı olarak ortaya çıkan kodlar ve rehber öğretmen görüşleri, araştırma sorularına uygun olarak aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımına ilişkin genel görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul Yönetimine Katılıma İlişkin Genel Görüşler

Tema	Kodlar	(f)
Yönetime Katılım	Gereklidir	18
	Sorunların çözümü	12
	İş birliği	10
	Karara katılma	10
	Yönlendirme	8
	Bilgi alışverişi	7
	Destek olma	6
	Başarı	6

Tablo 3. incelendiğinde, araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin bir bölümü (f=18), okul yönetimine katılımın gerekli olduğunu, okul yönetimine katılımın sorunların çözümü bakımından önemli olduğunu (f=12), bir bölümü (f=10) ise, okul yönetimine katılımı, iş birliği ve karara katılma olarak değerlendirmektedir. Ayrıca, katılımcılar, okul yönetimine katılımı, yönlendirme (f=8), bilgi alışverişi (f=7), destek olma (f=6) ve başarı (f=6) kavramları ile açıklamaktadırlar. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Özel durumlu öğrencilerin bir anlamda hak savunucusu okullarda her zaman rehber öğretmenler olmaktadır. Okul yönetimi genel yönetim ile ilgilenirken ayrıntı durumları, bu ister kaynaştırma eğitimi ile ilgili olsun, ister anne babası ayrı ya da vefat etmiş olan öğrenci olsun, alınan kararlarda, yapılan gezilerde ya da verilen notta bunu göz ardı edebilmektedir. Daha bütüncül yaklaşım, öğrencilerinin gelişimine ve hayat hikayesine hâkim bir rehber öğretmenin görüşleri ile sağlanabilir. Sınıf değişikliğinden, davranış değerlendirme kurulu sürecine, kriz yönetiminden okul gezilerine kadar, rehber öğretmenlerle iş birliği içinde olmak, yöneticilere kolaylık ve etkililik sağlayacaktır” (R1).

“Uzmanlık alanımızla ilgili konularda yönetime katılım sağlıyoruz. Bizden fikir sorulduğunda, iş birliği ve yönlendirme yapmaktayız. Yani, rehber öğretmenler görüşleri alınarak yönetime katılmalı ve alınan kararlara fikirleriyle yön vermelidir” (R2).

“Rehberlik servisi, okul yönetiminin olmazlarından biridir. Öğrencilerle, okulla ilgili yapılan düzenlemelerde rehber öğretmenin öncelikli olarak fikri alınmalı. Kesinlikle katılması gerekiyor. Çünkü, insan ve çocuk psikolojisini bilen uzman kişi rehber öğretmendir” (R6).

“Rehberlik servisinin okulun yönetimine katılımının eğitim öğretim açısından oldukça büyük katkıları vardır. Yönetimde bulunan idarecilerin iş yükleri ağırlığı nedeniyle, rehberlik servisi bu yükün özellikle öğrenci kısmının büyük bir çoğunluğuna destek vermektedir” (R7).

“Rehberlik servisi toplantılarda fikirlerini beyan ederek okul yönetimine katılım sağlar. Katılım da sağlamalıdır. Çünkü, rehberlik servisi kendi alanıyla ilgili konularda okul yönetiminin ufkunu açabilir, işlerini kolaylaştırabilir” (R8).

“Rehberlik Servisinin okul içinde yönetime katılımından; okul içinde alınan kararlarda fikir alışverişini anlıyorum. Yönetime katkı sağlamalıdır. Çünkü, öğrenci-veli-öğretmen hatta idare birlikteliğinde en yakın ve en etkili birimdir” (R12).

“Rehberlik Servisinin yönetime katılımından anladığım şey, okul içinde özellikle yönetsel kararlar alınırken sağlayacağı katkıdır. Özgür düşüncenin ifade edilmesi, tartışma ortamının yaratılması, üretken ve orijinal fikirlerin ortaya çıkması için okuldaki tüm personelin yönetsel kararlarda payı olmalıdır. İşleyişte okul personeline - özelinde Rehberlik Servisine- fazlasıyla sorumluluk yüklenirken; planlama, koordinasyon, karar verme noktasında okul idaresinin genellikle baskıcı bir yaklaşım sergilediğini, kendi okulunda da başka kurumlarda çalışan arkadaşlarımdan edindiğim bilgilere göre de gözlemliyorum. Mutsuz bir şekilde, daha fazla çalışmamız adına, okulda sürdürülen eğitim-öğretim faaliyetlerine evet rehberlik servisi olarak katkı sağlamalıyız” (R18).

“Yönetime katılmadan okulun herhangi bir durumu için alınacak kararlar, ya da ortaya çıkan problemlerin çözümü için yapılması gerekenler veya okulun gelişimi için neler yapılacağıın belirlenmesi gibi durumlarda öğretmenlerin sorumluluk alması gerektiğini anlıyorum. Rehber öğretmenler de okulun önemli bir parçası olduğu için yönetime katılmaları gereklidir” (R13).

“Rehber öğretmenler tüm öğrencilerin başarı, ilgi, ilgisizlik, disiplin sorunları, gelişim davranışları ile ilgilendiklerinden okul yönetimine büyük ölçüde katılıyorlar. Okul yönetimine zaman zaman katkı sağlamaları gerekir. Çünkü, okul içi disiplin ya da çocuk gelişimi konularında destekleri gerekir” (R22).

Görüldüğü gibi, rehber öğretmenler okul yönetimine katılımı gerekli ve önemli görmektedirler. Okul yönetimine katılım ile öğrenci sorunları başta olmak üzere, pek çok alandaki sorunların çözümü, iş birliği, karara katılma ve öğrencilerin yönlendirilmesinin mümkün olabileceğini, yöneticilere pek çok konuda destek olunabileceği ve böylece okulun başarısına daha çok katkı sağlayabileceklerini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım yöntemlerine ilişkin görüşleri, Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Yönetimine Katılım Yöntemleri

Tema	Kodlar	(f)
Katılım Yöntemleri	Toplantılar	22
	Görüş bildirme	9
	Eğitim semineri	7
	Bireysel görüşmeler	6
	Grup çalışmaları	5
	Resmî bilgi talepleri	4
	Proje çalışmaları	2

Tablo 4. incelendiğinde, rehber öğretmenlerin (f=22), genellikle toplantılar yoluyla okul yönetimine katılım sağladıkları görülmektedir. Ayrıca, rehber öğretmenler, görüş bildirme (f=9), eğitim semineri (f=7), bireysel görüşmeler (f=6), grup çalışmaları (f=5), resmî bilgi talepleri (f=4) ve proje çalışmaları (f=2) yoluyla okul yönetimine katılım sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Rehberlik servisinin okul yönetimine katılımı daha çok sözel görüş bildirimini aracılığıyla bizim okulumuzda gerçekleşmektedir. İdarecilerle ve dolaylı olarak öğretmenler, konsültasyon ile ŞÖK toplantılarında BEP toplantılarında görüş bildirilmekte ve paylaşımlar yapılmaktadır ancak, yeterli değildir. Daha doğrusu kişiye, idare ile ilişkisine bağlıdır ve bu da bu konuda bir öznellik yaratmaktadır. En basitinden, danışmayı ego zedelenmesi olarak algılayan müdürler ve müdür yardımcıları bu kaynaklarını etkin kullanamayacaklardır. Mümkün olsa, her hafta bir gün görüş alışverişi olabilecek düzenli toplantıların olması ama bu toplantıların esnek ve keyifli bir atmosferde gerçekleşmesi oldukça faydalı olabilir” (R1).

“Toplantılarla genel toplantılar, rehberlik yürütme kurulu, zümre toplantıları, öğretmenler kurulu toplantısı (sene başı ve yıl sonu), OGYE-Kurullar komisyonlarla katılım sağlanmaktadır. Sürekli iş birliği ile her türlü karar mekanizmaları ile yeterlidir” (R5).

“Maalesef, her kurumda yönetime katılımı söz konusu değildir. Mevcut durum yetersizdir. Daha çok, sıkıntı yaşanan öğrenciler konusunda hizmet vermektedirler. Tek amacı bu değildir. Rehber öğretmenlerden gerçek manada istifade eden kurumumuz maalesef ki çok az” (R9).

“Daha çok özel çabaları ile rehber öğretmenler okul yönetiminde kendilerine yer açmaya çalışırlar. Özel uzmanlık ve test yapılması halinde, ciddi yaptırımları bulunan ‘adli vakalar ve özel eğitim’ gibi konularda katılım sağlayabildiklerini düşünüyorum. Bu katılım durumunun kriz anlarında değil, normal okul işleyişinde de olması gerektiğini düşündüğüm için yeterli bulmuyorum” (R18).

“Rehber öğretmenlerin yönetime katılımı pek gerçekleşmiyor. İdareciler ‘Nöbet tutmayı’ yönetime katılma sanıyor olabilirler. Okulla ilgili alınacak kararların ya da yapılacak uygulamaların çocuklarda (öğrencilerde), velilerde ya da öğretmenlerde psikolojik olarak yansımalarının neler olabileceği ile ilgili rehber öğretmenlerle istişare edilebilir” (R13).

“Okul yönetimine katılım, okul müdürü, müdür yardımcıları ve eğer varsa kurum sahibinin (özel okulda) bakış açısı ile yakından ilişkili bir durum. Katılımı için desteklenen bir rehberlik öğretmeni daha objektif ve öğrenci yararına fikir beyan ederek yönetime katılabilir. Rehber öğretmenler, genellikle öğrencileriyle ilgili konularda kendilerine danışıldığında, yeterli şekilde katılım sağlayabiliyorlar” (R19).

“Rehberlik servisinin yönetime katılım sağlaması için idarenin olumlu davranış içinde olması, iki birimin fikir alışverişi yapabilmesi gerekir. Öğrencilerle ilgili çalışmalar, öğretmenlere uygulanacak seminer, bireysel görüşmeler ve grup çalışmaları, bilgilendirmeler ve velilere yapılan toplantı, seminer vb. gibi çalışmalarıyla katkı sağlayabiliyorlar. İdare ile sağlıklı bir iletişim sağlarsa yeterli ve verimli olabilir” (R23).

“Rehberlik servisinin müşavirlik hizmeti vererek kendi uzmanlık konularında yönetime katılabilir. Toplantı, kurul, komisyonlar ve bireysel görüşmeler. Rehberlik servisi idarenin bakış açısına bağlı her konuda destek sağlayabilir ya da okulda görmezlikten atıl bir servis konumuna da gelebilir. Rehberlik servisinin çalışmasına ve idarenin bakış

açısına göre değişir. Bazı okullarda yeterlidir, bazı okullarda kişilik savaşları halen yapıldığından yetersizdir” (R31).

Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım yöntemlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, genellikle rutin toplantılar (öğretmenler kurulu toplantıları, şube ve zümre öğretmenler kurulu toplantıları, rehberlik yürütme komisyonu toplantısı, kurul ve komisyon toplantıları vb.) başta olmak üzere, görüş bildirme, eğitim seminerleri ile bireysel görüşmeler ön plana çıkmaktadır. Ancak, bu yöntemlerin okula ve yöneticilerin tutumuna göre farklılık gösterdiği ve uygulama bakımından yeterli olmadığı, bazı sorunlarla karşılaştığı belirtilmektedir.

Rehber öğretmenlerin okul yönetimine hangi alanlarda katılım sağlayabildiklerine ilişkin görüşler, Tablo 5.’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okul Yönetimine Katılım Alanları

Tema	Kodlar	(f)
Katılım Alanları	Danışmanlık	12
	Öğrenci problemleri	9
	Özel eğitim öğrencileri	8
	Bilgilendirme çalışmaları	6

Tablo 5. incelendiğinde, rehber öğretmenlerin genellikle danışmanlık (f=12) alanında okul yönetimine katılım sağladıkları görülmektedir. Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım sağladıkları diğer alanlar ise, öğrenci problemleri (f=9), özel eğitim öğrencileri ile yapılan çalışmalar (f=8) ve bilgilendirme çalışmaları (f=6) olarak belirtilmiştir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Rehberlik servisi yönetime katılmıyorlar. Sadece kaynaştırma öğrencileriyle ilgili çalışmalar yapmaktadırlar” (R4).

“Rehberlik servisi özel görüşmeler yaparak hem öğrencilere hem de velilere destek verir. Bazı problemlerde ise yönlendirmeler yaparak, öğrencilerin problemlerini çözme, düzenli ders çalışma, akademik başarılarının artırılmasını sağlamalıdır” (R7).

“Rehberlik servisi direkt değil, dolaylı olarak okul yönetimine katkı sağlar. Bu katkı, öğretmen ve veli bilgilendirmeleriyle gerçekleşmektedir. Yeterlidir” (R 8).

“Haftalık ve aylık olmak üzere değerlendirme toplantısı yaparak idare ile yönetime katılımı gerçekleştiriyoruz” (R12).

“Görüşmelerde genelde öğrencilerin ders çalışması, olumsuz davranışlar ile öğrencide gördüğümüz değişiklikler olduğunda veli ile görüşüp, rehber öğretmenle görüşmesi sağlanmakta, çözüm bulunması, velileri dinleyerek bilgilere ulaşmaya çalışılmaktadır” (R20).

“Projeler, veli-öğrenci toplantıları, sosyal sorumluluk çalışmaları, eğitsel değerlendirme, rehber öğretmen, veli ve yönetici arasındaki sağlam iş paylaşımı ile etkin ve destekleyici olmalıdır” (R24).

“Kurul toplantılarında bulunuyorlar. Öğretmen, veli ve öğrenci ilişkileri konusunda görüş bildiriyorlar ancak yeterli olmuyor” (R27).

“Öğrencilerin davranış problemleri olduğunda rehber öğretmenin görüşleri okulda dikkate alınıyor” (R28).

Görüldüğü gibi, rehber öğretmenler genel olarak uzmanlık alanları olan danışmanlık alanı başta olmak üzere, öğrenci problemlerinin çözümü ile özel eğitim öğrencilerine yönelik çalışmalar ve değişik konulardaki bilgilendirme çalışmaları ile okul yönetimine kısmen katılım sağlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının etkilerine ilişkin görüşleri Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Yönetimine Katılımın Etkileri

Tema		Kodlar	(f)
Alt temalar	Katılımın Etkileri	Demokratik okul kültürü	12
		Destek olma	10
	Olumlu Etkiler	Sorunların çözümü	5
		Başarının artması	5
		Kalitenin Sağlanması	4
		Hizmetlerin etkinliği	4
		Okula güven	3
		Rol karmaşası	7
	Olumsuz Etkiler	Yanlış algılamalar	5
		İş yükü artışı	4
		Alan dışı talepler	4

Tablo 6. incelendiğinde, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının olumlu ve olumsuz etkileri olabileceği görülmektedir. Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının en önemli olumlu etkisi olarak, demokratik bir okul kültürü (f=12) oluşmasına katkısı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca, veli, öğretmen, öğrenci, yönetici ve çevreye destek olma (f=10), okulda sorunların çözümü (f=5) ve başarının artması (f=5), rehberlik hizmetlerinin daha etkin yürütülmesi (f=4) ve kalitenin sağlanması (f=4), veli, öğrenci ve çevrenin okula daha fazla güven duyması (f=3) şeklinde belirtilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü gibi, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının olumsuz etkileri, rol karmaşası (f=7), yanlış algılamalar (f=5), alan dışı talepler (f=4) ve iş yükü artışı (f=4) olarak belirtilmiştir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Rehberlik servisinin okul yönetimine katılımlarının yalnızca olumlu etkileri olacaktır. Kendiliğinden çalışan, sürekli kendini geliştiren, insanların hikayelerini dinleyen, önemseyen ve notlar alan bir rehber öğretmen okuldaki öğretmenlerin, velinin, okul ihtiyaçlarının daha çok farkında olan bireydir. Ashında bir anlamda okulda kaliteyi sağlamak ve korumak rehber öğretmenin görüşleri ile daha mümkün olacaktır. Çünkü, yönetim çoğu zaman nicelik ile uğraşmakta ve bu işler esnasında özel her durum yeterince vurgulanmayabilir” (R1).

“Rehber öğretmenler olası bir sorunda, okul yöneticilerinin, ailenin, çocukların ve öğretmenlerin en büyük yardımcısı konumundadır. Okul yönetimine ne kadar etkin katılırlarsa okul içerisinde alınacak kararlar daha sağlıklı olacaktır. Rehberlik servisi sürekli bilgilendirme yaptığı sürece, okul yönetimine katılım düzeyleri, okul kültürünü üst düzeyde etkiler. Öğrenciler, veliler ve okul çalışanları arasında değerlendirmeler yapıldığında sorunlar asgari noktada azalmaktadır” (R6).

“Problem yaşanması muhtemel alanlar, önceden tespit edilip odak çalışmalar yapıldığında, yönetime katılan bir rehberlik

servisinin olduğu kurumda sorun yaşanma ihtimali, çatışma olması ihtimali çok düşüktür. Okulda yapılan çalışmalar, çalışanların ve hizmet alanların önceliğine göre yapıldığında, herkeste aidiyet duygusu gelişmiştir. Bu nedenle, yüksek verim söz konusudur. Bu arada roller karşıabilir. Bu duruma dikkat edilmelidir” (R9).

“Okul yönetimine rehberlik servisinin dengeli katılımı zengin ve özgün bakış açıları katar. Bununla birlikte okul yönetiminde işleyişe fazlaca katılım meslekî duruşumuzun veli, öğretmen ve öğrenci nazarında yanlış algılanmasına sebep olur diye düşünüyorum” (R18).

“Okula, yöneticilere, öğrencilere ve velilere neyi nasıl yapacakları konusunda yol gösterici olacağı için olumlu bir etki oluşturacaklardır. Bu durum, sadece rehberlik hizmetlerine daha fazla iş düşeceği için onların iş yükünü artıracaktır. Öğrenci ve veli profilini uzman bir görüş ile değerlendirdiği için okul kültürüne olumlu yönde etkileri olacaktır. Katılım düzeyi arttıkça okul kültürüne etkileri de doğru orantılı artacaktır” (R15).

“Rehberlik servisinin okul yönetimine katılım düzeyi arttıkça okulun gri, soluk, diplomatik yüzü yerini daha neşeli, keyifli, çilgin ve yenilikçi bir anlayışa bırakır diye düşünüyorum” (R18).

“Öncelikle rehberlik öğretmeni sürece dahil olduğunda kendisini daha değerli hissedip, alınan kararlara katılımı daha istekli ve aktif rol alabilecektir. Ayrıca, yönetimin bir parçası olmak, işine de olumlu yansıtacaktır. Okul kültürünü olumlu etkiler. Öğrenci ve okul sorunları daha iyi tespit edilebilir. Fakat, idarî kadro gibi görülmemeli ve rehberlik servisinin korkulması gibi bir anlayış ve ortam oluşturulmamalıdır” (R29).

“Okul yönetimine katılımı bazı durumlarda meslekî sınırlar gözetilmeksizin talepler ve beklentiler olabilmektedir (idare, öğretmen, veli tarafından)” (R30).

Görüldüğü gibi, rehber öğretmenlere göre, okul yönetimine katılımın en önemli olumlu etkisi demokratik okul kültürünün oluşması, karşılaşılan sorunlarda yönetime destek olma ve sorunların çözülmesi ile başarının artmasıdır. Ancak, özellikle PDR mezunu rehber öğretmenlere göre, okul yönetimine katılım meslekî ilkeleri ve sınırları ortadan kaldırılabılır, rol karmaşası, yanlış algılamalar ve alan dışı talepler ile iş yükü artışına neden olabilir.

Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım engellerine ilişkin görüşler, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Okul Yönetimine Katılım Engelleri

Tema	Kodlar	(f)
Katılım Engelleri	Okul yöneticileri	16
	Rehber öğretmenler	12
	Önyargılar	6
	Diğer öğretmenler	4
	Rehberlik hizmetleri	3
	Veliler	3
	Çevre	2

Tablo 7. incelendiğinde, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım engellerinin okul yöneticileri (f=16), rehber öğretmenler (f=12), ön yargılar (f=6), diğer öğretmenler (f=4), veliler (f=3), rehberlik hizmetleri (f=3) ve

çevre (f=2) gibi faktörlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İdarecilerin egosu, iş birliğine yanaşmayan üslubu ve rehberliği bilmemekten kaynaklanan bilgi eksikliği” (R1).

“Okul içerisindeki rehber öğretmenin fazla iş yükü, okul yöneticilerinin olumsuz tavırları, okul öğretmenlerinin olumsuz tavırları, öğretmen sayısının eksikliği, öğrenci sayısının fazla, rehber öğretmen sayısının az oluşu, rehber öğretmenin alanına hâkim olamaması” (R5).

“Rehber öğretmenlerin görüşlerine önem verilmeyen bir idare anlayışının olması katılımı engelleyebilir. Okul yönetiminin rehberlik anlayışının düzeyi ile orantılı bir durumdur. Eğer yeterli ölçüde bu anlayış yoksa, idareciler bilinçsiz ve öğretmenler rehberliğe önem vermiyorlarsa katılımı zorlayıcı bir durum ortaya çıkar” (R3).

“Yöneticinin otokrat tutumu, yönetim değil yönetim anlayışını benimsemesi, Rehber öğretmenlerin suya sabuna dokunmama isteği, Yönetici ve rehber öğretmenin mesleki tükenmişlik sendromu yaşıyor olması, Meslekte geçen uzun yıpratıcı yıllar, Çevrenin çalışmaları olumlu desteklememesi, yapılan çalışmaların istenilen sonucu vermemesi üzerine yılma durumu” (R9).

“Rehberlik Servisinin çalışma alanları konusunda sınır ihlalinin yapılması; bazen bizim işimiz olmayan şeyleri bizden yapmamızı beklemeleri, okul yönetiminin Rehberlik Servisine ve bu alana gereken önemi ve hassasiyeti göstermemesi, desteklememesi, kul yönetiminin Rehberlik Servisinin kendi içinde bağımsız olan çalışmalarını ve aileler üzerindeki yöneltme etkisini “rakip gibi” algılaması” (R12).

“Rehberliğin ne olduğunun henüz tam anlayamamış olması, yüklenen evrak sorumluluklarından dolayı vaktinin çoğunu bunlar için kullanan rehberlik servisinin okul yönetimine ayırarak fazla zamanının olmaması” (R14).

“En başta okul yönetimlerinin kendileri rehberlik hizmetlerini angarya iş olarak gören zihniyetler olduğu müddetçe okul yönetimine katılımları zor olacaktır. Rehberlik hizmetleri denince akla yazılması gereken evraklar doldurulması gereken formlar, raporlar v.s geliyor. Çok fazla evrak işleri var. Dolayısıyla bu kadar fazla evrak işi yapmak rehberlik hizmetlerinin hem çok fazla vaktini alıyor hem de performansını düşürüyor” (R15).

“Rehber öğretmenin isteksiz olması, kişisel özellikleri veya geçmişte yaşadığı olumsuz çalışma koşulları da yönetime katılmayı engeller” (R19).

“Çalışmaların somut dönütlere dönüşmemesi yani, çalışmıyorlar imajını doğurması. Rehberlik birimlerinin motivasyonlarının bu sebeplerden çabuk düşmesi ve geri çekilmeleri. Paydaşlık adı altında farklı anlamsız görevler yüklenilmesi” (R24).

“Makam mevki hastalığı, var olan yöneticilerin çıkarları olduğu için deneme yanılma yöntemiyle yöneticilik olmamalı, olumsuz yönetici ve öğretmen tutumları, rehber öğretmenlerin istenmeyen tutumları, rehberlik etme ve rehberlik talebi kültürünün topluma yerleşmemiş olması, meslekî yetersizlik, alan dışı atamalar katılımı olumsuz etkiler” (R25).

“İdarecilerin rehberlik servisinin işleyişine hâkim olmaması. Bu konuda gelenekselci olmaları ve iş birliği yapmaktan kaçınmaları” (R28).

Tablo 7’de görüldüğü gibi, rehber öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin ilgisizliği, bilgisizliği ile olumsuz tutum ve davranışları, okul yönetimine katılımın en önemli engellerinden biridir. Ayrıca, rehber öğretmenlerin tutum ve davranışları, diğer öğretmenler ve velilerin rehberlik hizmetlerine gereken önemi vermemesi, bilgi eksiklikleri ve olumsuz tutumları da okul yönetimine etkili katılımı engellemektedir.

Rehber öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılım sağlamalarına yönelik öneriler Tablo 8.’de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Yönetimine Etkili Katılım İçin Öneriler

Tema	Kodlar	(f)
Öneriler	Okul yöneticilerinin eğitilmesi	17
	Yasal düzenlemeler yapılması	14
	Rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesi	12
	Çalışma koşullarının iyileştirilmesi	8
	Rehber öğretmen ihtiyacının karşılanması	6
	Tüm çalışanların eğitilmesi	5
	PDR toplantılarının aylık olarak düzenlenmesi	3
	Okul-veli-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi	2

Tablo 8. incelendiğinde, rehber öğretmenlerin okul yönetimine daha etkili bir şekilde katılım sağlayabilmeleri için sırasıyla, okul yöneticilerinin eğitilmesi (f=17), yasal düzenlemeler yapılması (f=14), rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesi (f=12), çalışma koşullarının iyileştirilmesi (f=8), rehber öğretmen ihtiyacının karşılanması (f=6), tüm çalışanların eğitilmesi (f=5), PDR toplantılarının aylık olarak düzenlenmesi (f=3) ve okul-veli-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi (f=2) şeklinde öneriler belirtilmiştir. Konu ile ilgili bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Haftalık olarak idarecilerin ve rehber öğretmenlerin katıldığı görüş alışveriş toplantıları, olumlu idare-rehber öğretmen ilişkisini destekleyen politikalar, rehberlik servisinin bu anlamda katılımının faydalarını gösteren seminerler yapılabilir” (R1).

“İdare ve rehber öğretmenler arasında iş birliği ve iletişimin olması, idarenin olumlu bir rehberlik anlayışına sahip olması, bu konuda idarecilere eğitimler verilmesi, Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinde görev tanımımızın açık ve net olması, bu konuda okul yöneticilerinin bilgilendirilmesi yararlı olacaktır (okul müdürünün verdiği diğer görevleri yapar maddesi)” (R2).

“Yönetmeliklerde rehber öğretmenler için gerekli tanımlamalar yapılmıştır. Ancak, okul yönetimlerinin yeterli bilgiye sahip olmaması ve sadece problemlili öğrenciyle ilgilenir önyargıları olması sonucu etkilemektedir” (R5).

“Rehberlik hizmetlerinin düzenli olarak yürütülebilmesi için yönetimin desteklemesi, uygun ortamları hazırlaması gerekmektedir” (R10).

“Veli, okul ve öğretmen iş birliği içerisinde olmalıdır” (R11).

“Rehber öğretmenin çalışması desteklenirse, çalışma ortamları rahat olursa etkili katılım sağlayabilirler” (R20).

“Rehberlik biriminin kendini öğrenciye öğretmene ve veliye çok iyi anlatması ve aktif olması gerekli. Toplumsal alana

somut olarak dokunmadığımız hiçbir şey, işe yarar değil. Kurum içi rehberlik çalışmaları yapılması. Rehberlik odasından çıkılarak, veliye, okula, öğretmene, çaycıya, güvenliğe dokunulması, sosyal çevrenin okula katılımı noktasında işbirlikçi olunması” (R24).

“Okul müdürü ve diğer okul yöneticileri bu noktada eğitilerek farklı bakış açısı kazandırılmalıdır. Bakış açısı değişmezse, okul rehberlik servisleri atıl olmaya devam eder” (R25).

“Yıllık çalışma planlarına aylık toplantı haftaları eklenebilir. Okul yönetiminden haftalık veya aylık rehberlik servisi ile yaptıkları toplantı konularının raporları istenebilir” (R26).

“Rehberlik öğretmenleri sınırlarını bilmeli, meslekî yönden donanımlı olmalı ve idareciler rehberlik servisleri konusunda bilinçlendirilmelidir” (R29).

Rehber öğretmen görüşleri incelendiğinde, okul yönetimine etkili katılım için okul yöneticilerinin rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak yasal ve pedagojik bakımdan yetiştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler, veliler, öğrenciler ve tüm çalışanların rehberlik hizmetleri konusunda yetiştirilmesi, bilinçlendirilmesi, toplumsal farkındalık kazandırılması, rehber öğretmenlerin çalışma koşullarının yasal ve pedagojik anlamda geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırma bulgularında görüldüğü gibi, rehber öğretmenler okul yönetimine etkili olarak katılım sağlayamamakta, bu konuda çözüm bekleyen pek çok engelle karşılaşmakta ve okul yönetimine etkili katılım için değişik alanlarda bazı öneriler belirtmektedir.

6. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın genel sonuçlarına göre, rehber öğretmenler okul yönetimine etkili olarak katılamamaktadır. Sorunların çözümüne katkı sağlaması, iş birliği ve kararlara katılma bakımından okul yönetimine katılım gerekli ve önemli görülmektedir. Okul yönetimine katılım, genellikle toplantılarda görüş bildirme şeklinde gerçekleşirken, yönetime katılım alanı olarak ise danışmanlık ve öğrenci problemlerinin çözümü olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, okul yönetimine katılım, demokratik okul kültürünün oluşması ve ilgililere destek sağlama bakımından olumlu katkılar sağlarken, rol karmaşası yaşanmasına neden olmaktadır. Okul yönetimine katılımdaki en önemli engel, okul yöneticilerinin olumsuz tutum ve davranışları ile bilgi eksikliklerinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, rehber öğretmenlerin de ilgisizliği, isteksizliği ve yetersizliği okul yönetimine katılımı olumsuz etkilemektedir. Bu sorunlara karşı okul yöneticilerinin eğitilmesi, yasal düzenlemeler yapılması, rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesi ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi önerilmektedir.

Rehber öğretmenlerin araştırma sorularına verdikleri cevaplar, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, meslekî kıdem ve görev yapılan kurum gibi demografik özelliklerine göre farklılık göstermemektedir. Ancak, rehber öğretmenlerin görüşlerinin mezuniyet alanlarına göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Özellikle, okul yönetimine katılım yöntemi, katılım alanları, katılımın etkileri ile katılımı etkileyen değişkenlere yönelik görüşler farklılaşmaktadır. Örneğin, araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin genel olarak PDR alanı dışından mezun oldukları dikkate alındığında, PDR alanından mezun olan ve 20 yıl kıdeme sahip olan bir

katılımcının “özellikle alan dışı rehberlik öğretmenleri gizli müdür yardımcısı gibi çalışıyor. İdare bu durumdan memnun, meslektaşlar ise mutsuz, bu durum okul yönetimine katılım değil, aslı işini gereği gibi yapmamak ve alana yönelik olumsuz algılamalar oluşturmaktadır”, ifadesi, farklı alan mezunlarının rehber öğretmen olarak istihdam edilmelerinin gerek okul yönetimine katılımı, gerekse meslekî sınırları ortadan kaldırarak, rehberlik faaliyetlerinin etkili yürütülmesini olumsuz etkileyen, böylece rehber öğretmenlere alanları dışında görev ve sorumluluk verilmesine zemin hazırlayacak bir faktör olabileceği ihtimalini güçlendirmektedir. Araştırma sonucunda mezuniyet alanına göre, PDR alanı mezunu rehber öğretmenler, okul yönetimine katılımı sorunların çözümü, iş birliği ve kararlara katılım bakımından gerekli görünürken, alan dışından mezun olan rehber öğretmenler ise, genel olarak bilgi alışverişi ve okul yönetimine destek olma bakımından gerekli görmektedir. Alan mezunu rehber öğretmenler, okul yönetimine katılım yöntemi olarak toplantılar, eğitim semineri ve görüş bildirmeyi belirtirken, alan dışından mezun olan rehber öğretmenler ise bireysel görüşmeler, resmî bilgi talepleri ve proje çalışmalarını belirtmişlerdir. Okul yönetimine katılım alanlarında, alan mezunu rehber öğretmenler genellikle danışmanlık, öğrenci problemleri ve özel eğitim öğrencileri ile yapılan çalışmaları belirtirken, alan dışından mezun olan rehber öğretmenler ise, genellikle bilgilendirme çalışmaları ve öğrenci problemlerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar da göstermektedir ki, rehber öğretmenlerin mezuniyet alanları, okul yönetimine katılıma ilişkin görüşleri ile okul yönetimine katılım alanlarını doğrudan etkileyen önemli bir değişkendir. Örneğin, alan dışından mezun olan rehber öğretmenlerin psikolojik danışmanlık ve özel eğitim öğrencileri ile yapılan çalışmalar dışındaki bilgilendirme çalışmaları ve öğrenci problemleri ile ilgili alanlarda daha çok katılım sağladıklarını belirtmeleri, alana yönelik bilgi, beceri, tutum ve formasyonlarının yeterli olmadığı, bu konularda yetiştirilmeleri gerektiği, bu nedenlerle alan dışı, genel rehberlik faaliyetlerini ön plana aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul yönetimine katılımın etkileri olarak, alan mezunu rehber öğretmenlerin tamamı, okul yönetimine katılımın olumsuz etkileri (rol karmaşası, yanlış algılamalar, iş yükü artışı, alan dışı talepler) olabileceğini belirtmişlerdir. Bu durum, alanın gerektirdiği meslekî ve etik ilkelerin ihlal edileceğine yönelik kaygıdan ve alan dışından mezun olan rehber öğretmenlerin bu konudaki olumsuz tutum ve davranışlarından kaynaklanabilir. Alan dışından mezun olan rehber öğretmenler ise, okulun yönetimine katılımın etkileri olarak veli, öğretmen, öğrenci, yönetici ve çevreye destek olma, okuldaki sorunların çözümü ve başarının artması, olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, alan mezunu rehber öğretmenler, okul yönetimine katılım engelleri olarak genellikle, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve önyargıları belirtirken, alan dışından mezun olan rehber öğretmenler ise genel olarak, veli, çevre, diğer öğretmenler ile rehberlik hizmetlerini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, mezuniyet alanı rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarına yönelik görüşleri üzerinde etkili olan en önemli değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, tüm öğretim kademelerinde istihdam edilecek rehber öğretmenlerin mutlaka alan mezunu olmalarına özen gösterilmesi, bu konuda yasal düzenlemeler yapılması, alan dışından atama ve görevlendirme yapılmaması, farklı alanlardan mezun olan mevcut rehber öğretmenlerin ise mutlaka PDR alanında uygulamalı meslekî

gelişim eğitimine alınması ihtiyacı bulunduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, okul yöneticileri ile diğer öğretmenlerin de PDR alanında eğitilmelerinin önemli ve gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, rehber öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme oranının oldukça düşük olması ‘kapsamlı olarak araştırılması gereken bir durum olmakla birlikte’, meslekî gelişimlerini olumsuz etkilemiş olabilir. Katılımcıların kıdeminin genel olarak 6 yıldan fazla olmasının ise araştırmada daha zengin verilerin elde edilmesine katkı sağladığı belirtilebilir.

Araştırmada, katılımcıların kapalı uçlu sorulara yönelik görüşlerinin analiz sonuçlarına göre, rehber öğretmenlerin çoğunluğu, daha önce okul yöneticiliği yapmadığını ve gelecekte de okul yöneticiliği yapmak istemediğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Günay ve Özbilen’in (2018) araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticiliği yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Gereğe olarak ise, yöneticilikte meslekî doyumun sağlanamaması, mesai saatlerinin ve sorumluluğun fazla olması gösterilmiştir. Bingül ve Hacıfazlıoğlu’nun (2011) araştırma sonucuna göre de, öğretmenler yönetici olmak istememekte ve yöneticilik mesleğini kendileri için doyum sağlayıcı bir yükselme aracı olarak görmemektedir. Görüldüğü gibi, araştırma sonuçları ile paralel olarak, öğretmenlerin okul yönetimine ilgi duymamaları, okul yönetimine katılımı olumsuz etkileyen bir faktör olarak gösterilebilir. Ayrıca, okul yöneticiliğinin çalışma koşullarının cazip olmaması ile özlük hakları bakımından öğretmenlik mesleğinden çok farklı olmaması, daha fazla sorumluluk gerektirmesi, rehber öğretmenlerin okul yöneticiliği yapmak istememelerinin nedenleri arasında gösterilebilir. Bu sonuçlar, okul yöneticiliğinin tercih edilebilir bir meslek haline getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Okul yöneticiliğinin meslekî ilkeler ile yasal koşullar bakımından yeniden düzenlenmesi, hizmet öncesi ve meslekî gelişime yönelik eğitimlerin gözden geçirilmesi faydalı olabilir.

Katılımcıların okul yöneticiliğini tercih durumuna ilişkin görüşlerine göre, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının yeterli olmadığı görülmektedir. Kaya’nın (1986) araştırma sonuçlarına göre, eğitim sisteminde karara katılma yeterli değildir. Değişik araştırma sonuçlarına göre, farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler, okul yönetimine ve okullarda alınan kararlara etkili bir biçimde katılım sağlayamamaktadır. Örneğin, ilköğretim okullarındaki öğretmenler (Bilgin, 1996), okul öncesi öğretmenleri (Can ve Serençelik, 2017), ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenler (Can ve Bayramoğlu, 2016) ile ilkokullarda görevli sınıf öğretmenleri (Can ve Ozan, 2020; Demirtaş ve Alanoğlu, 2015), okul yönetimine ve okuldaki kararlara etkili olarak katılamamaktadır. Köklü’ye (2012) göre, ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenler kararlara katılmaya çok istekli olmalarına rağmen, çok az katılabilmektedir. Görüldüğü gibi, farklı branşlarda görevli öğretmenler de okul yönetimine etkili katılım sağlayamamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin okul yönetimine katılımları ile ilgili sorunların varlığını doğrulamakta ve ulusal düzeyde her kademe ve her branşta okul yönetimine etkili katılımı sağlayacak ve teşvik edecek uygulamalara ve politikalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Göksoy’a (2014b) göre, okul yöneticileri öğretmenleri karara katmakta ve bu durum okulda verimliliği artırmaktadır.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre, rehber öğretmenler genel olarak, okul yönetimine katılımın sorunların çözümü bakımından gerekli ve önemli olduğunu düşünmektedir. Rehber öğretmenler, okul yönetimine katılımı, iş birliği, karara katılma, yönlendirme, bilgi alışverişi, destek olma ve başarı kavramları ile açıklamaktadırlar. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Akdemir’e (2009) göre, öğretmenler okulda alınan kararlara daha fazla katılım sağlamak istemektedirler. Açıköz de (1984) öğretmenlerin okuldaki kararlara katılım isteklerinden daha az düzeyde katılım sağladıklarını belirtmektedir. Özdemir’in (1996) belirttiği gibi, örgüt içerisindeki farklı bireylerin farklı bakış açıları ve uzmanlıklarından faydalanılabilmesi için örgüt mensuplarının karar sürecine etkili katılımı sağlanmalıdır. Bu sonuçlar, rehber öğretmenlerin kendilerine uygun koşullar sağlanabilirse, okul yönetimine katılım sağlamak istediklerini doğrulamaktadır. Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımı gerekli ve önemli görmesi, ancak okul yöneticiliği yapmak istemediklerini belirtmeleri, okul yönetimine katılımda öğretmenlerden kaynaklanmayan, eğitim sistemi ile ilgili çözüm bekleyen yapısal ve sistemsel sorunların varlığını ortaya koymaktadır. Eğitim politikaları bağlamında, bu yapısal ve sistemsel sorunların neler olduğunun ulusal düzeyde yapılacak kapsamlı alan araştırmaları ile ortaya koyulması ve çözüm önerileri geliştirilmesinin, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarına olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre, rehber öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, toplantılar yoluyla okul yönetimine katılım sağladıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte, Can ve Bayramoğlu’nun (2016) araştırma sonucuna göre, öğretmenler okuldaki yönetime genellikle resmî toplantılar yoluyla ve kısmî olarak katılabilmektedirler. Can, Gündüz ve Işık-Can’ın (2013) araştırma sonucuna göre ise, resmî okul toplantıları öğretmenlerin okul yönetimine katılımını sağlamada yeterli değildir. Özdaş, Ekinci ve Öter’in (2018) araştırmasında öğretmen görüşlerine göre, öğretmenler kurulu toplantılarında, demokratik süreçler yeterince işlemediği gibi, kararlar ağırlıklı olarak müdürlerin yönlendirmesiyle alınmaktadır. Oysa, Göktürk ve Mueller’e (2010) göre, öğretmenlerin okul düzeyi ile ilgili alınan kararlara katılım sağlaması büyük önem taşımaktadır. Bu sonuçlar da öğretmenler kurulu toplantılarının okulda yönetime katılımda en önemli yöntemlerden biri olmasına rağmen, tek başına etkili ve yeterli olmadığını göstermektedir. Bu yüzden, okullarda rehber öğretmenlerin dahil oldukları her türlü toplantıların daha işlevsel olarak ve rehber öğretmenlerin katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Çünkü, okul toplantıları öğretmenlerin okul yönetimine katılımını sağlayan en önemli yöntemlerden biridir.

Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine (MEB, 2017; MEB, 2020) göre, okul müdürünün başkanlığında rehber öğretmenler, öğrenci ve veli temsilcisi ile diğer öğretmenlerin katılımı ile oluşan rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu birinci dönem başında, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda olmak üzere, en az üç defa toplanmaktadır. Bu toplantılarda rehber öğretmenlerin öğrenciler, aileler, idareciler ve öğretmenler arasında etkili iletişim kurulabilmesi için yapılacak çalışmaları belirlemesi, öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik ve kariyer

gelişimleri ile ilgili yapılacak çalışmalar başta olmak üzere, pek çok konuda görüş bildirmesi, kararların imza altına alınması, alınan kararlara katılım bakımından önemli görülmektedir. Bu komisyon toplantılarının, rehber öğretmenlerin yönetsel süreçlere katılımı ile fikir belirtmeleri, kararlara katılım sağlamaları bakımından önemli bir fonksiyonu yerine getirdiği söylenebilir. Ancak, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımı bakımından komisyon toplantılarının ve alınan kararların kağıt üzerinde kalmaması, uygulanabilirliği ve etkililiği de büyük önem taşımaktadır. Çünkü, Can'ın (2010) araştırma sonucuna göre, okullardaki rehberlik ile ilgili toplantı ve komisyonlar fonksiyonel olmadığı gibi, komisyon üyeleri rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı ile ilgili çalışmalara yeterli katkıyı sağlamamaktadır. Ayrıca, toplantı ve komisyon kararları etkili olarak uygulanmamaktadır. Bu sonucun da rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımını olumsuz etkilediği belirtilebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre, rehber öğretmenlerin resmî toplantılar haricinde ayrıca, görüş bildirme, eğitim semineri, bireysel görüşmeler, grup çalışmaları, resmî bilgi talepleri ve proje çalışmaları yoluyla okul yönetimine katılım sağlayabildikleri ortaya çıkmaktadır. Taiwo ve Ogunlade'ye (2020) göre, öğretmenler okuldaki finansal konular, problemlerin çözümü, disiplin sorunları, özlük hakları, akademik çalışmalar ile müfredata ilişkin kararlara katılım sağlamaları halinde, iş tatmininde olumlu gelişme olmaktadır. Tagay ve Sevi-Çakar'a (2017) göre, rehber öğretmenlerin okulda en çok iş birliği içinde oldukları kişiler sırasıyla okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve öğretmenler olarak sıralanmıştır. Bu sonuç, rehber öğretmenlerin okullarda yöneticilerle görevleri gereği yakın çalışma içinde olduğunu ve doğal olarak yönetime kısmen de olsa bu şekilde katılabileceklerini göstermektedir. Rehber öğretmenlerin diğer branş öğretmenlerinden görevleri gereği bazı farklı özelliklere sahip olduğu, sürekli yöneticiler ve diğer öğretmenlerle iş birliği içinde olmalarının okul yönetimine katılımlarına olumlu katkı sağladığı belirtilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen sonuçlara göre, rehber öğretmenlerin genellikle danışmanlık alanında okul yönetimine katılım sağladıkları görülmektedir. Bu sonuç, rehber öğretmenlerin genel olarak kendi uzmanlık alanlarında, yönetimde alınan kararlara kısmen katılım sağladıklarını göstermektedir. Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım sağladıkları diğer alanlar ise, öğrenci problemleri, özel eğitim öğrencileri ile yapılan çalışmalar ve bilgilendirme çalışmaları olarak belirtilmiştir. Bu sonuçlar da göstermektedir ki, rehber öğretmenlerin yönetime katılım alanları, çalışma ve görev alanları ile paralellik göstermektedir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2020) göre, rehber öğretmenlerin okullarda bireysel ve grupla psikolojik danışma kapsamında öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere ve velilere yönelik pek çok alanda rehberlik ve danışma faaliyeti yürütmesi gerekmektedir. Bu faaliyet alanları, araştırma sonucunda görüldüğü gibi, rehber öğretmenler tarafından aynı zamanda okul yönetimine katılımın en önemli ikinci yöntemi olarak görülmektedir. Okul yöneticilerinin rehber öğretmenlere, rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanına uygun konularda daha fazla sorumluluk ve yetki vermesi, rehber öğretmenlerin yönetime ve kararlara katılımlarını olumlu etkileyebilir. Çünkü, Turnbull'a (2002)

göre, öğretmen katılımının ne zaman ve hangi alanlarda en yararlı olduğu da önemlidir. Örneğin, sınıf yönetimi alanında yetki ve sorumluluk vermek, desteklemek farklı branşlar için olumlu katkı sağlarken, rehber öğretmenler için faydalı veya yeterli olmayabilir. Okul yönetimine katılımda, öğretmenlerin branşları, çalışma alanları, uzmanlıkları, yönetime ilgi duymaları, istekli olmaları, yönetici desteği ile çalışma koşulları da büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen sonuçlara göre, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır. Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının en önemli olumlu etkisi olarak, demokratik bir okul kültürü oluşmasına katkısı olacağı belirtilmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılımının veli, öğretmen, öğrenci, yönetici ve çevreye destek olma, okulda sorunların çözümü, başarının artması, rehberlik hizmetlerinin daha etkin yürütülmesi, kalitenin sağlanması, veli, öğrenci ve çevrenin okula daha fazla güven duyması gibi olumlu etkileri olabileceği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde, Özdemir'e (1996) göre, örgüt içerisinde karara katılma, değerleri paylaşma, bir gruba mensup olma duygusu, personelin moralini yükseltir. Böylece, personelin girişim kabiliyeti ve cesareti artar. Can ve Bayramoğlu'nun (2016) araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin okul yönetimine katılım sağlaması, okulda demokratik bir okul kültürü oluşmasına katkı sağlamaktadır. Çünkü, Bäckman ve Trafford (2007), "demokratik", okul yönetiminin insan hakları değerlerine, okuldaki tüm önemli kararlarda öğrencilerin, personelin ve paydaşların katılımına ve yetkilendirilmesine dayandığını belirtmektedir. Karadağ ve Öner'in (2012) araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin okul yönetimine katılım düzeyleri ile örgüt iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının demokratik bir okul kültürü oluşması ile olumlu bir örgüt iklimi oluşmasına katkısı olacağını göstermektedir. Hallak'a (1995) göre, öğretmenler okulda yönetime katılım sağlayarak çalışma programını tasarlama ve karar alma sürecinde müdüre yardımcı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, öğretmenlerin okul müdürü ve diğer öğretmenler arasında bilgi alışverişi ile öğretim kalitesinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Çünkü, öğretmen katılımının olmadığı okullarda başarı, motivasyon ve okulun gelişimi de olumsuz etkilenmektedir. Güçlü'ye (2000) göre, öğretmenler okul iklimi, öğrenci devamsızlığı, disiplin politikaları, materyal seçimi, öğretim yöntem ve stratejileri, personel gelişimi ve hedef planlamasında kararlara katılım sağlamalıdır. Çünkü, Bursalıoğlu'na (2000) göre, öğretmenlere karara katılım olanağı verilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerini olumlu etkilemektedir. Değişik araştırmalarda (Aydın, 1994; Başaran, 1986; Başaran, 1996; Bursalıoğlu, 2000; Hoy, & Miskel, 2012; Lunenburg, & Ornstein, 2013; Özdemir ve Cemaloğlu, 2000; Rawis, & Kaligis, 2017; Taiwo, & Ogunlade, 2020), öğretmenlerin karara katılım oranı arttıkça, okul ve öğretmenler üzerinde olumlu etkileri bulunduğu yönelik sonuçlara ulaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin okullardaki karar alma süreçlerine etkili katılım sağlamaları demokratik yönetimin gelişimine (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000), iş doyumunun artmasına (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015; Taiwo, & Ogunlade, 2020), iş birliği ve koordinasyona (Conley, 1991), müdürlerin kararlarının kalitesinin geliştirilmesine (Rawis, & Kaligis,

2017) olumlu katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin okulda alınan kararlara katılarak okul yönetimine yardım ve destekte bulunması sağlanmalı (Cemaloğlu, 2002), okul yöneticileri öğretmenlerin özellikle eğitimsel ve yönetsel kararlara katılımını sağlamalı (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015), politika yapıcılar ve okul yöneticileri, katılımlarının kalitesini artırmak ve görevlerini yerine getirirken morallerini yükseltmek için öğretmenleri okul yönetimine katmalıdır (Attri, 2014). Can ve Bayramoğlu'nun (2016) araştırma sonucuna göre, öğretmenler okul yönetimine katılım sağlayabilirse, okuldaki demokratik kültürün gelişmesi başta olmak üzere, yönetim, başarı, güvenlik, temizlik, veli ile ilişkiler, disiplin ve kuralların etkili uygulanması gibi konularda olumlu gelişmelere katkı sağlayacaktır. Aydın (1994), okul yöneticilerinin öğretmenleri yetenekli oldukları ve kendilerini ilgilendiren konularda yönetime katmaları durumunda, daha sağlıklı kararlara alabileceğini, özellikle kararların anlaşılması, benimsenmesi ve uygulanmasında olumlu etkileri olacağını belirtmektedir. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin karara ve yönetime katılımlarının olumlu etkileri bulunmaktadır. Okul rehber öğretmenlerinin okuldaki görev, rol, sorumluluk ve uzmanlık alanları dikkate alındığında, okul yönetimine katılım sağlamalarının okulun bir bütün olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin artması bakımından yararlı olacağı belirtilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen sonuçlara göre, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarının rol karmaşası, yanlış algılamalar, alan dışı talepler ve iş yükü artışına neden olabileceği şeklinde bazı olumsuz etkileri olabileceği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, Hallak'a (1995) göre, öğretmenlerin okulda yönetime katılımının artması öğretim kalitesine zarar verebilir, çünkü akademik faaliyetlere ayrılan süre azalabilir. Akpınar ve Bengisoy'un (2017) araştırma sonuçlarına göre de okul müdürleri, rehber öğretmenlerden alan dışı istekler talep etmekte ve rehberlik ile ilgili plan, program ve çalışmalarda yeterli düzeyde iş birliği yapmamaktadır. Okul yöneticilerinin bu tutumunun rehber öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımlarını engelleyebileceği söylenebilir. Okul rehber öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak, rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerinin daha etkili yürütülmesini sağlayabilecek düzeyde ve uzmanlık alanları da esas alınarak, okul yönetimine katılımlarına olanak sağlanması faydalı olabilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını etkileyen en önemli değişken, okul yöneticilerinin olumsuz tutum ve davranışlarıdır. Ayrıca, rehber öğretmenler, ön yargılar, diğer öğretmenler, veliler, rehberlik hizmetleri ve çevre gibi faktörlerin de okul yönetimine katılımı olumsuz etkileyebileceği belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, Can ve Ozan'ın (2020) araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenlerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Oysa, Sharma ve Kumari'ye (2017) göre, okul müdürleri planlama, organize etme, iletişim kurma, kontrol etme ve değerlendirme gibi yönetim faaliyetlerinde iyi sonuçlar elde etmek istiyorlarsa, öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden faydalanmalı ve okul yönetimine katılımını sağlamalıdır. Aksay ve Ural'ın (2008) araştırma sonucuna göre, öğretmenler okullardaki yönetsel kararlara sınırlı düzeyde katılım sağlamaktadırlar. Araştırma sonuçları ile benzer

şekilde Güçlü, Özer, Kurt ve Koşar'a (2015) göre, öğretmenler okullarda karar alma/karara katılma süreçlerinde en önemli faktörlerin okul müdürü, mevzuat ve müdür yardımcıları olduğunu düşünmektedir. Can ve Bayramoğlu (2016) ise öğretmenlerin okul yönetimine katılımını olumsuz etkileyen faktörler arasında, yöneticilerin olumsuz tutumları, öğretmenlerin ders yükünün fazla olması, öğretmenlerin yönetim konularına ilgi duymaması ve isteksiz davranışları ile okul yönetiminin baskıcı bir yönetim sergilemesi gibi faktörlerin etkili olduğunu belirtmektedir. Balyer, Özcan ve Yıldız'ın (2017) araştırma sonucuna göre, okul yöneticileri öğretmenlerin karara katılarak güçlendirilmesine uygun davranış sergilememektedirler. Can ve Serençelik'e (2017) göre, okul yönetiminin geleneksel yönetim anlayışına sahip olması, okul öncesi öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Özden'e (1996) göre, katılımlı yönetimin başarısında büyük oranda okul yöneticisinin tavrı ve yaklaşımı büyük rol oynamaktadır. Çünkü, Adegoke'a (2010) göre, müdürlerin liderlik stilleri, tutum ve davranışları, öğretmenlerin okuldaki karar alma sürecine katılımı üzerinde önemli derecede etkiye sahiptir. Erdoğan'a (2006) göre, yöneticiler hem göreve hem de ilişkiye önem vererek astlarının katılım düzeylerini artırmaları gerekmektedir. Araştırma sonuçlarını destekler nitelikte, Tagay ve Sevi-Çakar'a (2017) göre, rehber öğretmenler okulda görevlerini yerine getirirken okul yöneticileri, önyargılar, öğretmenler ve velilerden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadır. Conley (1991) ise, öğretmenlerin okul yönetimine katılımın faydalı olacağına inanmalarına rağmen, zaman, öğretmen tutumları ve okulun yapısından kaynaklanan engellerle karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu engeller, rehber öğretmenlerin de okul yönetimine etkili katılımını engelleyen faktörler olarak belirtilebilir. Şişman ve Turan'ın (2003) belirttiği gibi, Türk eğitim sisteminde kontrolü kaybetme kaygısından beslenen yönetim politikaları terk edilmeli, demokratik, katılımcı, şeffaf uygulama ve politikalar izlenmelidir.

Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen sonuçlar ile paralel olarak, okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin yönetime katılımını etkilediğine ilişkin olarak, Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı'ya (2014) göre, okul yöneticilerinin yasal güç ve zorlayıcı güç kullanımı arttıkça, çalışanların kararların alınmasına katılımı ile ilgili olumsuz görüşü de artmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştığı kurumdan (duyuşsal, davranışsal) uzaklaşma, performansı düşüren etkenler ve okula karşı olumsuz tutumları artmaktadır. Okul yöneticilerinin ödül gücü kullanımı arttıkça öğretmenlerin kararların alınmasına katılımları artarken, öğretmenlerin çalıştığı kurumdan (duyuşsal, davranışsal) uzaklaşma, performansı düşüren etkenler ve okula karşı olumsuz tutumları ise azalmaktadır. Görüldüğü gibi, okul yöneticisinin tutum ve davranışları ile güç kullanımı şekli öğretmenlerin yönetime katılımlarını doğrudan etkilemektedir. Çünkü, Smylie'nin (1992) belirttiği gibi, öğretmenlerin farklı kararlara yönelik katılım istekliliklerinde müdür-öğretmen arasındaki çalışma ilişkilerinin büyük etkisi bulunmaktadır. Yıldırım'a (1989) göre, okul yöneticisi bireysel farklılıkları göz önüne alarak, istemeyenleri karara katılmaya zorlamamalıdır. Çünkü bazı öğretmenler, katılımlı yönetimi benimsemiyor olabilirler. Ayrıca, Üzüm ve Kurt'un (2019) belirttiği gibi, okulda katılımı esas alan bir yönetim yaklaşımı ve uygulamalarının yerleşmemiş olması da katılımı

engelleyen faktörler olarak sıralanabilir. Meşeci, Özcan, Bozdemir ve diğerlerine (2007) göre, okul müdürleri, okul yönetimi ile okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinin iş birliği yapması gerektiğini belirtmektedir. Ancak, okul müdürlerinin rehberlik hizmetleri üzerinde yeterli düzeyde etkisi olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine yönelik temel beklentisinin sorunlu öğrencilerin tespit edilmesi ile öğretmen-öğrenci ve veli arasındaki ilişkinin geliştirilmesi olduğu belirtilmektedir.

Okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine bakışı, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımlarında etkili olmaktadır. Can'ın (2010) araştırma sonuçlarına göre, rehber öğretmenler, okul yöneticilerinin rehberlik ile ilgili çalışmalara yeterli ilgiyi ve önemi göstermediğini, destek olmadıklarını ve rehberlik alanında yetersiz olduklarını, kendilerini bu alanda yetiştiremediklerini düşünmektedir. Hallak'a (1995), göre, öğretmenlerin pek çoğunun çalışma koşulları ile özlük haklarının yetersiz olmasının yönetime katılımlarını olumsuz etkileyebileceğini, bu yüzden öncelikle öğretmenlerin çalışma koşulları ile ekonomik haklarının geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Oysa, Başaran'a (1986) göre, yöneticiler çalışanların yönetime katılımı konusuna önem vermeli, yöneten ile yönetilenler arasındaki ilişkilerin gelişmesini sağlamalıdır. Ayrıca, yönetsel kararlarda objektifliği sağlayarak, kararların daha sağlıklı uygulanması ve uygulama sonuçlarından faydalanılmasına da olumlu katkı sağlayabilir. Meşeci, Özcan, Bozdemir ve diğerlerine (2007) göre, müdürler okul rehberlik servisi ve serviste çalışanları yetersiz bulmaktadır. Bu şekilde, okul yöneticilerinin rehber öğretmenlere yönelik olumsuz algılamalarının da rehber öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımını engelleyebileceği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen sonuçları destekler şekilde Can'a (2011) göre, öğretmenlerin rehberlik ve danışma alanında gelişim ihtiyacı bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin, velilerin ve okul yöneticilerinin rehberlik konusunda eğitilmeleri gerektiği belirtilmektedir. Bu tespitlerin, rehber öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılım engellerinden biri olduğu belirtilebilir. Balyer, Özcan ve Yıldız'a (2017) göre, öğretmenler, okul yönetim süreçleri konusunda bilgi sahibi olursa, karar süreçlerine katılımları, okulun etkililiğini ve verimliliğini artıracaktır. Bu yüzden, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı önemsenmeli ve desteklenmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin kararlara katılımlarının sağlanması, öğretmenlerin meslekî statülerinin güçlendirilmesi ve meslekî özerkliklerinin sağlanması önerilmektedir. Chopra (2020), öğretmenlerin okulun karar alma süreçlerine ve uygulamalarına katılımının kolaylaştırılabilmesi için eleştirel düşünme, eleştirel pedagoji, dağıtılmış liderlik ve demokratik değerlere dayalı bir eşitlikçi eğitim sürecinin faydalı olabileceğini belirtmektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen sonuçlara göre, rehber öğretmenlerin okul yönetimine daha etkili bir şekilde katılım sağlayabilmeleri için, okul yöneticilerinin eğitilmesi, yasal düzenlemeler yapılması ve rehberlik hizmetlerinin düzenlenmesi öncelikle önerilmiştir. Ayrıca, rehber öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, rehber öğretmen ihtiyacının karşılanması, tüm çalışanların eğitilmesi, PDR toplantılarının aylık olarak düzenlenmesi ile okul-veli-çevre ilişkilerini geliştirmenin rehber öğretmenlerin okul yönetimine daha etkili katılımlarını sağlayabileceği belirtilmiştir. Araştırma sonuçları ile benzer şekilde,

öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımını sağlayabilmek için yönetici ve öğretmenlerin eğitilmesi (Can ve Bayramoğlu, 2016) ile yasal ve pedagojik düzenlemelere ihtiyaç bulunduğu (Can ve Serençelik, 2017) belirtilmektedir. Özden'e (1996) göre, karar sürecine katılım veya sorun çözmeye katılım olarak adlandırılan "katılnalı yönetim" uygulama ağırlıklı olmalı, yani öğretmenler içinde yer aldıkları kararların uygulanmasını görmelidir. Bu şekildeki yönetimin öğretmenler için daha anlamlı olacağı ve örgütün sağlıklı işleyişine daha olumlu katkısı olacağı belirtilmektedir. Okul yöneticileri, rehberlik yürütme kurulu toplantıları başta olmak üzere, rehberlik ve psikolojik danışma alanına özgü uzmanlık gerektiren pek çok konuda rehber öğretmenlere bazı yetkilerini devredebilir. Böylece, rehber öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi gibi aşamalarda okul yönetimine ve karar süreçlerine daha etkin katılımları sağlanmış olur. Balcı'nın (2001) belirttiği gibi, temel karar verme birimi olarak okullarda öğretmenlere daha fazla yetki ve sorumluluk verilerek, öğretmenlerin kararları sahiplenmeleri ve kararlara ortak olmaları sağlanabilir.

Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen sonuçları destekler nitelikte, değişik araştırma sonuçlarına (Can, 2018; Can, Nikolayidis, & Işık-Can, 2018) göre, 2017 tarihli rehberlik hizmetleri yönetmeliği ile rehber öğretmenlere alanları dışında bazı görev ve sorumluluklar yüklendiği, iş yüklerinin arttığı belirtilerek yönetmeliğin yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesi'nde ise PDR hizmetlerinin mevzuat altyapısının yeniden yapılandırılacağı (MEB, 2018) belirtilmesi, rehber öğretmenlerin okul yönetimine daha etkili katılımlarını da esas alacak şekilde rehberlik alanında yeni yasal düzenlemelere ihtiyaç olduğunu doğrulamaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasından sonra, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB, 2020) değiştirilmesi ve rehber öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin yeni düzenlemeler yapılması, araştırmada ortaya çıkan yasal düzenlemeler yapılması beklentisine yönelik sonuçları doğrulamakta ve desteklemektedir. Lalruatsanga'ya (2016) göre, eğitim liderleri, öğretmenlerin görev ve gelişim fırsatları ile ilgili kararlara fiili katılımlarını artırmalı ve okul idaresi ile ilgili konularda daha fazla paylaşım sağlamalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin yüksek standartta çalışmalarını sağlamak için tatmin edici hizmet koşulları ve sosyal yardım hizmetleri sağlanmalıdır. Öğretmenlerin okul yönetimine ve karar verme süreçlerine katılım sağlamaları için fırsat verilmesi (Njoroge, & Kathuri, 2017), yönetsel yardım ve destek grupları oluşturulması (Hallak, 1995), gerektiği vurgulanmaktadır. "Öğretmenler, sınıf içinde kendilerinden istenen müfredatı sadece uygulayan ve öğretim yapan, eğitim ile ilgili genel konulara dahil edilmeyen bir meslek elemanı görüntüsünden kurtarılarak eğitim sisteminin her aşamasında karar süreçlerine katılımları desteklenmelidir" (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017, s. 18). UNESCO'nun (2018) raporuna göre, öğretmenlerin karar süreçlerine katılımını engelleyen faktörler arasında, hizmet öncesi öğretmen eğitimi, aday öğretmen yetiştirme programları ile hizmet içi meslekî gelişim programlarının genellikle öğretmenlerin sınıf içi rollerini (ders planlama, sınıf yönetimi, öğretim ve öğrenci değerlendirmesi) gerçekleştirmeleri için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmeye odaklanması yer almaktadır. Bu sonuç da göstermektedir ki rehber öğretmenlerin hizmet öncesi ve

hizmet içi eğitimlerinde sadece öğretim etkinliklerine yönelik konular değil, aynı zamanda okul yönetim süreçleri ve okul yönetimine katılıma yönelik konulara da önem verilmelidir.

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen sonuçlardan hareketle, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımı, sorunların çözümü, iş birliği, karara katılma ve yönlendirme bakımından gerekli ve önemli görmelerine rağmen, okul yönetimine katılımın yüksek olmaması, konunun ulusal düzeyde kapsamlı olarak eğitim politikaları bağlamında araştırılmasının faydalı olacağını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen sonuçlardan hareketle, rehber öğretmenler okul yönetimine en önemli katılım yöntemi olarak toplantıları belirtmelerine rağmen, görüş bildirme ve karara katılmanın yeterli düzeyde olmaması, okul toplantılarının daha demokratik ve katılımcı bir yaklaşımla planlanması ve uygulanmasının faydalı olacağı belirtilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen sonuçlardan hareketle, rehber öğretmenlerin genel olarak kendi uzmanlık alanlarında kısmen de olsa yönetime katılım sağlayabildikleri dikkate alındığında, okul yöneticileri, okul rehberlik faaliyetleri ile ilgili olarak rehber öğretmenlerin çalışma konuları ve uzmanlıklarına uygun olarak yetki devri sağlayabilir, böylece kararlara doğrudan katılımlarını gerçekleştirebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen sonuçlardan hareketle, okul yöneticileri okullarda daha demokratik bir okul kültürü oluşturabilmek, sorunların çözümünü kolaylaştırmak, okul başarısını artırmada ve kaliteyi sağlamada, rehberlik hizmetlerinin etkinliğini artırmada, rehber öğretmenlerin okul yönetimine ve okulda alınan kararlara daha fazla katılımlarını sağlayabilir.

Araştırmanın beşinci ve altıncı alt probleminden elde edilen sonuçlardan hareketle, rehber öğretmenlerin iş yükleri hafifletilmeli, görev ve sorumluluk alanları uzmanlıkları esas alınarak yeniden düzenlenmeli, okul yönetimine katılım kapasiteleri geliştirilmelidir. Böylece, rehber öğretmenlerin görev alanları ile ilgili olarak okul yönetimine daha etkili katılımları sağlanmış olacaktır. Ayrıca, rehber öğretmenlerin kendi görev alanları dışındaki rollerine yönelik karar verme yetkileri ve motivasyonları güçlendirilmeli, desteklenmelidir. Rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım engellerinin ortadan kaldırılmasında yönetici, veli ve öğretmenlerin eğitilmesi de önemli katkılar sağlayabilir. Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen sonuçlardan hareketle, okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin okul yönetim süreçleri ve karara katılma konusunda bilgilendirilmeleri, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde bu konulara ağırlık verilmesi faydalı olacaktır.

Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen sonuçlardan hareketle, rehber öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımlarını sağlayabilmek için öncelikle okul yöneticilerinin eğitilmesi ve mevcut rehberlik hizmetleri yönetmeliğinin rehber öğretmenlerin okul yönetimine daha etkili katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca, rehber öğretmen ihtiyacının karşılanması, rehberlik hizmetlerinin yeniden düzenlenerek çalışma koşullarının iyileştirilmesi, öğretmen, personel, öğrenci ve velilerin rehberlik hizmetleri ve okul yönetimine katılım konusunda bilgilendirilmeleri faydalı olabilir.

Araştırmanın genel sonuçlarına göre, rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılımındaki en önemli engelin okul yöneticileri olduğunun belirtilmesi, okul yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanmasının yasal ve pedagojik olarak yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması sürecinin liyakat temelinde ve mutlaka meslekî yeterlikleri sağlandıktan sonra gerçekleştirilmesinin faydalı olacağı belirtilebilir. Okul yöneticilerinin, ulusal düzeyde öncelikle okul rehberlik hizmetleri konusunda temel bir eğitimden geçirilmeleri ve bu konuda sürekli meslekî gelişimlerinin sağlanması, rehber öğretmenlerin okul yönetimine etkili katılımlarını sağlayabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, ulusal düzeyde rehber öğretmenlerin okul yönetimine katılım durumları, katılım engelleri, etkili katılımları için neler yapılması gerektiği nicel araştırma yöntemleri ile belirlenebilir. Ayrıca, rehber öğretmenlerin okul yönetimine ve okulda alınan kararlara katılım durumları, okul yöneticileri, diğer öğretmenler ve veli görüşlerine göre hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerine göre incelenerek, karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Adegoke, B. (2010). *Influence of teachers' participation in decision making on job productivity in secondary schools*. Munich. <https://www.grin.com/document/178868>, web adresinden 22 Eylül 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdemir, A. S. (2009). *Resmî ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Curr Res Educ*, 3(3), 129-141.
- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alıç, M. (1996). İnsan ilişkileri yaklaşımının eğitim yönetimine etkisi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 173-182.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salalı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar*. (M. Sarı, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Attri, A.K. (2014). Teachers participation in school administration: A study on gender difference. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 2(13), 1600-1606.

- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balyer, A., Özcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70), 1-18.
- Başaran, İ. E. (1986). Öğretmenlerin yönetime katılması. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1-2), 117-121.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bilge, C. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin karara katılma ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara İli Altındağ İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, T. (1996). *Zonguldak merkez ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul yönetimince alınan kararlara katılabilme derecelerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bingül, M. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt İlçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 861-881.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199-211.
- Can, E. (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin değerlendirilmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(23), 4556-4560.
- Can, E., Nikolayidis, U., & Işık-Can, C. (2018). Millî Eğitimde rehberlik hizmetleri: Mevzuat değişikliği ve uygulamaya etkisi. E. B. Çelik, E. Kırıl ve A. Çilek, (Ed.). *Eğitimden kareler*, içinde (ss. 171-201). Ankara: Eyuder yayınları.
- Can, E. (2010). *İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (20-22 Mayıs 2010), Elazığ, ss. 911-917.
- Can, E. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçlarının belirlenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (5-7 Mayıs 2011) Sivas, 2(1), ss. 496-501.
- Can, E., Gündüz, Y. ve Işık-Can, C. (2013). *The role of committee meetings in teachers' participation in management*. 2. International Conference on Interdisciplinary in Education, 30 Ocak-1 Şubat, Girne-KKTC.
- Can, E. ve Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Can, E. ve Ozan, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(225), 55-87.
- Can, E. ve Bayramoğlu, A. (2016). Ortaöğretimde okul yönetimine katılım. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar ve İ. Şahin, (Ed.). *Eğitim yönetimi araştırmaları*, içinde (s.104-125), Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 14(78), 34-42.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Millî Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar 2002, 153-154.
- Chopra, P. (2020). Teachers' participation in school decision-making processes and practices: The case of an indian government secondary school. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(1), 41-55.
- Conley, S. (1991). Review of research on teacher participation in school decision making. *Review of Research in Education*, 17, 225-266.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 83-100.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elma, C. (2000). Yönetimsel etkililiğin bir göstergesi olarak yetki devri. C. Elma ve K. Demir, (Ed.). *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar*, içinde (ss. 181-199), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2006). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 103-118.
- Erkan, S. (2001). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Research methods in applied settings an integrated approach to design and analysis*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools, *The Teachers College Record*, 109(4), 877-896.
- Göksoy, S. (2014a). Participation of teachers in school administration and their organizational citizenship behaviors. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 171-182.
- Göksoy, S. (2014b). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268.
- Göktürk, S. ve Mueller, R. O. (2010). Multidimensionality of teacher participation in school decision making. *Journal of Applied Sciences*, 10(14), 1421-1427.
- Güçlü, N. (2000). Okula dayalı yönetim. *Millî Eğitim Dergisi*, 148, http://dngm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/6.htm, web adresinden 15 Eylül 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Güçlü, N., Özer, A., Kurt, T. ve Koşar, S. (2015). Okulda karar alımı döngüsü: Liderlik stilleri, karar verme stratejileri ve kişilik özelliklerinin karar sürecine etkilerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1756-1791. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3470
- Güçlüol, K. (1985). *Eğitim yönetiminde karar ve örnek olaylar*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Günay, G. ve Özbilen, F.M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1331-1344.
- Gürkan, M. (2006). *Meslekî ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallak, J. (1995). Managing schools for educational quality and equity: Finding the proper mix to make it work. *Educational planning: The international dimension*, pp. 107-118. Jacques Hallak, Francoise Caillods (Ed.) Garland Publishing, Inc. New York & London.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration, theory, research and practice*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karadağ, E. ve Öner, S. (2012). The relationship between the levels of participation of high school teachers in school management and their perception of organization climate. *Journal of Research in International Business Management*, 2(1), 10-15.
- Karagöz, M.E. (2009). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin karara katılma durumları*. Yüksek lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakütük, K. (2001). *Demokratik laik eğitim, çağdaş toplum olmanın yolu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2003). Demokratik okul. *Eğitim Araştırmaları*, 4(13), 44-53.
- Kartal, S. (2008). İlk ve ortaöğretim kurumlarında velinin okul yönetimine katılımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 23-30.
- Kaya, Y. K. (1986). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Köklü, M. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1223/423> adresinden erişildi.
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lalruatsanga, I. (2016). *Participation of secondary school teachers in school management with reference to their gender, teaching experience and types of management in Aizawl city*. Dissertation Master of Philosophy in Education of Mizoram University, Aizawl.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Educational administration*. G. Arastaman (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Meşeci, F., Özcan, N., Bozdemir, P. ve diğerleri. (2007). Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 157-171.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London, UK: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. 10 Kasım 2017 tarih ve 30236 sayılı R.G. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>, web adresinden 24 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu belgesi*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VI_ZYONU.pdf, web adresinden 14 Mayıs 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. 14 Ağustos 2020 tarih ve 31213 sayılı R.G. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>, web adresinden 19 Eylül 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Mondal, P. (2016). Participation of higher secondary school teachers in school administration. *Global Journal of Human Social Science*, 16(6), 1-26.
- Mosoge, M. J., & Van Der Westhuizen, P.C. (1998). School-based management: Implications for the new roles of principals and teachers. *Koers*, 63(1&2), 73-87.

- Njoroge, N., & Kathuri, N. (2017). Influence of participatory management on school performance in public primary schools in Nakuru North Sub County, Kenya. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities*, 4(3), 33-43.
- Öner, S. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdaş, F., Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2018). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde öğretmenler kurulu kararlarının etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1041-1058.
- Özdemir, M. (2019). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, S. (1996). Okula dayalı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 421-426.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Millî Eğitim Dergisi*, 146(2), 54-63.
- Özden, Y. (1996). Okullarda katılnmalı yönetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 427-438.
- Rawis, J. A. M., & Kaligis, J. N. (2017). Teacher participation in decision-making in high school achievement (Case Study on SMU Negeri 1 Manado). *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 6(5), 29-35.
- Sharma, P., & Kumari, S. (2017). A study of participation of secondary school teachers in administration. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(4), 234-238.
- Smylie, M. A. (1992). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 53-67.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, H. (2010). Kişisel rehberlik ve psikolojik danışma. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (ss. 157-196). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim sisteminin değişmeyen miti*. Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı, 4-5 Kasım, Ankara. Eğitim Bir-Sen Yayınları, 291-305.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları, teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(34), 300-315.
- Tagay, Ö. ve Savi-Çakar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Taiwo, A. E., & Ogunlade, L. A. (2020). Teachers' decisional participation and job satisfaction in secondary schools in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 1-11.
<https://academicjournals.org/journal/IJEAPS/article-full-text-pdf/7F6881563020>, web adresinden 17 Eylül 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Taymaz, H. (1989). *Okul yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Turnbull, B. (2002). Teacher participation and buy-in: Implications for school reform initiatives. *Learning Environments Research*, 5, 235-252.
- UNESCO. (2018). *Improving teacher support and participation in Local Education Groups*. Final project report. UNESCO, France.
- Üzüm, H. ve Kurt, T. (2019). Okullarda katılımcı karar verme sürecinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES*, 6(1), 95-112.
- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. and McIntyre, J (eds.). *Handbook of research on teacher education*. Reston, VA: Association of Teacher Educators; Lanham, MD: Rowman.
- Yıldırım, İ. (1989). Okul örgütlerinde karar verme ve karara katılma. *Eğitim ve Bilim*, 13(73), 18-24.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek-1: Etik Kurul Onayı



**T.C.
KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu**

Sayı : 35523585-199-E.8726
Konu : Etik Kurul Onayı

12/06/2020

Sayın Doç. Dr. Ertuğ CAN

Üniversitemiz Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı'nın 13/05/2020 tarih ve E.7920 sayılı yazısı gereği, Kurulumuza göndermiş olduğumuz "Okul Yönetimine Katılım Rehber Öğretmenler Araştırma Önerisi ve Görüşme Sonuçları" başlıklı çalışma incelemiştir.
Yapılan incelemeden ve görüşmelerden sonra; Kurulumuzca çalışmanın etik açıdan bir sakınca içermediğine oy birliğiyle karar verilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Meryem ÇAMUR
Kurul Başkanı

Adres: Kırklareli Üniversitesi Rektörlüğü Kayalı Yerleşkesi
Telefon: 0 2882129670 Faks: 0 288 2129679
e-posta: Elektronik Ağ: <http://www.klu.edu.tr/>

Merve KULAKLIOĞLU
Dahili:

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.
Evrak teyidi <https://ebysorgu.klu.edu.tr> adresinden 0H66-UBK7-SPLI kodu ile yapılabilir.



Araştırma Makalesi • Research Article

Ef'âlu'l-Kulûbta İlgâ ve Ta'lik

Drift and Ta'lik in Ef'âlu'l-Clubs

Ferit Dinçer^{a,*}

^a Dr. İnönü Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri, Malatya/Türkiye
ORCID: 0000-0003-3269-4310

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 24 Eylül 2019

Düzeltilme tarihi: 13 Temmuz 2020

Kabul tarihi: 20 Temmuz 2020

Anahtar Kelimeler:

Nahiv İlmi

Zanne ve Kardeşleri

Ef'âlu'l-Kulûb

İlgâ

Ta'lik.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 24 September 2019

Received in revised form 13 July 2020

Accepted 20 July 2020

Keywords:

Nahiv Science

Zanne and her siblings

Ef'âlu'l-Cottage

İlgâ

Ta'lik

ÖZ

Müslümanlar, Allah'ın (c.c.) kelâmı olan Kur'an-ı Kerîmi daha sağlıklı ve doğru bir şekilde anlamak ve istifade etmek amacıyla, nazil olduğu dönemden günümüze dek, birçok ilim dalını meydana getirmişler ve bu alanda sa'yu gayrette bulunmuşlardır. Bu ilimlerden biri de *Nahiv* ilmidir. Âlimler, kelâmdaki nahvi, yemekteki tuza benzetmişler. *Nahiv* ilmin önemli bir bölümü de *Zanne ve kardeşleri* adlı fiillerdir. Bu fiiller ile ilgili bazı çalışmaların olduğunu bilmemize rağmen, böyle bir çalışmayı ele almamızın nedeni, anılan fiillere özgü olan ilgâ ve ta'lik durumuna dikkat çekmektir. Çünkü Arap gramerinde önemli bir yere haiz olan ve Kur'an'ın birçok yerinde de kullanılan *Zanne ve kardeşleri*, detaylı bir şekilde bilmek, Kur'an-ı Kerîmi daha sağlıklı ve güzel bir şekilde anlamaya yardımcı olacaktır.

ABSTRACT

In order to understand and benefit from the Qur'an, which is the word of Allah (c.c.), in a healthier and more accurate way, Muslims have created many branches of science and made efforts in these areas. One of these sciences is undoubtedly nahiv. Because scholars compared the salt in the words to the salt in the meal. An important part of the discourse is the verbs called Zanne and her brothers. Although we know that there are some studies about Zanne and her siblings, the reason we consider such a study is to draw attention to the interest and adhesion situation that is specific to the verbs mentioned. Because knowing Zanne and her brothers, who have an important place in Arabic grammar and are used in many parts of the Qur'an, will help to understand the Qur'an, which is the main source of our religion, in a healthier and better way.

1. Giriş

Zanne ve kardeşleri iki kısımdan meydana gelmektedir. Ef'âlu'l-kulûb ve ef'âlu't-tasyir (çevrilme, döndürme fiilleri). Ef'âlu'l-kulûb tamlamasında bulunan *ef'âl* lâfzı, kırık çoğul olup tekili *fiil* şeklinde gelmektedir. *Kulûb* lâfzı ise aynı şekilde kırık çoğul olup tekili *kalp* şeklinde gelmektedir. Bu tamlamanın Türkçe karşılığı *kalbin fiilleri* şeklinde olmaktadır. Daha sonra detaylı bir şekilde üzerinde durulacak olan bu fiillere *ef'âlu'l-kulûb* isminin verilmesi, söz konusu olan fiillerin kalp (gönül) denilen nesne ile meydana gelmelerinden veya mübtedâ ile haberi

mef'ûle çevirmelerinden dolayıdır. Çünkü fiillerin tümü iki kısımdan müteşekkildir; *dövmek, sövmek, gülmek, yürüme vb.* gibi herhangi bir organla oluşan fiiller, *bilmek, hissetmek, zannetmek, tahmin etmek vb.* gibi sadece kalp ile oluşan fiiller. Dolayısıyla bu çalışmanın da konusu olan fiiller, sadece kalp ile oluşan fiiller olmaları hasebiyle böyle bir isimle isimlendirilmişlerdir. Söz konusu olan fiillere “zanne ve kardeşleri” denildiği gibi, nasih fiiller de denilmektedir. Zira bu fiiller daha önce mübtedâ ve haber olan iki ismin başına gelip, her ikisini de nasb ederek kendilerine mef'ûl yapacaklardır (Suyûtî,

* Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: ycelik@omu.edu.tr

2000: 182; İbn Hişâm, 1425/2004:158; Hasan, 1974: 3; Fazlî, 1400/1980: 104; Milânî, ts.: 180).

Diğer taraftan mef'ûl alıp almaması veya kaç mef'ûl alacağı yönünden de ef'âlu'l-kulûb üç kısma ayrılmaktadır. Birinci kısım, "فكر- تفكر- حزن- حنين" gibi fiillerdir ki bunlara lâzîmî fiil denilmekte ve herhangi bir mef'ûl bih alamamaktadırlar. İkinci kısım "أحب - خاف - كره" gibi fiillerdir ki bunlarda sadece birer mef'ûl bih alabilmektedirler. Üçüncü ve son kısım ise "ظن - أحواتها/zanne ve kardeşleri" gibi fiillerdir ki iki mef'ûl bih alacaklardır. Bu son kısımda bulunan "علم" ve "رأى" gibi fiiller "أ/ hemze" ile mute'addi oldukları zaman üç mef'ûl alabilmektedir. Örnek: "أَعْلَمْتُ زَيْدًا خَالِدًا عَالِمًا" / Halid'in âlim olduğunu, Zeyd'e bildirdim." (Zemahşerî, 1465/2004: 261; İbn Âkîl, 1980: 28; Hasan, 1974: 40; Fazlî, 1400/1980: 104; Milânî, ts.: 180).

Ef'âlu'l-kulûb arasında harf bulunmaz. Sadece fiil veya fiilin mastarı ya da fiilden türemiş bir isim olması gerekmektedir. Dolayısıyla ef'âlu'l-kulûb denilince sadece mazi sıgasındaki fiiller düşünülmemelidir. Zira bu fiillerin; muzârî, emir, mastar, ism-i fâil ve ism-i mef'ûlleri de aynı ameli yapmaktadır (Hasan, 1974: 5; Fazlî, 1400/1980: 104; Milânî, ts.: 180).

2. Ef'âlu'l-Kulûbün Nahiv İlmindeki Yeri

Ef'âlu'l-kulûb, iki kısma ayrılmaktadır. Yakîne,^a delâlet eden fiiller ve şekke delâlet eden fiiller (Zemahşerî, 1465/2004: 263; Suyûtî, 2000: 184; İbn Hişâm, 1425/2004:160; İbn Âkîl, 1980: 28 ; Fazlî, 1400/1980: 104; Milânî, ts.: 180). Bu fiillerin her iki kısmı da ya mübtedâ-haberin başında gelip bunları kendilerine iki mef'ûl yapacaklar ya da "ان" harfi ve mamulünden meydana gelen müevvel mastarın başında gelirler. Bu durumda müevvel mastar iki mef'ûl yerine geçmektedir (Sibeveyhî, 1408/1988: 39-40; İbn Âkîl, 1980: 28; Hasan, 1974: 5).

2. 1. Yakîne, Delâlet Eden Fiiller.

Bu şekildeki fiiller, çok olmasına rağmen biz burada içlerinde daha meşhur olan yedi fiil üzerinde duracağız. O yedi^b fiil sırasıyla şunlardır; "علم، رأى، وجد، نرى، ألقى، جعل، تعلم" şimdi bu fiiller ile ilgili örnekler vererek konuyu daha anlaşılır hale getireceğiz.

Yakîn anlamında kullanılan ve iki mef'ûl alan fiillerin başında "علم" fiili gelmektedir. Örnek: "علمت البرَّ سبيل المحبة،" "علمت البرَّ سبيل المحبة" /İyiliğin, muhabbet ile sevginin yolu olduğunu ve muhabbet ile sevginin de kuvvete vesile olduğunu anladım." Şu ayette de fiil aynı anlamda kullanılmıştır; "فإن علمتموهنَّ مؤمناتٍ..." (el-Mümtahine 60/10). Bu örneklerde "علم" fiili ilim anlamında kullanıldığından dolayı iki mef'ûl almıştır (Suyûtî, 2000: 183; İbn Âkîl, 1980: 28; Milânî, ts.: 181). Ancak aynı fiil, عرفان/*tanımak* anlamında kullanıldığında sadece bir mef'ûl

alabilmektedir. Örnek: "وَلَقَدْ عَلِمْتُمْ/Ömer'i tanıdım.", "وَلَقَدْ عَلِمْتُمْ/Andolsun sizden cumartesi yasağı çiğneyenleri bilirsiniz (tanırsınız)." (el-Bakara 2/65). (Suyûtî, 2000: 183; İbn Âkîl, 1980: 28; Milânî, ts.: 181).

İki mef'ûl alan ve yakîn ifade eden fiillerden biri de "رأى" fiilidir. Örnek: "ورأيت اليأس رائد" /Rüyamda umutsuzluğun da başarısızlık önderi olacağını anladım." Yine aşağıdaki şiirde "رأى" ilim anlamında kullanıldığından iki mef'ûl almıştır:

رأيت الله أكبر كل شيء محولة وأكثرهم جنودا

Allah'ın bütün güçlerden daha büyük olduğunu ve askerlerinin de daha çok olduğunu anladım.

Benzer bir örnek de aşağıdaki şiirde vardır:

رأيت لسان المرء واد عقله وعنوانه فانظر بماذا تعنون

ويعجبني زئي الفتى وجماله فيسقط من عيني ساعة يلحن

Kişinin dilinin (konuşmasının), aklının elçisi ve adresi olduğunu anladım. Öyle ise bak bakalım nasıl bir adres gösterirsin.

Yine delikanlının giyimi ve güzelliği hoşuma gider. Fakat konuşmasında hata ettiği an gözümde düşer (Suyûtî, 2000: 183; İbn Âkîl, 1980: 29; Hasan, 1974: 6; Fazlî, 1400/1980: 105).

Aynı şekilde "رأى" ilim anlamında değil de ظن/şek anlamında kullanıldığı zaman iki mef'ûl alacaktır. Örnek: "أَبْعَدُ مِنْهُمْ يَزْوَنُهُ بَعِيدًا وَنَرَاهُ قَرِيبًا" /Gerçekten onlar onu (ölümden sonra dirilmeyi) uzak (olmayacağını) zannediyorlar. Biz ise onu yakın (gerçekleşeceğini) biliyoruz." (el-Meâric 70/6-7). Ayette geçen "يَزْوَنُهُ" zan anlamında gelmiş ve iki mef'ûl almıştır. Birinci mef'ûl kendisine bitişik olan zamir iken ikinci mef'ûl ise "بَعِيدًا" kelimesidir. Ancak daha sonra gelen "وَنَرَاهُ" ilim anlamında kullanılmıştır. Onunda iki mef'ûlü mevcuttur. Yine "رأى" fiili rüya görmek anlamında kullanıldığında iki mef'ûl alacaktır. Şu şiirde olduğu gibi:

أبو حنش يورقني وطلق وعمار وأونة أثالا

أراهم رفقتي حتى إذا ما تجافى الليل وانخزل انخزالا

Ebü Hüneş beni uyandırır (uykumu kaçıır) hakeza Talk, Ammar, Avane Usal'ı arkadaşım olarak görüyorum ta ki, gece ilerleyince haval kırıklığına uğrarım. (İbn Âkîl, 1980: 29; Hasan, 1974: 6).

Burada şair rüyasından söz etmektedir ve "أراهم" fiiliyle rüyamda demek istemektedir. Dolayısıyla "أراهم" fiili rüya anlamında kullanılmış ve iki mef'ûl almıştır. Birinci mef'ûl, "هم" zamiri iken ikinci mef'ûl "رفقتي" kelimesidir.

Söz konusu olan "رأى" ilim ve zan anlamında değil de çiğere isabet etti veya gözle görme anlamında veyahut görüş anlamında kullanıldığında iki mef'ûl almamaktadır. İlk durumda lâzîmî olup "رأى السكين" /Bıçak çiğere saplandı." örneğinde olduğu gibi sadece fâil ile yetinirken, ikinci ve üçüncü durumda ise "رأيت رجلا كالأسد" /Aslan gibi bir adam gördüm.", "رأى الشافعي حلالاً", "رأى شافئ" nin görüşüne göre helâldir" örneklerinde olduğu gibi birer mef'ûl alabilmektedir.

^a "Yakîn" lâfzı, lügatte; durulmak, sabit olmak ve sükûnete kavuşmak anlamına gelirken, terimsel olarak ise şüpheyi izale etmek, herhangi bir şeyin doğruluğunda şüphe etmemek, vakıya uygun bilgi, sabit ve kesin inanış, kanaat, şüphe ve tereddütten sonra ulaşılan kesinlik anlamına gelir (Ferâhîdî, 2003: 413; Hasan, 1974: 3; Fazlî, 1400/1980: 104).

^b İbn Âkîl, "ألقى ve جعل" fiillerini, bu kısımdan saymamıştır. Dolayısıyla o, beş fiil şeklinde ele almıştır (İbn Âkîl, 1980: 28).

İki mefûl alan ve yakîn ifade eden fiillerden biri de “وَجَدَ” fiilidir. Örnek: “وجدت ضعاف الأمم نهبا لأقويائها ووجدت العلم أعظم”/Milletin güçsüzlerinin, güçlü olanın sömürgesi olduğunu ve güçlü olmanın en etkin nedeninin ilim olduğunu anladım.” Şu ayetler de söz konusu mesele için birer örnek teşkil etmektedir; “إِنَّا وَجَدْنَاهُ صَابِرًا”/Onu sabırlı biliriz.” (Sad 38/44), “تَجِدُوهُ عِنْدَ اللَّهِ هُوَ خَيْرٌ وَأَعْظَمُ أَجْرًا”/Onun (önceden neyi gönderirseniz) Allah katında daha hayırlı ve sevap olarak daha büyük olduğunu bilirsiniz.” (el-Müzzemmil 73/20), “وَوَجِدَكَ ضَالًّا فَهَدَى”/Seni yol bilmez halde bulup yol göstermedi mi?” (Duha 93/7). Ancak söz konusu olan fiil, ilim anlamında değil de “bulmak, kızmak veya mahzun olmak, üzülme anlamında kullanıldığında iki mefûl almamaktadır. Örnek: “وجدت الضالة”/yitiği buldum”, “وجدت على بكر”/Bekir’e kızdım”, “وجدت لسليمان”/Süleyman’a üzüldüm.” (Suyûtî, 2000: 183; İbn Hişâm, 1425/2004:160; İbn Âkîl, 1980: 31; Hasan, 1974: 6; Fazlî, 1400/1980: 104; Milânî, ts.: 180).

İki mefûl alan ve yakîn ifade eden fiillerden biri de “نَرَى” fiilidir. Örnek: “درت السخاوة محمودة ودرت البخل مذمومة”/Cömertliğin övülen bir şey olduğunu ve cimrilüğün de yerilen (zemmedilen) bir şey olduğunu öğrendim.” Başka bir örnek de şu şiirde görmek mümkündür:

دُرَيْتُ الْوَفَى الْعَهْدَ يَا عَزْرُو فَاعْتَبِرْ
فَإِنَّ اغْتِبَاطًا بِالْوَفَاءِ لَحْمِيدٌ

Ey Urve! Sen ahde vefa gösteren biri olarak biliniyorsun. Öyleyse bununla gıpta et. Zira vefa ile gıpta etmek, övülecek bir şeydir (Suyûtî, 2000: 183; İbn Âkîl, 1980: 31; Hasan, 1974: 6).

Burada “نَرَى” fiilinin birinci mefûlü, nâib-i fâil olan (fâil yerine geçen) “ت/ت” zamiri iken ikinci mefûlü ise “الْوَفَى” kelimesidir. (Suyûtî, 2000: 183; İbn Hişâm, 1425/2004:160; İbn Âkîl, 1980: 31; Hasan, 1974: 6; Fazlî, 1400/1980: 104).

İki mefûl alan ve yakîn ifade eden fiillerden biri de “أَفْقَى” fiilidir. Örnek: “أفقت الشدائد ثاقلة للنفوس، وأفقت احتماليها سهلا على كبار العزائم”/Şiddetin, zorluğun, nefislere ağır geleceğini anladım ve büyük azim sahiplerinin buna tahammül edebileceklerini de anladım.” (Suyûtî, 2000: 183; İbn Hişâm, 1425/2004:160; İbn Âkîl, 1980: 31; Hasan, 1974: 6; Fazlî, 1400/1980: 104).

İki mefûl alan ve yakîn ifade eden fiillerden biri de “جَعَلَ” fiilidir. Örnek: “جعلت الإله واحداً لاشك فيه”/Allah’ın bir tek olduğuna inandım (anladım). Bundan şüphe yoktur.” Burada “جَعَلَ” fiili ilim anlamında kullanıldığından iki mefûl almıştır. Birincisi “الإله” kelimesi iken ikinci de “واحداً” kelimesidir. “جَعَلَ” fiili اِعْتَقَدَ/inanmak (sanmak) anlamında kullanıldığında da iki mefûl almaktadır. Bunun örneğini şu ayette görebiliriz; “وَجَعَلُوا الْمَلَائِكَةَ الَّذِينَ هُمْ عِبَادٌ”/Rahmanın kullarından olan melekelerin dışı olduğunu (a) sandılar (inandılar).” (ez-Zuhruf 43/19). Ancak “جَعَلَ” anlamında kullanılan “جَعَلَ” fiili bir mefûl ile iktifa etmektedir. Şu ayette buna örnektir; “والله، جعل لكم من أنفسكم أزواجاً”/Allah, size kendi cinsinizden eşler yarattı.” (en-Nahl 16/72). “جَعَلَ” fiili yaratma anlamında kullanıldığından sadece bir mefûl almıştır (Suyûtî, 2000: 183; İbn Hişâm, 1425/2004:160; Hasan, 1974: 6).

İki mefûl alan ve yakîn ifade eden fiillerden biri de “تَعَلَّمَ” fiilidir. Örnek: “تعلّم أن تتجج الشركة . وتعلم أن تتجج الشركة بالإخلاص/Vatanın bir şirket olduğunu bil ve o şirketin başarıya ulaşması da ihlas ve samimiyetle olacağını anla.” Burada müevvel mastar olan altı çizilen تَجَجَ cümleler iki mefûl yerine gelmiştir. Söz konusu olan fiilin, iki sarıh mefûl almasının örneğini, şu şiirde mevcuttur:

تعلّم شفاء النفس قهر عدوها
فبالغ بلطف في التحيل والمكر

Bil ki! Nefsin şifası (rahat etmesi), düşmanın kahroluşudur.

Öyle ise yumuşaklıkla tuzak ve hilelere başvuru ve mübalağa et. (Suyûtî, 2000: 183; İbn Âkîl, 1980: 31; Hasan, 1974: 6).

Şiirde gelen “تَعَلَّمَ” fiili “إِعْلَمَ” anlamında olup iki mefûl almıştır. Birinci Mefûl “شفاء النفس” kelimesi iken ikinci mefûl ise “قهر عدوها” kelimesidir.

2. 2. Şekke Delâlet Eden Fiiller.

Şekke delalet eden fiillerin çok olmasına karşın burada daha fazla kullanılan sekiz fiil üzerinde duracağız. Söz konusu olan fiiller şunlardır: “خَالَ، حَسِبَ، رَعِمَ، عَدَّ، حَجَا،” (Suyûtî, 2000: 183; İbn Âkîl, 1980: 31; Hasan, 1974: 6) şimdi bu fiiller ile ilgili örnekler vererek konuyu daha anlaşılır hale getireceğiz.

“ظَنَّ” fiili, hesap etmek, sanmak ve saymak anlamında kullanıldığında iki mefûl almaktadır. Örnek: “ظنَّ الطيار وظنَّ البيوت الكبيرة أرواحاً، وظنَّ النهر قناةً، وظنَّ البخل كجمل” (Suyûtî, 2000: 183; İbn Âkîl, 1980: 31; Hasan, 1974: 6). Başka bir örnek de şu ayette mevcuttur; “إِنَّهُ ظَنَّ أَنْ يَنْجُوهُ رَبُّهُ مِنْ آيَاتِهِ فَخَوَّرَهُ”/Çünkü o Rabbine asla dönmeyeceğini zannetti.” (el-İnşikâk 84/14). Yine “ظَنَّ” fiili, ilim anlamında kullanıldığında da iki mefûl alabilmektedir; “وظنوا أن لا ملجأَ من الله إلا إليه”/Allah’tan kurtuluşun ancak Allah’a sığınmakla olduğunu bilirler.” (et-Tevbe 9/118). Ayette gelen “ظَنَّ” fiili, ilim anlamında kullanılmıştır. “أَنَّ” ve müevvel mastar iki mefûl yerine geçmiştir. Ancak söz konusu olan “ظَنَّ” fiili, sanmak veya ilim anlamında değil de töhmet (şüphe) için kullanıldığında iki mefûl alamamaktadır; “وَمَا هُوَ عَلَىٰ بَطْنِيْنَ/الغَيْبِ/بَطْنِيْنَ”/Peygamber, görülmeyenler hakkında söylediklerinden ötürü töhmet altında tutulamaz.” (et-Tekvir 81/24). (Suyûtî, 2000: 183-184; İbn Hişâm, 1425/2004:160; Hasan, 1974: 7).

“خَالَ” şek fiillerin ikincisi olup o da iki mefûl almaktadır. Örnek: “خال المسافر الطيارة أنفع له، وهو يخال الركوب فيها”/Yolcu, uçağın kendisine daha yararlı olacağını tahmin

° Burada gelen ve ef’alu’l-kulûbtan olan “تَعَلَّمَ” fiili, bazı nahivcilere göre camid bir fiil olup “إِعْلَمَ” anlamındadır. “وتعلم أن تتجج الشركة . وتعلم أن تتجج الشركة بالإخلاص/Vatanın bir şirket olduğunu bil ve o şirketin başarıya ulaşması ihlas ve samimiyetle mümkündür” örneğinde olduğu gibi genellikle şeddli veya muhafef “أَنَّ” sebebiyle müevvel olan mastar üzerinde gelmektedir. Bazı nahivcilere göre ise mutasarıf bir fiil olup diğer fiillerin hükmüne tabidir. Ancak meşhur olan ilk nahivcilerin bildirmiş olduğu görüştür. Nitekim Allah resulü (s.a.v.) Deccal’dan söz ederken kullanmış olduğu “تعلّموا أن ربكم ليس بأعور”/Biliniz ki, Rabbiniz tek gözlü değildir.” ifadeler de ilk görüşü destekler gibidir (Suyûtî, 2000: 185; 5 Hasan, 1974: 6).

etti ve uçakla yolculuğun zevkli olacağını sanıyor.” (Hasan, 1974: 7). Başka bir örnek de şu şiirde görmek mümkündür:

ضعيف التكاية أعدائه

يخال الفرار يراخي الأجل

Düşmanlarına zarar vermede güçsüzdür.

Kaçmanın eceli geciktireceğini zanneder (Suyûtî, 2000: 183).

Burada “يخال” fiili zan anlamında olup “الفرار” kelimesini birinci “يراضي الأجل” cümlesini de ikinci mef’ûl olarak almıştır. Aynı şekilde “خال” fiili “علم” anlamında kullanıldığında iki mef’ûl almaktadır:

دعائي الغواني عميّن وجلّنتي

ليّ إسمم فلا أدعى به وهو أوّل

Şarkıcı kadınlar, beni ‘amca!’ diye çağırdılar. Oysa ben bilirim ki bir ismim var ve o ilk ismim olmasına rağmen onunla çağırılmıyorum (Suyûtî, 2000: 183; İbn Âkîl, 1980: 33; Hasan, 1974: 7).

Şiirde geçen “خال” fiili ilim anlamında kullanılmış ve iki mef’ûl almıştır. Birinci mef’ûl mütekelim için gelen “ي” zamiri iken ikinci mef’ûl ise “ليّ إسمم” cümlesidir.

“حسب” şek (inanmak anlamını taşır) fiillerin üçüncüsü olup o da iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “أحسب السهر الطويل” “أحسب الإرهاق سبيل المرض” “Uzun süre uykusuz kalmak yorgunluk ve yorgunluk da hastalık nedeni olduğunu zannediyorum (inanıyorum).” (İbn Âkîl, 1980: 34; Hasan, 1974: 7; Fazlî, 1400/1980: 104). Burada “حسب” fiili zan anlamında kullanılmış olup iki mef’ûl almıştır. mef’ûller şunlardır; “السهر الطويل إرهاقاً، الإرهاق سبيل المرض”. Başka bir örnek de şu ayette gelmiştir; “ويحسبون أنهم على شيء”/Bir şey üzerinde olduklarına(i) inanırlar (sanırlar).” (el-Mücadele 58/18). Yine bir örnek de şu şiirde görmek mümkündür:

لاتحسبن الموت موت البلى وإنما الموت سؤال الرجال

كلاهما موت ولكنّ ذا أفضح من ذلك لذل السؤال

Yok edici ölümü, ölüm sanma, gerçek ölüm adamın dilenmesidir (avuç açmasıdır). Her ne kadar ikisi de ölüm ise, ikinci ölüm olan dilenme, zilletinden dolayı daha korkunçtur (İbn Âkîl, 1980: 34; Hasan, 1974: 7; Fazlî, 1400/1980: 104).

Burada da “حسب” fiili zan anlamına gelmekte olup iki mef’ûl almıştır. Birinci mef’ûl “الموت” kelimesi olurken ikinci mef’ûl “موت البلى” kelimesidir. Aynı zamanda söz konusu olan “حسب” fiili “علم/ilim” anlamında kullanıldığında yine iki mef’ûl alacaktır:

حسبنت النقي والجود خير تجارة

رباخاً إذا ما المرء أصنح ثاقلاً

Kişi (ölüp de cesedi) ağır bir hale geldiği zaman, en kârlı ticaretin, takva ve cömertliğin olduğunu anladım (Suyûtî, 2000: 184; Milânî, ts.: 180-181; Ğalâyînî, 1994: 263).

Şiirde fiil, “ilim” anlamına geldiğinden iki mef’ûl almıştır. Birinci mef’ûl “النقي والجود” kelimeleri iken ikinci mef’ûl ise “خير تجارة” kelimesidir.

“زعم” şek fiillerin dördüncüsü olup o da iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “وزعمت الملاينة مرغوبة في موطن، وزعمت

التشدد مرغوباً في أخرى/Bazı yerlerde yumuşak davranmak gerekeceğini zannediyorum ve bazı yerde de sertliğin gerekeceğini zannediyorum.” (İbn Âkîl, 1980: 34; Hasan, 1974: 7),

فان تزعمني كنت أجهل فيكم

فاني شريت الحلم بذك بالجهل

Şayet aranızdaki en sinirli, kızgın kişi olduğumu zannediyorsan, senden sonra kızgınlığı verip Hilmi (yumuşaklığı) satın aldım (Suyûtî, 2000: 184; İbn Âkîl, 1980: 35).

“زعم” fiili, genel olarak şek anlamında kullanılmasına rağmen bazen şek dışındaki anlamlarda da kullanılmaktadır. Meselâ “إعتقاد/inanmak” anlamında kullanılmaktadır. Bu durumda da iki mef’ûl almaktadır; “Kâfir kimseler, tekrar dirilmeyeceklerini (e) sandılar (inandılar). De ki evet Allah’a yemin ederim! Kesinlikle diriltileceksiniz.” (et-Teğâbun 64/7). “زعم” fiili, “إعتقاد” anlamında kullanıldığı zaman, genellikle “ان” ve ondan sonra gelen öğelerden meydana gelen müevvel mastar başında gelir ve bu müevvel mastar onun iki mef’ûlü yerine geçmektedir. Hem yukarıdaki örneklerde hem de şiirde “زعم” fiili “ظن” ve “إعتقاد” anlamında kullanıldığından dolayı iki mef’ûl almıştır. Ancak aynı fiil olan “زعم” kefil olmak ve reis, yönetici olmak anlamında kullanıldığında, ya harf-i cer vasıtasıyla ya da harf-i cer olmadan sadece bir mef’ûl almaktadır. “زعمت على القوم”/insanlara yönetici oldum”, “زعمت لأحمد”/Ahmed’e kefil oldum.” örneklerinde geldiği gibi, söz konusu olan fiil, şişman ve zayıf olmak anlamında da kullanılmaktadır ve bu anlamlarda kullanıldığı zaman lâzimi bir fiil olup bir adet bile mef’ûlü bih almamaktadır. “زعم فلان”/falan kişi zayıf oldu (şişman oldu.)” örneğinde olduğu gibi (Müberra, 1078: 193; Suyûtî, 2000: 184; İbn Âkîl, 1980: 35; Hasan, 1974: 7).

“عدّ” şek fiillerin beşincisi olup o da iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “عدت الثعلب ذئباً”/Tilkiyi kurt sandım.” Burada fiil, şek anlamında kullanılmış ve iki mef’ûl almıştır. Birinci mef’ûl “الثعلب” kelimesi iken ikinci mef’ûl ise “ذئباً” kelimesidir. Aynı şekilde şu şiirde de “عدّ” fiili iki mef’ûl almıştır:

فلا تغد المولى شريكك في الغنى

ولكنما المولى شريكك في الغد

Zenginlikte sana arkadaş olan kimseyi dost bilme; ancak yokluk ve darlıkta sana dost ve destek olanı dost bil(Suyûtî, 2000: 184; İbn Âkîl, 1980: 35; Hasan, 1974: 8).

Ancak aynı fiil, saymak anlamında kullanıldığında iki mef’ûl değil bir mef’ûl almaktadır; “عدت الأغنام”/koyunları saydım.” (Hasan, 1974: 8).

“حجّ” şek (inanmak/sanmak) fiillerin altıncısı olup o da iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “حجى الحاج وفقه العرفة سنة”/Hacı, Arafat vakfesini sünnet zannetti.”, “حجى الصبي قطعة القوطاس”/Çocuk, kâğıt parçasını para sandı.” Bu örneklerde

^d Bilindiği üzere “جهل” kelimesi, cehalet, bilmemek gibi anlamlarına gelmektedir (Ferâhîdî, 2003: 270; İbn Fâris, 1399/1979:489; İbn Sîde, 1388/1968:119; Zebîdî, 1413/1993: 255). Ancak şiirde hakiki anlamın dışında kullanılıp, sinirleme, kızgın olma ve küfür edici olma gibi anlamlarda kullanılmıştır (Suyûtî, 2000: 184).

“حَبَا” fiili, “إِعْتَقَدَ” anlamında kullanılmış ve iki mef’ûl almıştır. (Hasan, 1974: 8).

Başka bir örnek de şu şiirde gelmiştir:

فَدُكُنْتُ أَحْبُو أَبَا عَمْرٍو أَخَا ثِقَّةٍ

حَتَّى أَلَمْتُ بِنَا يَوْمًا مُلِمَاتٍ

Başımıza bir gün musibetler gelinceye kadar,

Ebu Âmr’in güvenilir bir kardeş olduğuna inanırdım (Suyûtî, 2000: 184; İbn Âkîl, 1980: 38; Hasan, 1974: 8).

Şiirde “إِعْتَقَدَ” anlamında kullanıldığından dolayı iki mef’ûl almıştır. Ancak söz konusu olan fiil, “*delil ile galip gelme, kastetme, ikamet etme ve cimri olma*” gibi anlamlara da gelmektedir. Fakat bu durumlarda iki mef’ûl almamaktadır (Suyûtî, 2000: 184).

“هَبَّ” şek fiillerin yedinci olup o da iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “هَبَّ مَالِكٌ سِلَاحًا فِي يَدِكَ فَلَا تَعْتَمِدْ عَلَيْهِ وَحَدَّةٌ”/Servetini elinde olan bir silah san (zannet). Öyle ise sadece ona dayanma.” Burada “هَبَّ” fiili “ظَنَّ” anlamına gelip iki mef’ûl almıştır. Birinci mef’ûl “مَالِكٌ” kelimesi iken ikinci mef’ûl ise “سِلَاحًا” kelimesidir (İbn Âkîl, 1980: 34; Hasan, 1974: 8). Başka bir örnek de şu şiirde vardır:

فَقُلْتُ أَجْرَنِي أَبَا خَالِدٍ وَإِلَّا فَهَيْبَنِي أَمْرًا هَالِكًا

Dedim ki, ey Ebu Halit beni koru. Aksî halde beni helak olan biri say (zannet) (İbn Âkîl, 1980: 34; Hasan, 1974: 8).

Şiirde gelen “هَبَّ” fiili yine iki mef’ûl almıştır. Birinci mef’ûl mütekellim için gelen “ي” zamiri iken ikinci mef’ûl ise “أَمْرًا” kelimesidir. Şek (ظَنَّ) anlamında kullanılan “هَبَّ” fiili camid bir fiildir. Yani sadece emir sığası bulunmaktadır. Mazi, muzârî, ism-i fâil, ism-i mef’ûl vb. sıgaları bulunmamaktadır.

“جَعَلَ” şek (sanmak/inanmak) fiillerin yedincisi olup, iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “جَعَلَ الصَّيَادُ السَّمَكَةَ الْكَبِيرَةَ”/Balıkçı, büyük balığı balına zannetti.” “جَعَلَ الْعَاطِشُ”/Susayan kişi, serabı su zannetti.” Her iki örnekte de “جَعَلَ” fiili şek anlamında kullanılmış ve iki mef’ûl almıştır. Başka bir örnek de şu ayette geçmiştir; “وَجَعَلُوا”/Rahmanın kullarından olan meleklerin dişi olduğunu (a) sandılar (inandılar).” (ez-Zuhuruf 43/19). (Suyûtî, 2000: 184; İbn Âkîl, 1980: 34; Hasan, 1974: 8).

2. 3. Ef’âlu’l-Kulûbün Mef’ûllerinin Hazfî

Bazı yerlerde söz konusu olan fiillerin bir veya her iki mef’ûlü de hafz edilebilmektedir. Ancak bu hafzın mutlak olmayıp, mef’ûllerin hafzına bir delil veya karine (belirti) bulunduğu zaman meydana gelmektedir. Bazı dilciler ise mef’ûllerin hafzına delil veya karine olmasa dahi, bir fayda sağladığı zaman cevaz vermişler ve şu örneği zikretmişler: “مَنْ يَسْمَعُ يَحَلْ”/Kim bir şey işitirse zanneder.” Burada her iki mef’ûl de hafzedilmiştir. Cümlelerin takdiri şu şekilde “مَنْ يَسْمَعُ يَحَلْ مَسْمُوعَةً صَادِقًا” olmakta olup, anlamı da “Her kim bir şey işitirse işittiği şeyin doğruluğunu zanneder.” şeklinde olmaktadır. Buradaki fayda ise kelâmı ihtisarı (icazın) meydana gelmiş olmasıdır diye tahmin ediyoruz.

Aşağıda zikredilen ayet ve şiirde ise karine olduğundan dolayı mef’ûl hafzedilmiştir: “أَيْنَ شَرِكَايَ الَّذِينَ كُنْتُمْ

تَرَعُمُونَ/Ortaklarım olduğumu sandığınız kimseler nerede!” (el-Kasâs 28/74),

وَلَقَدْ نَزَلْتُ فَلَاتُظُنِّي غَيْرَهُ

مَنِّي بِمَنْزِلَةِ الْمُحِبِّ الْمُكْرَمِ

Sen yanımda kerim (değerli) bir sevgili konumundasın.

Bu sevginin senden başkasında hâsıl olacağını sanma (Suyûtî, 2000: 191-192; İbn Âkîl, 1980: 55-56).

Ayetin takdiri “تَرَعُمُونَهُمْ شَرِكَايَ” şeklinde iken şiirin ise “فَلَاتُظُنِّي غَيْرَهُ وَاقِعًا” şeklindedir. Fakat “أُظُنُّ” örneğinde olduğu gibi bir delil, karine veya faydanın olmadığı durumlarda hafz caiz görülmemiştir. Çünkü ele alınan örnekte neyin zannedildiğine dair bir delil, emare, karine olmadığı gibi bir fayda da bulunmamaktadır. Diğer taraftan insanoğlunun hayatında zan ve tahmin edilecek o kadar şey vardır ki burada hangisi de olduğunu kimse bilemez

3. Ef’âlu’t-Tasyirin Nahiv İlmindeki Yeri

Ef’âlu’t-tasyirden kasıt, bir halden başka bir hale çevrilmeye delalet eden fiillerdir. Yukarıda da geçtiği gibi ef’âlu’l-kulûb, mübedâ-haberin başında geldikleri gibi müevvel masdarın başında da geliyorlar. Ancak ef’âlu’t-tasyir denilen bu fiiller sadece mübedâ-haberin başında geliyorlar. Müevvel mastarın başında gelmiyorlar. Bu kısımdan olan fiillerin çok olmasına karşın burada daha fazla kullanılan yedi fiil üzerinde duracağız. Söz konusu olan fiiller şunlardır: “صَيَّرَ، جَعَلَ، اتَّخَذَ، تَخَذَ، تَرَكَ، رَدَّ، وَهَبَ” (Suyûtî, 2000: 191-192; İbn Âkîl, 1980: 34). Şimdi bu fiiller ile ilgili örnekler vererek konuyu daha anlaşılır hale getireceğiz.

“صَيَّرَ” fiili tahvil anlamında kullanılan fiillerin ilki olup iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “صَيَّرَ الصَّانِعُ الذَّهَبَ سَبِيكَةً”/Kuyumcu, altını külçeye çevirdi ve külçeyi de bileziğe çevirdi.” Burada bulunan “صَيَّرَ” fiili, çevrilme anlamında kullanılmış olup, iki mef’ûl almıştır. Birinci mef’ûl “الذَّهَبَ” kelimesi iken ikinci mef’ûl ise “سَبِيكَةً” kelimesidir (Hasan, 1974: 8). Ancak aynı fiil, “نَقَلَ” anlamında kullanıldığı zaman iki değil bir mef’ûl alacaktır; “صَيَّرْتُ السَّائِحَ إِلَى دَارِ الْأَثَارِ”/Turisti, tarihi eser evine götürdüm (naklettim).” (İbn Âkîl, 1980: 40; Hasan, 1974: 8).

“جَعَلَ” fiili tahvil anlamında kullanılan fiillerin ikincisi olup iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “جَعَلَ الْغَازِلُ الْفَطْنَ خُيُوطًا،”/İplikçi, pamuğu ipe çevirdi ve dokumacıya ipi dokumaya (halıya) çevirdi.” Burada “جَعَلَ” fiili çevrilme anlamında kullanılmış ve iki mef’ûl almıştır. Başka bir örnek de şu şiirde mevcuttur:

أَجْعَلُ شِعَارَكَ رَحْمَةً وَمَوَدَّةً

إِنَّ الْقُلُوبَ مَعَ الْمَوَدَّةِ تُكْسَبُ

Sen şiarını (parolanı) sevgi ve rahmete çevir.

° “صَيَّرَ” fiilinin aslı daha önce “صار” şeklinde idi ve ef’âlu’n-nakise denilen “كان” nin kardeşlerinde idi. Örneğin; “صار الخشب بابًا”/Ağaç, kapı oldu.” Ancak bir harf (aynu’l-fiil) eklenince “كان” nin kardeşliğinden çıkıp, tahvil fiili olarak kullanılmaya başlanılmış oldu. Örneğin; “صَيَّرَ الجوهري النر فصوصًا”/Mücevherci, inciyi yüzük taşına çevirdi.” (Hasan, 1974: 8).

Zira kalpler sevgi ile kazanılır (Suyûtî, 2000: 186; İbn Âkîl, 1980: 40; Hasan, 1974: 9).

Benzer örnekleri şu ayetlerde de görmekteyiz; “فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَّنثُورًا/Onu darmadağın edilmiş toz haline çevirdik.” (Furkan 25/23), “هُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خُلْفَةً لِّمَن أَرَادَ أَن يَتَذَكَّرَ” (Furkan 25/23), “هُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خُلْفَةً لِّمَن أَرَادَ أَن يَتَذَكَّرَ” (Furkan 25/23), “هُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خُلْفَةً لِّمَن أَرَادَ أَن يَتَذَكَّرَ” (Furkan 25/23), “هُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خُلْفَةً لِّمَن أَرَادَ أَن يَتَذَكَّرَ” (Furkan 25/23).

“أَتَّخَذَ” fiili tahvîl anlamında kullanılan fiillerin üçüncüsü olup iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “أَتَّخَذَ الْمُهَنْدِسُونَ الْحَدِيدَ”/Mühendisler, demir ve ahşabı gemiye çevirdiler ve yolcular da vapuru otele çevirdiler.” Burada “أَتَّخَذَ” fiili çevrilme anlamında kullanıldığından iki Mef’ûl almıştır (Suyûtî, 2000: 186; Hasan, 1974: 9). Başka bir örnekte aşağıdaki ayette görmekteyiz; “وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ عَهْدَهُمْ خَالِيًا”/Allah, İbrâhîm’i dost endindi.” (en-Nisâ 4/125). (Suyûtî, 2000: 186).

“تَجَدَّدَ” fiili tahvîl anlamında kullanılan fiillerin dördüncüsü olup iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “تَجَدَّدَتِ الْحَرَارَةُ الْيَوْمَ”/Sıcaklık; karı suya, suyu da buhara çevirdi.” Buradaki “تَجَدَّدَ” fiili çevrilme anlamında kullanılmış ve iki adet mef’ûl almıştır. Başka bir örnek de şu ayette gelmiştir; “لَتَجِدَنَّ عَلَيْهِ جُزْأً”/Hiç değilse, yaptığın bu iş için ücret alabilirsin.” (İbn Hâcib, 2008: 214; Suyûtî, 2000: 186; İbn Âkîl, 1980: 41; Enbârî, 1418/1997: 201; Hasan, 1974: 9).

“تَرَكَ” fiili tahvîl anlamında kullanılan fiillerin beşincisi olup iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “تَرَكَ الْمَوْجُ الصَّخُورَ حَصِيًّا”/Dalga, kayaları ufak taşlara çevirdi ve güneş de ufak taşları kuma çevirdi.” Bu örnekte “تَرَكَ” fiili çevrilme anlamında kullanıldığı için iki mef’ûl almıştır (Hasan, 1974: 9). Buna benzer bir örnek de aşağıdaki şiirde gelmiştir:

وَرَبَّيْنَهُ حَتَّى إِذَا مَا تَرَكَتُهُ أَحَا الْقَوْمِ وَاسْتَعْنَى عَنِ الْمَسْحِ شَارِبُهُ

Toplumdan biri oluncaya kadar ve sümüğünü silmeye ihtiyaç duymayana kadar ona bakıp terbiye ettim (Suyûtî, 2000: 186; İbn Âkîl, 1980: 41).

Şiirde gelen “تَرَكَ” fiili çevrilme anlamında kullanılmış ve birincisi muttasıl olan “ه” zamiri ikincisi “أَحَا الْقَوْمِ” kelimesi olmak üzere iki mef’ûl almıştır.

“رَدَّ” fiili tahvîl anlamında kullanılan fiillerin beşincisi olup iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “رَدَّ الْأَمَلُ الْوَجْهَ الشَّاجِبَةَ”/Ümit, solgun yüzleri parlaklığa ve mutsuz kişileri de mutlu kişilere çevirmiştir.” Aşağıdaki ayette de bunun bir örneği mevcuttur; “وَدَّ كَثِيرٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كَفَّارًا حَسَدًا” (el-Bakara 2/109). Ayette “رَدَّ” fiilinin muzârî kalıbı gelmiş ve iki mef’ûl almıştır. Birinci mef’ûl muttasıl olan “كَمْ” zamiri iken ikinci mef’ûl ise ayetin sonuna doğru gelen “كَفَّارًا” kelimesidir (Suyûtî, 2000: 186; İbn Âkîl, 1980: 41).

“وَهَبَ” fiili tahvîl anlamında kullanılan fiillerin yedincisi olup iki mef’ûl almaktadır. Örnek: “وَهَبَتِ الْأَلَاتُ الْحَدِيثَةَ الْسنَابِلِ”/Teknoloji, sümüğü taneleri taneye, taneleri una ve unu da hamura çevirmiştir.” Yukarıda üç örnek geçmiş ve her üçünde de “وَهَبَ” fiili çevrilme anlamında kullanılmış olup iki mef’ûl almıştır. “صَيَّرَ” anlamında kullanılan “وَهَبَ” fiili her zaman mazi

şeklinde gelmektedir. Yani tasyir ve tahvil anlamında kullanılan fiil camid bir fiildir şu örnekte olduğu gibi; “وَهَبِنِي اللَّهُ فِدَاءَ الْحَقِّ، أَى صَيَّرَنِي”/Allah, beni hakka feda etsin.” Yani Allah, beni hak için fedaya çevirsin şeklinde olmaktadır (Suyûtî, 2000: 186; İbn Âkîl, 1980: 40; Hasan, 1974: 9).

Yukarıda geçen fiillerin bir özeti mahiyetinde olacak şekilde İbn Mâlik “Elfiye” sinde şöyle demektedir: (Suyûtî, 2000: 182-185).

انصِبِ بِفِعْلِ الْقَلْبِ جُزْأَيِ ابْتِدَاءً أَعْنَى رَأَى- خَالَ- عَلِمْتُ- وَجَدَا
ظَنَّ- حَسِبْتُ- وَرَعِمْتُ- مَعَ عَدَّ- حَجَا- نَزَى- وَجَعَلَ: اللُّذَّ كَاغْتَفَدَ
وَهَبَ- تَعَلَّمَ- وَالَّتِي كَصَيَّرَا أَيْضًا- بِهَا انصِبِ مُبْتَدَأً وَخَبْرًا

Söz konusu olan “ظَنَّ” ve kardeşlerini bir arada görmek için tablo şeklinde vermek mümkündür:

“ظَنَّ وَأَخْوَالَهَا/Zanne ve Kardeşleri”

“أفعال/ Tahvîl Fiilleri”		“أفعال/ Kalp Fiilleri”	
		Şek	“أفعال/ اليقين” “Yakîn Fiilleri”
1- صَيَّرَ			
2- جَعَلَ			
3- أَتَّخَذَ			
4- تَجَدَّدَ			
5- تَرَكَ			
6- رَدَّ			
7- وَهَبَ			
		1- ظَنَّ	1- عَلِمَ
		2- خَالَ	2- رَأَى
		3- حَسِبَ	3- وَجَدَا
		4- رَعِمَ	4- نَزَى
		5- عَدَّ	5- أَلْفَى
		6- حَجَا	6- جَعَلَ
		7- جَعَلَ	7- تَعَلَّمَ
		8- هَبَ	

4. Ef’âlu’l-Kulûbta İlğâ ve Ta’lik

İlgâ ve ta’lik ef’âlu’l-kulûbün özelliklerindedir. Şimdi bu iki lâfzın ne anlama geldiğini ve ne gibi etkileri olacağını, ayrı ayrı başlık altında ve örneklerle izah etmeye çalışacağız.

4. 1. Ef’âlu’l-Kulûbta İlğâ

İlgâ sözlükte; “iptal etmek, devre dışı bırakmak, hükmünü kaldırmak, geçersiz kılmak, etkisiz hale getirmek” gibi anlamlara gelmektedir (Ferâhîdî, 2003: 92; İbn Fâris, 1399/1979: 255-256; Cürçânî, 2003: 308; Güneş, 2011: 1069). Burada ilgâdan kasıt; söz konusu olan fiillerin hem lafzen hem de mahallen amel etmemeleridir. Ancak ilgâ, şartları medyana geldiğinde, zorunlu değil caiz olan bir durumdur.

Ef’âlu’l-Kulûb fiilleri her iki mef’ûlden önce gelmişse ilgâ meydana gelmemektedir. Zira ilgânın meydana gelmesi için fiiller, ya iki mef’ûl ortasında gelmelidir. Şu örneklerde geldiği gibi:

مَا أَلَا رَاجِيزَ يَابَنِ اللَّؤْمِ ثُوْعَدْنِي زَيْدًا ظَنَّتُ عَلِيمًا

وفي الأراجيز يابن اللؤم ثوعدني

وفي الأراجيز خلْتُ اللؤم والخور

Ey kınanan kimsenin oğlu! Beni recez ile mi tehdit ediyorsun? Oysa recezde zayıflığın ve kınanmanın olduğunu anladım (Suyûtî, 2000: 182-185; İbn Hişâm, 1425/2004:160; İbn Âkîl, 1980: 45; Hasan, 1974: 38; Milânî, ts.: 180).

Ya da her iki mef'ûlden sonra gelmelidir. Aşağıda verilen örneklerdeki gibi:

رَيْدٌ عَلِيمٌ ظَنَنْتُ / Zeyd'in âlim olduğunu bildim,

الْقَوْمُ فِي أَثَرِي ظَنَنْتُ، فَإِنْ يَكُنْ مَاقِدٌ ظَنَنْتُ فَقَدْ ظَفِرْتُ وَخَابُوا

Kavmin peşimde olduklarını zannediyorum. Şayet zannettiğim gibiyse, ben kazandım onlar ise hayal kırıklığına uğradılar (Suyûtî, 2000: 182-185; İbn Hişâm, 1425/2004:160; İbn Âkîl, 1980: 45; Hasan, 1974: 38; Milânî, ts.: 180).

Diğer taraftan ilgâ, sadece birinde değil, aynı zamanda her iki mef'ûlde birlikte meydana gelmektedir. Daha açık bir ifade ile bir mef'ûlde ilgâ olursa diğerinde de olması gerekmektedir.

Nihayet şunu ifade etmek mümkündür. Ef'âlu'l-kulûb fiillerinin amel edip etmeme açısından üç durumu vardır:

Birincisi; fiillerin her iki mef'ûlden önce gelmeleridir ki, bu durumda bir mani olmadığı sürece amel etmeleri vaciptir (gereklidir). Şu ifade edildiği gibi, “رَيْثُ النَّزَاهَةِ” رَيْثُ النَّزَاهَةِ وسيلةً لتكريم صاحبها olacağını öğrendim.” (Hasan, 1974: 38; Milânî, ts.: 180). Burada ef'âlu'l-kulûbtan olan “رَيْثُ” her iki mef'ûlden önce gelmesinden ve amel etmesine de her hangi bir mani bulunmamasından dolayı gerekli olarak amel etmiştir.

İkincisi; fiillerin, iki mef'ûl arasında gelmeleridir ki bu durumda “رَيْثُ النَّزَاهَةِ” örneğinde geldiği üzere amel edebilir ve “رَيْثُ النَّزَاهَةِ” örneğinde geldiği üzere ilgâ da edilebilir. Ancak bu durumda (fiillerin iki mef'ûl arasında geldiği durum) amel etmesi etmemesinden daha yaygındır (Suyûtî, 2000: 187; İbn Hişâm, 1425/2004:163; Hasan, 1974: 39; Milânî, ts.: 180).

Şiirlerde, fiillerin hem amel etme hem de etmeme ile ilgili örneklerin mevcut olduğunu görmekteyiz:

إِنَّ الْمَجَبَّ عَلِمْتُ مُصْطَبِرٌ وَلَدَيْهِ ذَنْبُ الْجَبِّ مُتَقَرٌّ

Seven kişinin sabırlı olduğunu ve sevgilisinin hatası da katında af olacağını anladım.”

شَجَاكَ أَظُنُّ رُبْعَ الطَّاعِنِينَ

وَلَمْ تَعْبَأْ بِعَدْلِ الْعَادِلِينَ

Bizim göçmemiz seni üzdüğünü zannediyorum ve bizi kınayanların kınamasına da önem verme (Suyûtî, 2000: 187). Birinci şiirde fiil amel etmezken ikincisinde amel etmiştir.

Üçüncüsü; fiillerin, her iki mef'ûlden sonra gelmeleridir ki bu durum amel bakımında ikinci durumla aynıdır. Yani fiiller amel edebilir de etmeyebilir de. Yukarıda verdiğimiz örnek üzerinde konuya baktığımızda amel etmemesi şu şekilde “رَيْثُ النَّزَاهَةِ” رَيْثُ النَّزَاهَةِ وسيلةً لتكريم صاحبها olursa, amel etmesi durumunda ise “رَيْثُ النَّزَاهَةِ” رَيْثُ النَّزَاهَةِ وسيلةً لتكريم صاحبها رَيْثُ” şeklinde olmaktadır (Hasan, 1974: 39; Milânî, ts.: 181).

Bazı yerlerde söz konusu olan fiiller kelâmın başında gelmesine karşın, amel edip etmemesi şüphelidir. Bu durumda şen zamiri takdir edilir ve amel durumuna getirilir. Şu şiirde olduğu gibi:

أَرْجُو وَأُمَلُّ أَنْ تَذُنُو مَوَدَّتْهَا

وَمَا أَحَالُ لَدَيْنَا مِنْكَ تَثْوِيلٌ

Sevgisinin yakın olmasını ümit eder ve isterim.

Ancak bizden sana bir şeyin ulaşacağını zannetmem (Suyûtî, 2000: 187; İbn Hişâm, 1425/2004: 162-163).

Şiirde geçen “أَحَالُ” ef'âlu'l-kulûbtan olup, başta gelmesine rağmen amelden düşürülmüş olup “تَثْوِيلٌ” kelimesini nasp etmemiştir. Oysa yukarıda da zikredildiği üzere kalbî fiiller kelâmın başında geldiği müddetçe amelden düşmezler. İşte böyle şüpheli yerlerde fiilden sonra şen zamiri takdir edilir (أَحَالُهُ) ve birinci mef'ûl yapılıdır. Buradaki ikinci mef'ûl da “لَدَيْنَا مِنْكَ تَثْوِيلٌ” ifadesidir.

Fiillerin amel ettiği durumda zaten söz konusu iki isim iki mef'ûl olmaktadır. Ancak amel etmediği durumda iki isimlerden birincisi mübtedâ ikincisi ise onun haberi konumunda olmaktadır (Hasan, 1974: 39; Milânî, ts.: 181).

4. 2. Ef'âlu'l-Kulûbta Ta'lik

Ta'lik kelimesi sözlükte, “askıya almak, işleyişini durdurmak, muallakta bırakmak, ertelemek, bağlamak” gibi anlamlara gelmektedir (Ferâhidî, 2003: 216-219; İbn Manzûr, 1119: 4043; İbn Sîde, 1388/1968: 121-125; Güneş, 2011: 805). Terim olarak ta'lik, kalb fiillerinin mahallen değil sadece lafzen iptal edilmesidir. Dolayısıyla bu fiillerin ameli mahallen devam etmektedir. Bu iptal edilme durumu vaciptir. Yani ta'lik edilme şartlarının oluştuğu durumlarda fiillerin lafzen amelden düşürülmesi gerekli ve zorunludur. Örnek: “عَلِمْتُ لِلْبَلَاغَةِ” عِلْمْتُ لِلْبَلَاغَةِ إِيْجَازٌ، وَرَيْثُ لِلْإِطَالَةِ عَجْزٌ olduğunu anladım.” Bu örneklerde mef'ûlün başında ibtidâ lâmi geldiğinden dolayı fiiller lafzen amelden düşürülmüştür. Ancak mahallen yine amelleri devam etmektedir. Çünkü “عِلْمْتُ لِلْبَلَاغَةِ إِيْجَازٌ - لِلْإِطَالَةِ عَجْزٌ” kelimeleri mübtedâ-haber olduktan sonra bu fiillerin iki mef'ûlü yerine geçmektedirler. Bu örnekte her iki mef'ûlde de ta'lik yapılmıştır. Ancak yukarıda da geçtiği gibi bazen sadece bir mef'ûlde ta'lik meydana gelmektedir. Örnek: “عِلْمْتُ لِلْبَلَاغَةِ لَمْ يَإِيْجَازٌ، وَرَيْثُ لِلْإِطَالَةِ لَمْ يَعْجِزْ” dikkat edilirse burada ibtidâ lâmi ikinci mef'ûlün başında gelmiş ve ta'lik onun için geçerli olup birinci mef'ûl için herhangi bir değişiklik olmamıştır (İbn Hişâm, 1425/2004:162; Sabbân, 1918: 154; Hasan, 1974: 39; Milânî, ts.: 181).

Ef'âlu'l-kulûbün ta'lik edilmesine neden olan şey sadru'l-kelâm isteyen bazı edâtların, söz konusu olan fiillerin mef'ûllerinin başında gelmesidir. Her ne kadar bu edâtlar farklı isimlerle anılsa ve görevleri de farklı olsa da konumuz itibarıyla “sadru'l-kelâm isteyen edâtlar” adı altında toplamak mümkündür. Zira konumuzla ilgili olan söz konusu edâtlardır (sadru'l-kelâm isteyen edâtlar). Daha sonra ayrı ayrı üzerinde duracağımız bu edâtlar “ibtidâ ve kasem lâmi”, “istifhâm edâtları”, “nefiy edâtları” gibi edâtlardır. Konuyu örnek üzerinde biraz daha izah edecek olursak şunları söylemek mümkündür. Bu edâtların kelâmın başında gelmeleri zorunlu bir durumdur. Örnek:

“علمتُ لَزَيْدًا/Zeyd’in âlim olduğunu bildim.” Burada ibtidâ lâmi geldiğinde fiil, amelden düşmüş ve ta’lik meydana gelmiştir. Şayet yukarıda geçen kelâmı “علمتُ لَزَيْدًا” şeklinde getirip amel ettirirsek, “عَلِمًا” kelimesi “علمتُ” kelimesinin mef’ûlleri olur. Ancak ibtidâ lâmi için zorunlu olan kelâmın başında gelme özelliği kalmamış olacaktır. Bu ise yapılmaması gereken bir durumdur. İbtidâ lâmi için yapılan bu izahatlar diğer edâtlar içinde aynı şekilde geçerlidir (Suyûtî, 2000: 188-189; İbn Âkîl, 1980: 45; Hasan, 1974: 31-32; Milânî, ts.: 182; Akdağ, 2016: 98).

Ef’âlu’l-Kulûb şu durumlarda lafzen amel edemezler:

Mef’ûllerden önce ibtidâ lâmi gelirse ta’lik gerçekleşir: “علمتُ لِيُحَاسِبَنَّ الْمَرْءَ عَلَى/ Gerçekten müminin imanının, kendisine faydalı olacağını anladım.” Burada birinci mef’ûl olan “إِيْمَانٌ” kelimesinin başında ibtidâ lâmi geldiğinden dolayı ef’âlu’l-kulûbtan olan “علم” amel etmemiştir ve ta’lik denilen olay husule gelmiştir (Câmî, 1300/1882; Suyûtî, 2000: 188-189; İbn Âkîl, 1980: 51; Hasan, 1974: 31-32; Milânî, ts.: 182).

Mef’ûllerden önce lâmu’l-kasem denilen yemin cevabında gelen lâm gelirse ta’lik gerçekleşir: “علمتُ لِيُحَاسِبَنَّ الْمَرْءَ عَلَى/ Kişinin, yaptıklarından sorulacağını bildim.” Burada da lâmu’l-kasem geldiğinden dolayı ta’lik meydana gelmiştir (Suyûtî, 2000: 188-189; İbn Âkîl, 1980: 51; Hasan, 1974: 31-32; Milânî, ts.: 182).

Başka bir örneği de şu şiirde görmekteyiz:

وَلَقَدْ عَلِمْتُ لَتَأْتِيَنَّ مَنِيَّتِي
إِنَّ الْمَنِيَّتَا لَا تَطِيئُ سِوَاهُمَا

Ölümümün geleceğini kesinlikle biliyorum.

Çünkü ölümün okları hedef şaşmaz (Suyûtî, 2000: 189; İbn Âkîl, 1980: 45).

İstifhâm edâtından birisi mef’ûllerden önce gelmişse, yine ta’lik gerçekleşir: “علمتُ اَزَيْدٍ عِنْدَكَ اَمَ عَمْرٌ – علمتُ اَيُّهُمُ فِي الدَّارِ/ Yanında Zeyd mi Ömer mi bulunduğunu öğrendim – Hangisinin evde olduğunu anladım.” İlk örnekte istifhâm edâtı harf iken ikincisinde ise isimdir ve her iki örnekte de ta’lik olayı gerçekleşmiştir (Suyûtî, 2000: 188-189; İbn Âkîl, 1980: 51; Hasan, 1974: 31-32; Milânî, ts.: 182). İstifhâm edâtı her iki mef’ûlden önce gelebilir; “علمتُ اَزَيْدٍ – علمتُ اَمَ عَمْرٌ” örneğinde olduğu gibi veya bazen de istifhâm edâtı birinci mef’ûl olarak gelebilmektedir. ; “لِنَعْلَمَ اَيُّ الْجُرَيْبِيْنَ /İki gruptan hangisinin daha iyi hesaplayacağını bilelim diye.” (el-Kehf 18/12) örneğinde olduğu gibi ya da mef’ûl, içinde istifhâm olan bir kelimeye muzaf olarak gelmiş olabilir; “رَبِّيْتُ اَبُو مَنْ خَالِدٍ” örneğinde görüldüğü gibi.

Mef’ûllerin başında nefiy edâtlarından birisi gelirse ta’lik gerçekleşir: “علمتُ مَا التَّهَوَّرَ شِجَاعَةً – علمتُ مَا زَيْدٌ مَنْطَلِقُ الْفَيْثَ لَا – العلمتُ مَا هَوَّلَ لَاءَ/ Maceraya atılmanın yığıtlık olmadığını anladım - Zeyd’in gitmediğini öğrendim - Hem ifratın hem de tefritin övülecek bir şey olmadığını anladım.” Buradaki üç örnekte de mef’ûllerin başında farklı nefiy edâtı gelmiş ve ta’lik meydana gelmiştir. Başka bir örnek de şu ayette mevcuttur: “لَقَدْ عَلِمْتُ مَا هَؤُلَاءَ يَنْطَفُونَ/Sen, bunların konuşamayacaklarını biliyordun” (el-Enbiyâ 21/65). Ta’likin meydana geldiği durumlarda iki mef’ûl mübtedâ-haber şeklinde cümle olup, mahallen mansûb şeklinde, iki mef’ûl yerine geçmektedirler (Suyûtî,

2000: 188-189; İbn Âkîl, 1980: 50; Hasan, 1974: 31-32; Milânî, ts.: 182).

Ayrıca Ebu Ali, ta’lik edâtları içinde “لَعَلَّ” harfini de saymıştır. Örnek: “وَإِنْ أَدْرِي لَعَلَّهُ فِتْنَةٌ لَكُمْ” (el-Enbiyâ 21/111). (Suyûtî, 2000: 188-190). Burada ef’âlu’l-kulûbtan olan “أَدْرِي” kelimesi, ikinci mef’ûl konumunda olan “فِتْنَةٌ” lafzında amel etmemesinin nedeni ta’lik edâtı olan “لَعَلَّ” harfinin bulunmasıdır.

Bazı âlimler de ta’lik edâtları içinde “لَوْ” harfini de saymışlardır. Nitekim İbn Mâlik de bunu “et-Teshîl” adlı eserinde belirtmiştir. Şu şiirde örneğini görmek mümkündür;

وَقَدْ عَلِمَ الْأَقْوَامُ لَوْ أَنَّ حَاتِمًا أَرَادَ نَرَاءَ الْمَالِ كَانَ لَهُ وَقْرٌ

İnsanlar anladılar ki Hatim, malının çoğalmasını isteseydi, onun malı bol olurdu (onun bir sürü malı olurdu) (Suyûtî, 2000: 188; Hasan, 1974: 41-42).

Bazı yerlerde ta’like neden olacak herhangi bir edât olmadığı halde söz konusu olan fiiller, amel etmemiş gibi görünmektedir. Bu durumda ibtidâ lâmi takdir edilir. Zira bu fiiller bir edât olmadığı müddetçe amelden düşmemektedirler. Örnek: “كَذَلِكَ أُذِيبْتُ حَتَّى صَارَ مِنْ خُلُقِي أَيْ”/Edep, benim ahlakım oluncaya kadar edeplendim. Güzel ahlakın melekesinin edep olduğunu gördüm.” Burada “رَبِّيْتُ” fiili gelmesine karşın “مَلَائِكٌ” kelimesi merfu’ gelmiştir. Bu durumda “مَلَائِكٌ” kelimesinin başına ibtidâ lâmi takdir edilmek suretiyle, fiil lafzî amelden düşürülmüş olur (Suyûtî, 2000: 188; Hasan, 1974: 41-42).

İbn Mâlik, “elfiye” sinde ta’likle ilgili kısa olarak şunları zikretmiştir:

وَحُصِّنَ بِالتَّعْلِيْقِ وَالْإِلْغَاءِ مَا مِنْ قَبْلِ "هَبْ" وَالْأَمْرِ: "هَبْ" قَدْ أَلْزَمَا
كَذَا "تَعْلَمُ" وَلِغَيْرِ الْمَاضِي مِنْ سِوَاهُمَا اجْعَلْ كُلَّ مَالَةٍ رُكْنًا

Söz konusu olan bu iki beyitten şunu anlamak mümkündür: İlğâ ve ta’lik "هَبْ" ile "تَعْلَمُ" fiillerinden önce geçen bazı fiillere özgü olan durumdur. Yine İbn Mâlik’in bu ifadesinde, mutasarrıf olan kalbî fiiller anlaşılmalıdır. Zira câmid olan yani sadece emir kalıbında gelecek olan "هَبْ" ile "تَعْلَمُ" fiillerini istisna etmiştir. Aynı şekilde ilgâ ve ta’lik "هَبْ" ile "تَعْلَمُ" fiillerinden önce geçen bazı fiillere özgü olan bir şeydir demesiyle de kalbî olmayan ve adına “tasyir ve tahvil fiilleri” denilen fiilleri de böylece istisna etmiştir. Diğer taraftan bu fiillerin mazi kalıbı için sabit olan hükmün diğer kalıpları içinde geçerli olduğunu ifade etmiştir (Suyûtî, 2000: 186-189; İbn Âkîl, 1980: 44-46; Hasan, 1974: 44).

İbn Mâlik şu şekilde devam etmiştir:

وَجَوَزَ الْإِلْغَاءَ لَا فِي الْإِبْتِدَاءِ وَائْوَضَمِيرِ الشَّانِ أَوْ لَامَ الْإِبْتِدَاءِ
فِي مُوْهِمِ الْإِلْغَاءِ مَا تَقَدَّمَ وَالتَّنْزِيمِ التَّعْلِقِ قَبْلَ نَفْيِ "مَا"
وَ"إِنْ" وَ"لَا" "لَا" الْإِبْتِدَاءِ", أَوْ قَسَمَ كَذَا، وَ"الِاسْتِفْهَامِ" ذَا لَهُ اَنْحَتَمَ

Burada İbn Mâlik, ilgânın vacip değil caiz olduğunu, kalbî fiillerin kelâmın başında olduğu sürece ilgânın söz konusu olamayacağını ancak iki mef’ûl ortasında veya her iki mef’ûlden sonra gelmeleri durumunda ilgânın caiz (tercihe

^f Diğer kalıplardan gaye; mastar, ism-i fail, ism-i Mef’ûl, sıfat-i müşebbehe, emir, vb. gibi kalıplardır.

bağlı) olacağını dile getirmiştir. Sonra, ilgâ ve ta'likin olup olmadığında şüpheye düşüldüğü yerlerde şen zamiri veya ibtidâ lâminin takdir edileceğini söyledikten sonra ta'lik olayına sebep olacak bazı edâtları zikretmiştir (Suyûtî, 2000: 186-187; Eyyübî, 1421/2000: 241; Hasan, 1974: 41).

4. 3. İlgâ ile Ta'lik Arasındaki Fark

Yukarıda yapılan izahlardan hareketle, ilgâ ile ta'lik arasındaki farkı şu şekilde açıklamak mümkündür:

Sebep olduğu zaman ta'lik vaciptir, zorunludur (gereklidir). Fakat ilgâ, bazı istisnâ durumların haricinde caiz olan bir şeydir. Yani ilgâda amel iptal edilebileceği gibi aynı zamanda amel de edilebilir. Yukarıda sözü edilen istisnâ durumlardan kasıt; kimi yerde amel vacip iken kimi yerde de ihmal yani amel etmeme vaciptir. Amelin vacip olduğu yer: İster fiiller iki mef'ûl arasında isterse her ikisinden sonra gelsin, nasih olan fiil menfi olduğu durumda amel etmesi vaciptir. Örneğin; “مطرًا نازلًا لم” “مطرًا لم أظن نازلًا”/Yağan bir yağmur sanmıyorum.”, “مطرًا لم أظن نازلًا” bunun böyle olmasının nedeni, olumlu bir mübtedâ ve haberden sonra zan fiilinin olumsuz olarak getirilmesinin caiz olmamasıdır. Çünkü böyle bir durum caiz olsaydı sanki fiil dışındakilerin olumlu olduğu vehmi verecektir. Oysa fiilin olumsuzluğu cümlede bulunan bütün öğeleri kapsamaktadır. İşte bu şekildeki vehmi ortadan kaldırmak için fiilin amel etmesi gerekmektedir (İbn Âkîl, 1980: 50; Hasan, 1974: 40).

İhmalin vacip olduğu yerler ise şunlardır: Amilin master olup, mef'ûlden sonra geldiği zaman; “المطر قليل ظني غالب”/Yağmur azdır. Tahminim galiptir.” Burada ihmalin gerekli olmasının nedeni ise masterın mef'ûlden sonra gelmesidir. Zira master zayıf bir amel olduğundan dolayı mamulü önüne geçtiği zaman, nahivcilerin çoğunluğuna göre, artık ona etki edip amel edemez. Söz konusu olan yerlerden biri de bu fiillerin önüne geçen mef'ûlün başında ibtidâ lâminin (لام الإبتداء) gelmesidir; “لحُسَيْنٍ بَاتِعٍ ظَنَنْتُ”/Hüseyin'in satıcı olduğunu zannettim” örneğinde olduğu gibi. Zira ibtidâ lâmi kendisinden sonra gelen bir öğeye başka bir amilin amel etmesine müsaade etmemektedir. Malum yerlerden birisi de nasih olan fiillerin, “إِنَّ” gibi edâtın, isim ve haberinin arasında gelmesidir; “إِنَّ التَّرْدَ حَسِبْتُ مَضِيعَةً”/Hiç şüphesiz kararsızlık zaman kaybeder” veya “سوف” harfi ile başında gelecek olan fiil arasında gelmesidir; “سوف إخال” سوف إخال/Bundan böyle kötülükle mücadele edeceğimi biliyorum.” ya da matuf ile matuf aleyh arasında gelmesidir; “دعا محمدًا أحمدًا أحسبُ ومحمودًا”/Muhammed, Ahmed'i çağırdı. Mahmud'u da çağırdığımı sanıyorum.” Böylece yukarıda zikredilen durumlarda ef'âlu'l-kulübün amelden düşürülmesi vaciptir (İbn Âkîl, 1980: 50; Hasan, 1974: 39-40).

İlgâ ile ta'lik arasındaki ikinci fark; ta'lik denilen olayın tesiri her iki mef'ûlde veya birisinde görülürken, ilgânın tesiri ise her iki mef'ûlde birden görülmektedir. Konuyu biraz daha açmak gerekirse; ilgâ olduğu yerde her iki mef'ûlde de fiilin ameli iptal olmaktadır. Birisinde iptal diğerinde amel şeklinde olmamaktadır. Oysa ta'lik bir mef'ûlde olurken diğer mef'ûlde amel etmek mümkündür (Şertûnî, t.y.: 181; Hasan, 1974: 39-40).

Ta'lik denilen olayın eseri, sadece lafzın zahirinde görülürken, ilgânın eseri hem lafzın zahirinde hem de mahallinde görülmektedir (Hasan, 1974: 39-40).

Ta'lik olduğu durumda, fiillerin mamulüne tabii kılınacak bir nesne için, hem zahiri hem de mahalli i'rab düşünebilirken, ilgâ söz konusu olduğu durumlarda ise sadece zahiri i'rab düşünülebilir. Zira yukarıda da zikredildiği gibi ta'lik, lafzın zahirinde olmakta olup, mahallinde ta'lik söz konusu değildir. Durum böyle olunca herhangi bir nesneyi, söz konusu mamule bağlanılmak istendiğinde, hem lafzın zahirini hem de mahallini göz önünde bulundurmamak mümkün olmaktadır. Örnek: “علمت للبلغة إيجازًا والفصاحة اختصارًا- ورئيثًا للإطالة عجزًا والحشو عيبًا / Belagatin icaz olduğunu ve fesahatin ihtisar olduğunu bildim. Yine uzatmanın acizlik ve söylenmesinde yarar olmayı söylemenin ayıp olduğunu bildim.”, “علمت للبلغة إيجازًا والفصاحة اختصارًا- ورئيثًا للإطالة عجزًا والحشو عيبًا” dikkat edildiğinde birinci örnekte tabii denilen matuf isimler (وَالْفَصَاحَةُ اخْتِصَارًا- وَالرَّيْثُ لِلإِطَالَةِ وَالْحَشْوُ عَيْبًا), mef'ûllerin zahirine atf edildiğinden dolayı onlarda merfu ' olarak gelirken, ikinci örnekte ise mef'ûllerin mahallerine atf olduğundan dolayı mansûb olarak gelmiştir. Özetle, ta'likte mef'ûllere tabii olan nesnelere i'rabında isteğe bağlı olarak davranmak mümkündür. Ancak ilgâ hem lafzen hem de mahallen olduğundan dolayı, mamulün zahiri ne ise mahalli de öyledir. Örnek: “علمت إيجازًا والفصاحة اختصارًا- والإطالة عجزًا والحشو عيبًا” burada ilgâ gerçekleştiğinden dolayı ve ilgâ daha önce zikredildiği gibi, hem lafzın zahirinde hem de mahallinde olduğundan atf, ister lafzın zahirine ister de mahalline olsun yukarıdaki şekilde olmaktadır (İbn Âkîl, 1980: 45; Hasan, 1974: 40).

Ta'likte nasih fiiller, her iki mef'ûlden önce gelmeli ve nasih fiiller ile mef'ûlleri arasında kendisine sadru'l-kelâm (kelâmın başında) gerekli olan bir fasılının olması gerekmektedir. Ancak ilgâda fiiller ya iki mef'ûl ortasında ya da her iki mef'ûlden de sonra gelmektedir ve herhangi bir fasılaya da ayrıca gerek duyulmamaktadır (Hasan, 1974: 39-40).

5. Sonuç

Ef'âlu'l-kulüb fiilleri, genel itibariyle iki mef'ûlü nasb etmektedirler. Ancak birçok nedenden ötürü iki mef'ûlü nasb edebilme özelliklerini tamamen kaybedebilmekte bazen de lafzen amelden düşürülmektedirler. Bunların birincisine ilgâ, diğerine ise ta'lik denmektedir.

İlgâ, ef'âlu'l-kulüb fiillerinin özelliklerindedir. Fakat ilgâ, zorunlu değil caiz olan bir durumdur. Çünkü ilgânın meydana gelmesi için ef'âlu'l-kulüb denilen fiiller, ya her iki mef'ûl arasında ya da her ikisinden sonra gelmesi gerekmektedir. Her iki mef'ûlden önce gelmişse burada ilgâdan bahsedilemez. Bazı yerlerde söz konusu olan fiiller kelâmın başında gelmesine karşın, amel edip etmemesi şüphelidir. Bu durumda şen zamiri takdir edilir ve amel durumuna getirilir.

Ef'âlu'l-kulübün özelliklerinden biri de ta'liktir. Ef'âlu'l-kulübün ta'lik edilmesine neden olan şey, kelâmın başında gelmeleri gereken bazı edâtların, söz konusu olan fiillerin mef'ûllerin başında gelmesidir. Bu edâtlar “ibtidâ ve kasem lâmi”, “istifhâm edâtları”, “nefiy edâtları” gibi

edâtlardır. Bazı yerlerde ta'like neden olacak herhangi bir edât olmadığı halde söz konusu olan fiiller, amel etmemiş görünmektedir. Bu durumda ibtidâ lâmi takdir edilir. Zira bu fiiller bir edât olmadığı müddetçe amelden düşmemektedirler.

İlgâ ve ta'lik, mutasarrıf olan fiillerde meydana gelmektedir ve camid fiil olan “هَبَّ” ve “تَعَلَّمَ” gibi fiillerde ilgâ ve ta'lik meydana gelmemektedir. Aynı şekilde tasyir denilen fiillerde de ilgâ ve ta'lik söz konusu değildir. Diğer taraftan sebep olduğu zaman ta'lik vaciptir (gereklidir). Fakat ilgâ, bazı istisnâî durumların haricinde caiz olan bir şeydir. İstisnâî durumlardan kasıt; kimi yerde amel vacip iken kimi yerde de ihmal yani amel etmeme vaciptir.

Kaynakça

- Akdağ, H. (2016). *Arap Dilinde Edâtlar*, 5. Baskı, İstanbul: Tekin Kitabevi,
- Câmî, A. (1300/1882). *el-Fevâidu'd-diyâiyye*, İstanbul: y.y.
- Cürcânî, S. Ş. A. (2003). *et-Ta'rifât*, Beyrut: Dâru't-Turâsi'l-'Arabî.
- Çörtü, M. M. (1998). *Naḥiv*, İstanbul: İFAV Yayınları.
- Enbârî, E. A. (1418/1997). *Esrâru'l-'Arabiyye*, nşr. Muhammed Huseyn Şemsuddîn, Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.
- Eyyûbî, E. A. (1421/2000). *Kitabu'l-kunnâşi fi fenneyi'n-naḥvi ve's-şarf*, nşr. Riyad b. Hasan el-Havvâm, Beyrut: el-Mektebetü'l-'Asriyye.
- Fazlî, A. (1400/1980). *Muhtaşaru'n-naḥiv*, Cidde: Dâru's-Şurûk.
- Ferâhîdî, H. (2003). *Kitâbu'l-'Ayn*, Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.
- Ğalâyînî, M. (1994). *Camî'u-durusu'l-'Arabiyye*, thk. Abdulmun'im Haface), Beyrut: el-Mektebetü'l-'Asriyye.
- Hasan, A. (1974). *en-Naḥvu'l-vâfi*, Mısır: Dâru'l-Me'arif.
- İbn Âkil, B. (1980). *Şerḥu ibn-i 'Akîl*, Kahire: Dâru't-Turâs.
- İbn Fâris, A. (1399/1979). *Mu'cemu mekâyisu'l-luğa*, Kahire: Dâru'l-Fikr.
- İbn Hâcib, E. A. O. (2008). *el-Kâfiyye*, Pakistan: Mektebetü'l-Büşrâ.
- İbn Hişâm, A. (1425/2004). *Katrü'n-nedâ ve bellü's-şadâ*, Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.
- İbn Manzûr, M. (1119) *Lisanü'l-'Arap*, Kahire: Dâru'l-Me'arif.
- İbn Serrâc, E. M. (1417/1996). *el-Uşûl fi'n-naḥv*, nşr. Abdu'lhuseyn el-Fetelî, 3. Baskı, Beyrut: Muessesetu'r-Risâle.
- İbn Sîde, A. (1388/1968). *el-Muḥkem ve'l-muḥtû'l-'â'zam*, Kahire: Ma'hedi'l-Mahtutât bi Cami'ati'd-Duveli'l-'Arabiyye.
- Milânî, M. (ts.). *Şerḥu'l-Muğni*, İstanbul: Salah Bilici Kitabevi.
- Müberred, E. M. (1078). *el-Muḥteḍab*, thk. Muhammed Abdu'l-Halik Adîme, Beyrut: 'Alemlü'l-Kutub.
- Râdî, E. M. (1078). *Şerḥu'r-Râzi 'ala'l-kâfiyye*, thk. Yusuf Hasan Ömer, Tahran: Menşûrât Muessesetu's-Sadık.
- Sabbân, M. (1918). *Hâşiyetu's-şabban 'alâ şerḥi'l-eşmûni 'alâ elfiyeti ibn Mâlik*, Kahire: Dâru İhyâi'l-Kutubi'l-'Arabî.
- Sibeveyhî, E. A. (1408/1988). *el-Kitab*, thk. Abdusselâm Muhammed Hârun, 3. Baskı, Kahire: el-Hâncî.
- Sîrâfî, H. (2008). *Şerḥu Kitabi Sibeveyhî*, thk. Ahmed Hasan Mehdî & Ali Seyyid Ali, Beyrut: Dâru'l-Kutubu'l-'İlmiyye.
- Suyûtî, A. (2000). *el-Behcetü'l-Marḍiyye*, Kahire: Dâru's-Selâm.
- Şertûnî, R. (t.y.). *Mebâdiu'l-'Arabiyye*, Kahire: Dersa'âdet.
- Zebîdî, M. (1413/1993). *Tâcu'l-'Ârus min Cevâhiri'l-Ḳāmûs*, Kuveyt: y.y.
- Zemahşerî, M. (1465/2004). *el-Mufaşşal fi 'ilmi'l-'Arâbî*, Umman: Dâru Umman.



Araştırma Makalesi • Research Article

Anlam Arayışlarında Özne-İnsan'a Dair Günümüz Akademik Sosyo-Kültürel Yaklaşımların Felsefi Bir Kritiği: Türkiye Örneği

A Philosophical Critique of Academic Current Approaches to a Subject-Human in Meaning Inquiries: Turkish Sample

Hacı Mustafa Açıköz^{a,*}

^a Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, 49250, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-7998-2742

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 10 Temmuz 2020

Düzeltilme tarihi: 13 Ağustos 2020

Kabul tarihi: 04 Eylül 2020

Anahtar Kelimeler:

Anlam-arayışları,

özne-insan,

özne-insan kozmo ontolojisi,

felsefe, academia.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 10 July 2020

Received in revised form 13 August 2020

Accepted 04 September 2020

Keywords:

Meaning inquiries,

subject-human,

subject-human cosmo-ontology,

philosophy, academia.

ÖZ

Bu makalede günümüz akademik bazı olgusal örneklerden yola çıkarak ister mensubiyeti sıradan halka ister akademiya'ya ait olsun bilgi ve anlam arayıcısı insanların kendi yaşamışlıklarından hareketle bilgi faaliyeti öznesine (özne-insana) karşı sergilediği sıradan veya akademik sosyo-kültürel yaklaşımların olgusal bir resmini çekip nazari ve ameli seviyelerde kozmo ontolojik çerçevede felsefi bir kritiği yapılacaktır. Kaldı ki, bilgi faaliyeti sürecinde insanın kendisi bu eylemin: hem aktif öznesi; hem edilgen nesnesi; hem de bazı durumlarda (özne+nesne) her ikisi konumundadır. Amacımız, makale konumuza dair genel düşünsel çerçevenin yanı sıra bilgi ve anlam arayıcısı insanın içinden şekillenip çıktığı ve ölümüne kadar içinde olduğu halk sağduyusu, kültürü ve bilgeliği tecrübi verilerinden hareketle kısaca bizim Türk akademiya'sının durumunun tespit ve değerlendirmesini yapmaktır. Sonuçta özne-insan merkezli bilgi ve anlam arayışların da özgünlük ve özgürlük adına elimizde neyin olup olmadığına şahit olacağız.

ABSTRACT

In this paper, we shall pursue a philosophical critique of the current academic approaches to a subject-human in knowledge and meaning inquiries both theoretical and applied levels at the cosmo ontological ground by applying the views of ordinary persons and academicians who run after knowledge and meaning inquiries so as to obtain factual pictures of the topic. In the end, by means of the paper we shall be witness of the fact that whether or not there are any originality and free-thinking about the subject-human centred knowledge and meaning inquiries among Turkish academicians.

1. Giriş

Genelde düşünce, özeldede bilgi/bilim tarihinde bilgi arayışı faaliyeti insan tarafından bir merak etme, araştırma, soruşturma, inceleme konusu veya inceleme nesnesine bağlı olarak yapılmıştır. Bu faaliyetin gereği nazari, ameli veya nazari+ameli ihtiyaçlardan doğmuştur. Arayışın temel güdüsü/dürtüsü/gayesi insanın kendisinin ve çevresinin doğal ihtiyaçlarını giderme zarureti, merak, bilme, anlama ve anlamlandırma arzudur denilebilir. Anlam ve bilgi arayışlarında özne-insan ister farkında olsun ister olmasın her bilgi faaliyetinde aslında kendini, diğerlerini, doğayı,

evreni ve Yaratıcıya dair anlam arayışların da bulunmaktadır. Bu arayışın gerekliliği hatta zorunluluğu insanın doğası, yapısı ve donanım özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu yapısal zorunluluğa insan istese de kayıtsız kalamaz. (Hume, 1989) Nitekim düşünce tarihinde kinikler ve şüpheçiler bile kayıtsızlıktan dem vurmalarına rağmen gerçekte hem düşünsel nazari seviyede hem de uygulamalı hayat pratiğinde kayıtsız kalamamışlardır. Öztürk'ün de belirttiği gibi: “Esasen bir ölçüde nihilistlerin ve anarşistlerin itirazları dahi onto-epistemik bir meşrulaştırma ihtiyacından doğmaktadır.” (Öztürk, 2019:

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: m.acikoz@alparslan.edu.tr

189) Çünkü kayıtsız kalmak varoluşuna ve varlıktalığına küsmek demek olacağından bu bütünüyle mümkün değildir.

Bu süreçte anlam ve bilgi arayıcısı özne-insan bazen kendisini de arayış, inceleme ve soruşturma konusu edinmektedir. Edinmek de zorundadır. (Ryle, 1976) Çünkü kendi benliği hakkında farkındalığı olmayanın kendi dışındaki diğerlerine/ötekilerine dair de farkındalığı/bilgisi olamaz. (Shoemaker, 1972; Madden, 1983; Kierkegard, 2017) Nitekim bu farkındalığa/shuurundalığa en yüksek seviyede sahip olan tek varlık insanın ta kendisidir. (Reid, 1969a; 1969b; and 1970) Fakat çoğu zaman insan bu donanım ve özelliğe sahip olmasına rağmen onu çeşitli rasyonel veya irrasyonel sebeplerden dolayı işlevselleştirmezler. Böylece alık ve balık durumuna düşerler, adeta “Cihân ârâ cihân içindedir ârâyı bilmezler

O mâhîler ki deryâ içredir deryâyı bilmezler” derya içinde olmasına rağmen sözünü inatla ispat etmek istercesine. Bu arayış sürecindeki soru ve sorun “özne-insan” a yüklenen materyalist/pozitivist, spiritualist/idealist veya materyalist+spiritualist içerik ve işlevden kaynaklanır. Gerçekte insan “özne-insan” a rol biçerken veya tayin ederken kendi kendine rol biçmektedir. Yani, “özne-insan” dair getirilen bakış açısı/yaklaşım otomatikman insanın da içerik ve işlevini belirlemektedir. Tabi ki bu içerik, iş, işlev ve önem “özne-insan” ın uğraş alanına da aynen değer olarak yansımaktadır. Öyleyse insanın ontolojik yapı ve özellikleri “özne-insan” ı belirlemektedir.

Örneğin, sosyal bilimlerde ve felsefede “özne-insan” ın ontolojik statüsü indirgemeci anlayış ve uygulama ile belirlenmişse statü eksik ve parçalı olup insan bütününe karşılık gelemezdir. Bilgi ve bilimin her alanlarında anlam arayışlarında “özne-insan” a dair ana problem maalesef işte tamda buradan kaynaklanıp tarihi bir süreklilik arz etmektedir. Düşünce ve bilim tarihlerinde sözde felsefe, bilim ve din eksenli ideoloji ve dünya görüşleri çerçevesinde “özne-insan” a indirgemeci rol biçilmektedir. Antik Yunan ve Hellenistik Roma ağırlıklı olarak materyalist indirgemecilik yarı tanrı-insanlığı, Hristiyan batı ortaçağ kilise hâkimiyeti maharetiyle spiritualist ağırlıklı indirgemecilik tanrıya kulluğu, modern çağ ve aydınlanma dönemlerinde sözde akıl eksenli materyalist/pozitivist indirgemecilik insan-tanrı-cılığı, postmodernite döneminde hiçilik ise ölümsüz tanrıyı öldüren ölümlü insan-tanrıyı kendi karakteristikleri olarak benimsemişlerdir.

Çoğunlukla fen ve doğal bilimlerde kullanılmasına rağmen indirgemecilik adeta bilim patentli bir ideolojiye dönüşmüştür. (Ayer, 1969) Batı dünyasında ircacı düşünce ve uygulamanın temelinde Antik Yunan görülmekte olup Avrupa başta olmak üzere günümüz batısı kendini onların mirasçısı olarak iddia etmektedirler. (Sorley, 1951) İndirgemeci bu merkez eksenin yanı sıra bir de taşeron, bayi ve tetikçi uydu Yunandıışı Yunansever düşünce ve kültür çevreleri söz konusudur. Bunlar gönüllü ircacı Yunan kıyakçıları ve yancılarıdır. Unutulmamalıdır ki Yunan veya Batı kıyakçılığında gönüllülük süreçte ayakçılıkta da gönüllülüğü gerektirir. Her ne kadar “el erkiyle gerdeğe girilmez” ilkesi genel geçer olsa da bu anlayış el erkiyle gerdeğe girmeye doğal zemin hazırlar. Dolayısıyla doğan çocuğun yarısı elin olacaktır. Bir insan el erkiyle gerdeğe onu sevdiği, benimsediği veya ona hayran olduğu için girer. Lakin günümüzde arzu, tutku ve sevgi

anlık yaşanan heva heves ürünü olduğu için kurala, kuruma, örf ve adete bağlanmaz. Böyle bir anlayış ve uygulamada evlilik diye müessese olmayacağından gerdekte olmaz.

İlk seküler, teorik, özgün ve bilmek için bilmek güdüsüyle felsefe ve bilimin Yunanda yapıldığı ve bu süreçte Yunandıışı düşünce ve uygarlık çevrelerinden yardım alınmadığı tezi kahir ekseriyetle Batı ileri sürülüp adeta iman durumuna taşınmıştır. Peki, Yunan düşünce çevresinde özel olan nedir? Bu soruyu inceleme konumuz açısından kısaca ele alarak, sonucun bizi nasıl bir onto-epistemik çerçeve ve özne-insan anlayışına götürdüğünü görelim. Yunan düşünce çevresindeki kavramsal kodlarla ifadesi şudur: theoria (nazariye), technee (ameliye), theoria (nazariye)+technei (ameliye) formülüdür. Bilgi eylemindeki bu sonuçsal gerekçe alanlarını besleyen kavramlar ise: skepia/skepsis (şüphe); doxa (sani); pistis (inanç/iman); episteme (bilgi); ve praxis (uygulama) dir. Bunlara: anthropos; cosmos, deity, nous; on vb. kavramlarını da ilave ettiğimizde kadim Yunan bilgi faaliyetinin genel kavramsal enstrümanlarını ifade etmiş oluruz. (Açıköz, 2019c)

Yukarıda da ifade edildiği gibi daha başlangıçta Yunan üzerinde durmamızın sebebi maalesef bugünkü düşünce, bilgi, bilim faaliyetlerinin temeli olarak görülüp ve bu temelin adeta bir bilimsellik patentli küresel bir ideolojiye ve bireysel seviyede ise bilimsel bir dünya görüşüne dönüşmüş olmasıdır. Postmodernist ifade ile bu yaklaşım ve uygulama pozitivist/materyalist bilim kilisesi nazariye ve ameliesinin bir ürünüdür. Tarihsel gerçeğe aykırı bu manipülatif dönüşümde eğitim mekanizmasının kullanımı sonucu artık maalesef kurumsallaşmıştır.

Hatta insanlığın akıl hamaliyeligi tarihi adını verip bünyesinde insanın bütün zihinsel, ruhsal ve fizyolojik süreçlerinin gerek özne (etken) gerekse nesne (edilgen) konularında işlevselleştirerek ortaya koyduğu genelde bilgi/düşünce tarihi özelde ise felsefe ve bilim tarihleri ile bunların alt tarihleri oluşum ve anlatısında bu manipülatif kurumsal mekanizma ve araçları kullanılmaktadır. Bu manipülasyon örgülü alt dallara sosyal felsefe, sosyal Darwinizm, İstatistik, demografi, fiziki coğrafya ve filolojileri misal olarak verebiliriz. Bu ideolojinin sloganı şudur: düşüncenin, bilginin, bilimin kökensel inşacısı Yunandır ve Avrupa milletleri de kendilerini Yunanla kökenleştirdikleri için modern ve çağdaş inşacı mimar ve mühendisler de Avrupalılardır. Daha özce ifadesi: uygar insan beyaz olan insandır, beyaz olanın da Yunan mirasçısı Avrupalı olanıdır. Yani Yunanlı, Alman, Fransız, İngiliz ve benzerleridir. Bu bilimsel yaftalı kurumsal ideoloji öyle güçlü manipülatif özelliğe ve ideologları da mahirliğe sahiptir ki, felsefe ve bilim köken olarak kendilerine irca edilmesine rağmen sahiplenilip kullanılmakta bugünkü Yunanlılar bile gölgede bırakılmıştır.

Öte yandan küresel seviyede bu Yunancılık/Avrupacılık ideolojisinin diğer bölgelerde de kurumsallaşıp muhkemleşmesinin ana aracı olan eğitim mekanizmasının (Öztürk, 2018) hem nazari hem de ameli alanlarda işlevselleştirilme yerleri üniversiteler gibi eğitim kurumlarıdır. Ayrıca bunlara destek unsurları olarak geçmişte ve günümüzde çeşitli Kraliyet/Ulusal Akademiler, Sivil Toplum Kuruluşları (Dernekler, Sendikalar ve Lobilerini) sayabiliriz. İnsanlık tarihinin düşünce ve bilgi faaliyetinde belli dönemde gerçekleşen Yunan katkısını göz

ardı etmek akli ve ahlaki değildir ancak düşünce ve özellikle bilgi faaliyetinin kolektif, kümülatif ortak ve çoklu bir faaliyet olduğu tarihsel gerçeğini de inkâr etmek aynı derecede akli ve ahlaki değildir. Çünkü doğal ve sosyal bir gerçeklik olarak düşünce/bilgi/bilim çevreleri birbirlerini etkilerler. Nitekim etkilenme insanın ve oluşturduğu toplumsal yapılar ve donanımları gereği kaçınılmazdır. İnsanın sosyal bir hayvan olarak nitelenmesinin bir çıkış noktası da bu yaşanmış tecrübe gerçekliktir.

Ayrıca yine unutulmamalıdır ki güçlü olan cazibe merkezi olup diğer insanları hemen hemen hayatın her alanında sözde, gözde, özde ve eylemde etkiler. Bu genel içeriği özel alanda ülkelere de uyarlayabiliriz. Soru şudur: bir ülke kendini bu anlam ve bilgi arayışında hangi dünya görüşü ile nereye yerleştiriyor? Sorunun cevabının verilmesi için söz konusu ülkenin kendi etini budunu, artısını eksisini nazari ve ameli bir teraziye vurup darasını alıp buna dair bir değil binlerce hesap kitap yapması gerekiyor. Yani, küresel ve bölgesel seviyelerde genel düşünce ve bilgi faaliyetine kendisi olarak ne kadar katkı sunmuştur? Yok eğer anlam ve bilgi arayışları yarışında üretici ülke değil de tüketici çevre uydu ülke ise güçlü olanın taşeronluk ve bayılığını yapmaktan başka çaresi yoktur. Çaresizdir çünkü usu, eli, özü, sözü, eylemi, erki ve hatta bazı durumlarda mevcudiyeti bile onların insaf, vicdan ve aklına mahkûmdur. (Detaylı bilgi için bakınız Açıköz, 2019)

Güç sahibi merkez ülkelerin muhatabı olarak çevre veya uydu ülkelerin düşünce ve bilgi ambarı, kileri, deposu, vitrini ve en önemlisi mutfağı olarak işte tam da burada devreye üniversiteler girmektedir. Aslında bir ülkenin üniversitelerinin durumuna bakarak ülkenin geçmişi, şimdisi ve geleceğine dair en azından genel bir fikir elde edilebilir. Üniversite gerçekten hem nazari hem ameli seviyelerde anlam ve bilgi arayıcısı, tarayıcısı, araştırmacı, soruşturucusu üretkenler topluluğu ise ülkeyi oluşturan toplumda üretkendir demektir. Çünkü nazariye ile ameliye birbirlerinin öncül ve ardılları olarak birlikte yürümelidirler. Bunun malum günümüzdeki ifadesi “üniversite-sanayi işbirliği”dir.

Peki bu durum karşısında bizim Akademiyamız geçmişte ne yapmıştır ve şimdide ne yapmaktadır? Maalesef köklü bir düşünce kültür ve medeniyetine sahip olup bu medeniyetin dinamik bakiyesi olmasına rağmen bu dinamizmi uydu ve taşeron düşünce ve bilgi ülkesi olarak merkez ülkelerin menfaatına kullanmaktadır. Karşılığında bir iki unvana, aferine ve onlarla birlikte kurumlarında bulunma kabulüne fittir. Zaten çoğu akademisyen üniversiteleri ekmek kapısı olarak görmektedir. Maalesef mevcut durumda bu görünüm uygulamada kabul görüp kökleştiğini göstermektedir. İşte bu yüzden olsa gerek ki çoğu başarılı öğrenci maddi ve manevi dürtülerle merkez ülkelere gitme arzusunu taşıyıp oralara gitme imkânlarını araştırıp oralarda kalma telaşındadır. Nitekim yurtdışına devlet bursları ile gönderilen öğrencilerin bazıları kendi ülkelerine dönmek istememektedir. Uydu ülkelerin ilgili kurumları da bunların farkında olup çeşitli maddi ve manevi vaatlerle geri döndürmeye çalışmaktadır. Malum bilgi bir güç kaynağı silahtır ve unutulmamalı ki bu durumların pek çok sebep ve gerekçeleri mevcuttur. (Açıköz, 2003b)

Öte yandan bu gerçekliklere rağmen bu durumun bir anormalite olup bir kader ve yazgı olamayacağına dair ciddi bir farkındalık oluşmaktadır. (Ahmad, 2016) İlginçtir

düşünce, bilgi ve bilim pazarlarındaki anormalite ve sapkınlıklara ilişkin uyanış ve şuurundalık hocalarından ziyade özellikle felsefe ve sosyal bilimler talebelerinde gözlemlenmektedir. Çünkü onlar başka düşünce, bilgi, bilim, kültür ve medeniyet çevrelerinin başarı ve buluş hikayelerini dinlemekten usanıp “bizim hiç mi kendi model insanımız, ürünümüz ve bir başarı öykümüz yok mu?” diye sorarak, böylece, “el erkiyle gerdeğe girilmez” ve “elden gelen öğün olmaz o da vaktinde bulunmaz” deyişleri muhtevalarının farkında olduklarını göstermektedirler. Tabii ki bu şimdi ve gelecek adına son derece sevindirici bir durumdur. Buna doğal ve aktif “özne-insan” bilincinin uyanışı, silkinişi veya dirilişi demek mümkündür.

Çünkü burada bireysel ve toplumsal hayatlarının ve o hayatları anlamlı kılan bilgi ve düşünce faaliyetlerinin öznesi olma arzu ve iradesi görülmektedir. Bireyin veya bireylerden oluşan toplumların hayatlarının bedensel, zihinsel ve ruhsal kontrol mekanizmaları kendi ellerinde değilse o hayat gerçekte onların öznesi olduğu hayat olmayıp aksine nesnesi/edilgeni oldukları başkalarının hayatlarıdır –tıpkı taşıyıcı annelik örneğindeki gibi. Yani, onlar aktif “özne-insan” olmayıp, aksine edilgen “nesne-insan” olacaklardır. Oysa bütün insanlık kendi çağlarının müstakbel homo Muslimus adayları olarak aktif “özne-insan”ın dibi ve köküdürler ki zaten yaratılma gerekçeleri de budur. Bu yüzden insana hem tarihin hem de bireysel hayatının özne-insanı olması için ontolojik olarak ona beden ve can verilmesinin yanı sıra akıl, irade ve vicdan içeren “ruh” ilavesi de yapılmıştır. İnsanı ayrıcalıklı kılan da bu ruh üst yapısı ve öğelerinin işlevidir. (Açıköz, 2019)

Yukarıda da kısmen belirtildiği gibi felsefe ve sosyal bilimlerde anlam ve bilgi arayışında “özne-insan”ın ontolojik ve onto-epistemolojik konumuna dair açıklama genelde iki metodik yaklaşımdan hareketle yapılmıştır. Bunlar: “Özne-insanı” ya “bedensel” ya da “ruhsal” yönüne irca eden indirgemeci; ve onun “beden+ruh birlikteliği” ile değerlendiren bütüncü yaklaşımlardır. Özeldir bu iki ana yaklaşımın değişik tonajlarını görmek mümkündür. Tarihsel süreçte ircacı ve bütüncü yaklaşımlardan hareketle Doğu ve Batı’da pek çok filozof, sosyal bilimci ve hatta doğa bilimcileri özne-insana dair teori veya sistem biçimlerinde çeşitli açıklamalar yapmışlardır. Bunların zihinsel modu şu dört pozisyondan birini karşılık gelmiştir: a) İndirgemeciliği tehlikeli gören bütüncüler; b) indirgemeciliği tehlikeli görmeyen indirgemeciler; c) indirgemecilik ve bütüncülük arasında kalan aradakiler; ve d) her ikisine de (indirgemeciliği ve bütüncülüğe de) kayıtsız kalanlar.

Biz bu sınırlı incelememizde yelpazeyi geniş tutmayıp konumuz gereği Türk Akademiyasından en yakınımdan hareketle birkaç örnek vermekle yetineceğiz. Öncelikle belirtmeliyiz ki Türk düşünür, aydın ve bilim adamları bu konuda (özne-insan ontolojisi) kendileri düşünerek en azından bir yorum bir açıklama getirmek yerine hazır tüketmeyi tercih etmişlerdir. Oysa ontoloji bir şeyin açıklamasında tıpkı gömleğin ilk düğmesi gibidir. Yani ilk o kullanılmadan veya o atlanarak doğruca bir ilikleme veya düğmeleme yapılamaz. Zaten yapılanda sırasız, düzensiz ve yanlış olduğundan hemen dikkat çeker.

Bu dört maddeye karşılık gelen figürleri her akademisyen kendi merkezde olmak üzere üniversitesinde odasının bulunduğu koridorda, binada ve katıldığı ulusal-uluslararası

sempozyum, kongre ve konferanslarda bulabilir. Nitekim bizde kendi koridorumuz ve katıldığımız ulusal-uluslararası sempozyum, kongre ve konferanslardan seçilmiş birkaç örnekle maddelere dair çok kısa tipler yapacağız. Birazdan maddelere bazı örnek figürleri verdiğimizde görüleceği gibi özne-insan ontolojisi arayışında kahir ekseriyet yukarıdaki dört maddenin üçünün etkisinde kalıp gerçekte kendilerinin olmayan indirgemeci sermayeyi tüketmeler de tek tük de olsa ırcacı tehlikenin farkında olup ona karşı bütüncü yaklaşımla karşı çıkanlarda mevcuttur. Şimdi sırasıyla maddelere birkaç örnek vererek özne-insan ontolojisine dair Akademiyamızın durumunu görelim.

2. İndirgemeciliği Tehlikeli Gören Bütüncüler

Burada kısaca merhume Amiran Kurtkan Bilgiseven anti indirgemeci bütüncü yaklaşım ve uygulamasından söz etmek muhtevamız açısından doğru olacaktır. Sosyolog olup din sosyolojisinde özelleşen Bilgiseven'in hemen bütün eserlerinde ırcacılık karşıtı bütüncü özellik dikkat çeker. Özne-insan ontolojisi ve bu ontolojiyi oluşturan öğelerin analizine dair yazılan "Emanet" adlı eserinde düşüncelerini ortaya kor. Kitapta: "Emanet" (insana/homo sapiense verilen ilahi "ruh" emanetini); "iman" (ruhun muhteva, iş ve işleyişinin şuurunda olarak sahibine emanetçi bilinciyle inanıp güvenip dayanmasını); "dua" (bu ilahi bedenleşip canlanarak ruhlaşan öznellik adayı insanın Yaratıcısı ile zihinsel, ruhsal ve bedensel olarak halleşmesini); "akıl" (özne-insanın hayatının aktif, itici, kontrolcu nazarı mekanizmasının biricik ve başat ögesi olmasından); ve "irade" (akıl yetisinin eylem alanında işlevselleştirilmesinin olmazsa olmaz ögesinin özne-insanın iradesi olduğundan) kavram ve olgularının muhteva ve işlevlerinden hareketle özne-insan merkezli bir ontoloji inşa etmeye çalışır. (Bilgiseven, 2002)

Bu makalenin yazarını bir tarafa bırakacak olursak bizim bildiğimiz Türk Akademiyasında ilk ve orijinal tek çalışmadır. ("Özne-İnsan Ontolojisi"nin Açıköz'ce kurgu ve sistematığıne dair bakınız Açıköz, 2006a; 2006b; 2019a; and 2004) Bilgisevenin bizim örneğimizde de olduğu gibi çıkış noktası ilkeler kitabı Kur'an ve ilimdir. Nitekim bu ontolojik zemin üzerine "Kur'an'dan Beş Hikmet" adlı eserini yazarak özne-insanın onto-epistemolojik, onto-etik ve onto-estetik değerlendirmesini yapmıştır. (Bilgiseven, 2001) Günümüz Akademiya mensupları özne-insan ontolojisine dair bu bütüncü bakış açısı ve uygulamasını daha ileriye taşımaktadır.

Nitekim Bilgisevenin talebesi F. Beylü Dikeçliğil bu gereği anlayıp kendi akademik çalışmalarında bu misyona dair bir farkındalık oluşturarak onu ileriye taşıma çabasında olmuştur. Bu cümleden olmak üzere Dikeçliğil "Ontolojiyi Hatırlamak: Sosyolojide Yöntem Sorunu" (2017) adlı eserini kaleme almıştır. Kitap genelde felsefede ve özellikle sosyal bilimlerde özne-insan ontolojisinin ırcacı parçacı pozitivist anlayışa karşı olarak bütüncü inşasının acilen gereğini vurgulamaktadır. Bunun da nasıl olacağını genelde sosyal bilimlerde özelde sosyoloji örneklerinde: Önsöz; Giriş; Sosyolojide Metodolojik Farklılaşma ve Metotlar Arası İşbirliği; Bilimsel Paradigmaların Oluşumunda ve Dönüşümünde Sosyolojik Bağlam; Sosyal Bilimler Epistemolojisinde Sorunların Kaynağı: Ontolojiyi Unutmak; Kültür Kavramının Analizi veya Sosyo-Kültürel Gerçekliğin Yapısı Üzerine Bir İnceleme; Sosyal Yapı

Analizi ve Bir Analiz Model Denemesi: 'Sosyal Yapı' ve 'Toplumsal Yapı' bölümlerinde özgün bir şekilde anlatmaktadır.

Ayrıca Dikeçliğil (2017) "Sosyal Bilimlerde Ontolojik Öncül Olarak İnsan" adlı uzun araştırma makalesinde sosyal bilimler temelli bizim "özne-insan" ontolojisi inşasının aciliyetini bütüncü anlayış ve metodik yaklaşımı gereğince kendince orijinal tespitler yapıp değerlendirme ve önerilerde bulunmaktadır. Bilgiseven ve Dikeçliğil'in görüşlerine dair daha kapsamlı bilgilenme için Kaynakça'da belirtilen eserlerine bakmaları önerilir.

Öte yandan, yeni kuşak felsefecilerde özne-insan ontolojisi bilincinin oluşumu farkındalığına Muminioğlu'nu örnek verebiliriz. Muminioğlu (2016) "Sosyal Kalkınmada Sosyal Felsefenin Rolü" adlı makalesinde bu çerçevede şunları belirtmektedir: "Bu anlamda toplumumuzun yeniden kalkınma hamlesi, tıpkı Rönesans ile Batı medeniyeti nasıl yeniden kalkınma hamlesinde kültür köklerini, kaynağa dönüş fikriyle Roma –Yunan kültür ve medeniyetlerine dayandırarak gerçekleştirdiyse, sahip olduğumuz İslam değerleri ve prensipleri üzerine varolan yaşam felsefemizi yeniden kendi ruhunda canlandırmakla, kendi sistemimizi bütün disiplinlerde yeniden oluşturabiliriz. Nitekim bütün İslam ülkelerinin tek ihtiyacı bu, kendi İslami değerleri ve prensipleri üzerine insan, toplum, ekonomi ve devletin bütün disiplinlerinde gerekli sistemleri inşa etmektir. Türkiye buna örnek olacak potansiyeldedir." (Muminioğlu, 2016; UNİDAP: 543 (534-544))

3. İndirgemeciliği Tehlikeli Görmeyen İndirgemeciler

Günümüz Türk Akademiyasında maalesef kahir ekseriyet ırcacılığın etkisi altında olup adeta güçleri el verdiğince gönüllü temsilciliğini yapmaktadırlar. Yine bizi yakın çevremizdeki şahitliklerden hareketle bu başlık altında pek çok örnek vermek mümkünken biz bizimle ilgili sadece Baran örneğini vermekle yetineceğiz. Ulusal bir kongrede homo Muslimus eksenli özne-insan ontolojisi takdimini içeren bildiri muhtevasına özellikle homo Muslimus nitelmesine dair pozitivist indirgemeci sığ saik ve alışkanlıkla kongre değerlendirilmesi oturumunda içtenlikle şunları söylemektedir.

"... O yüzden bir taraftan bunlar konuşuluyor, arkasından bir hocamız homo Muslimus hakkında konuşuyor. Ben anlayamadım yorgunluktan. Bilmiyorum yani o kavramı, homo Muslimus: bu çok enteresan geldi gerçekten. Hem biz niye her insanı Müslüman yapmak zorunda oluyoruz ki yani. Herkes istediği dine inansın, herkes istediği şekilde yaşamaya çalışsın, yaşam tarzını uygulamaya çalışsın. Biz burada bir şeyi kaçırıyoruz galiba: İnsanı, insanı. İnsana verilen değeri kaçırıyoruz. Yani, bizde bir baba figürü var... dolayısıyla çok fazla sözü uzatmadan benim bu şoka uğradığım iki konuyu, bu kongre bana bunları kazandırdı. Ben hala üzerinde düşünüyorum. Bu plansız yaşamak nasıl olacak? İkincisi homo Muslimus nasıl bir konudur? Bunları düşünüyorum... A. Fethi POLAT ... Bu homo Muslimus konusyla ilgili çokta konuşulduğu için bizim şunu görmemiz gerekir. Bir araya gelmemiz için büyük darbe yememize gerek yok..." (UNİDAP, 2016: Cilt 2; ss. 608-610)

Öte yandan, birakalım alternatif bir “özne-insan ontolojisi” ortaya koymayı bu duyarlılık seviyesinde olan Baran’ın merakını gidermesi için en azından bildiri sahibine ulaşım bildiri konusu hakkında fikir alışverişinde bulunması gerekir. Maalesef ırcacılık böyle bir bütüncül misyonu yüklenmeye doğası gereği engeldir. Bu nedenle ırcacılar/ındırgemeciler böyle bir denemeye girişemezler. Giriştiklerinde de sonuç eksik, kadük, yıkıcı ve yanlış olur. Çünkü unutmamalıdır ki: “Yarım doktor candan, yarım imam imandan eder”. Bu tür örneklemelere ulusal ve uluslararası seviyelerde sıkça rastladığımız için bu maddenin açılımını Baran ile burada sonlandırmamızın doğru olacağı kanaatindeyim.

4. İndırgemecilik ve Bütüncülük Arasında Kalan Aradakiler

Anlama ve bilgi arayışlarında özne-insan ontolojisine dair düşünsel ve ameli yaklaşımlarda mevcut verilerden hareketle “özne arkeolojisi” nitelemeli bir denemeye girişen Tüzer (2016) “Postmodernizm ve Tanrı’nın Ölümü: Öznenin Arkeolojisi Üzerine Bir Deneme” adlı kapsamlı, derinlikli ve ince işçilikli araştırma makalesinde ilginç ve bazı orijinal tespitlere ulaşmış olup “şimdiye kadar elin işini yaparak ele çalıştık şimdi ise kendi işimizi kurarak kendimize çalışma zamanı” deme eşliğindedir. Nitekim, “modernizm ve Tanrının tahtına oturan özne; Tanrının ölümü öznenin de ölümü demektir” tespitlerinden sonra “dinin sonu mu?” diye sorup “Tanrıyı öldüren insan gerçekte kendini öldürmekte” olduğu tespitiyle soruya cevap vermektedir. Tüzer cevabını da malzeme yoğunluğu düşünsel teknik ince işçilikle temellendirmeye çalışmaktadır. Fakat çok yoğun bir özne kazısı (özne arkeoloğu) yapısına rağmen ortada bütünü temsil eden özne-insan yoktur. Çünkü yoğun malzeme bolluğu, parçada ve kazı sürecinde kaybolmuştur.

Zira Tüzer, malzemelere son derece hakim olup onları el menüsünde kullanmaktadır. Oysa çok rahat bir şekilde kendi mutfağının açılığını yaparak hem batı hem de doğu mutfaklarında gurmeleşebilir. Buna engel ise, felsefe ve bilim eğitim ve öğretiminde ındırgemeci baskın etkinin doğal sonucu olarak öğeler detaylı biktırırıcısına uzmanlık adına analiz edilirken öğelerin bünyesinde yer aldığı bütün kompozisyonun ortada olmamasıdır. Çünkü parça veya öğe mensubu olduğu bütünde kimliklenip anlam kazanır. Aksi durum bütün insan vücudu anatomisini sadece kulağa veya kalbe ındırgeme saçmalığına benzer. Sonuçta özne-insanın onto-kozmolojik yerine, statüsüne, yapısına, önem ve işlevine baktığımızda; evet, tanrıdan adeta rol çalan ve tanrıyı öldüren insan gerçekte kendini öldürmekte; ve homo skeptikusluk donanımını kullanarak 0 noktası anima homolusluktan homo animalusluğa kendi özgür bilinç ve iradeleri ile evrilmektedirler.

Diğer bir çarpıcı örnek ise, “kanaatin veren eli (İslam insanı) ile kapitalin homo economicus’u arasında yaşanan duygusal salınımlar” adlı bildiri sahibi Bilgin’dir. Bildiri konusu eksenli özne tanımında bulunup teo-etik boyutlu tartışan Bilgin şunları söylemektedir: “... Günümüzün biz çağdaş Müslümanları, tarihsel tecrübe ve pratikleriyle örtüşmeyecek şekilde; hal, hareket, tavır, eylem; düşünce, duygu, yaklaşım, eşyaya, tabiata ve olaylara bakış açısı vb. konularda birer İslam insanı mıyız yoksa homo economicus mu? (başka bir deyişle) günümüzün biz Müslümanları,

İslam insanına mı yoksa homo economicus’a mı daha yakınız yahut bunlardan hangisine daha çok benzemekteyiz?” (Bilgin, UNİDAP, 2016: s.382 (370-383))

Bilgin, çalışmanın başından beri İslam insanı ile iktisadi insana dair özellikler zikretmekte, çeşitli karşılaştırma ve değerlendirmelerde bulunmakta, ve netice de İslam insanının pozitif özelliklerinden dolayı kapitalist dünya iş ve işleyişinden dolayı hem teoride hem de nazariyede kusurlu tipoloji olarak değerlendirildiğini ifade etmektedir. Oysa özde özne-insanın değişik parça türevlerinden olan İslam insanı ve iktisat insanı çok yüzlü özne-insanın iki yüzünden biridir. Eğer bilinçli veya bilinçsiz ırcacı bir saikle parça bütünde değerlendirilmezse sonuç bütünsel kompozisyonu kaçırmak olur. Bize özne-insan homo skeptikus olan homo Muslimus’dur, gayrısı ise homo Muslimus’un (homo animalus, homo spiritus gibi) değişik türevleridir.

5. Her İkisine de (İndırgemeciliği ve Bütüncülüğe de) Kayıtsız Kalanlar

Bu şıkkı oluşturan, ındırgemeciliği ve bütüncülüğe kayıtsız kalan, akademisyenleri ulusal ve uluslar arası seviyelerde kahir ekseriyetle her akademik ortamda sıkça rastlamak mümkündür. Buna rağmen biz yakın çevremizden olan Alican’ın (2020) tavrını kısa bir örnek olarak vereceğiz. Alican çok zeki, çok yönlü ve çok üretken tarihçi bir akademisyen olmasına rağmen özne-insan ontolojisi tartışması merkezli ındırgemecilik ve bütüncülük karşıtlığında arada kalmaktan kendini kurtaramamıştır. Alican youtube konuşmalarından olan “Antikiteden Postmoderne Özne ve Tarihçilik”, (Mayıs 2020), adlı konuşmasında “modernitenin karakteristiği mutlaklık, post modernitenin karakteristiği muğlaklık” gibi orijinal tespitler yapıp bütün parçalarını biraraya ortaya koyarken maalesef ırcacı narkozun etkisiyle bütünü parçada yok etmektedir. Adeta bütünü kendisini oluşturan parçalarına/öğelerine meze etmektedir. Her ne kadar özne-insan ontolojisinde tarihi perspektifte nakışlık ve ruhsuzluk ihtivalı bir problem olduğuna dair farkındalığı olsa da ırcacılığın etkisi altında kalarak çözüme gidememektedir.

Oysa diji/postpost modernitenin karakteristiğininde belirttikten sonra Alican’dan beklenen bütün dönemlerin temelinde olan “özne-insan”a dair tarihi çerçevede ontolojik bir teori veya açıklama yapmasıdır. Lakin ırcacılıkta veya ırcacılığın tarihsel etkisinde gelinen noktayı bize diji/postpost modernitenin karakteristiği en çarpıcı bir şekilde göstermektedir.

Nitekim diji/postpost modernitenin karakteristiği şunlar: kerhencilik, merdi kıptilik, tinercilik, anlamsızlık meczubiyeti, serseri esrikliği, nankörlüğün ve hayvani köke ırcacılığın en noktası, anlık her türlü heva ve hevesin tatminin tabulaşması ve kutsanması, ve çağdaş sefihlerin sefihliği oluşturmaktadır. Bu karakteristiğin bizce eylem tarzının ifadesi ise: “Konjonktürel anlık göreceli ilkesiz hayvani mış gibiciliktir veya yaşıyor gibi yapmaktır.

Akademisyenlerimiz verileri örneklerinde özne-insan ontolojisi merkezli ırcacılığa ilişkin tavrılarını çok genel görüp Akademiyamız hakkında sınırlı da olsa bir fikir edindikten sonra şimdi bu zemin üzerine bizim kendimizin konuya dair açıklama ve yorumumuza geçebiliriz. “Özne-insan ontolojisi” bileşke ifadesini oluşturan “öznelik” veya

“özne-insanlık” tanımı gereği bir eylem hali veya durumu olup insan türünden bir özneye/eyleyene ilişkindir. Yani, öznel bir öznenin/eyleyenin eylemidir. Bu eylemde insanca bir eylemdir. Çünkü insan dışındaki diğer varlıklar eylemezler ama harekette, edimde ve davranışlarda bulunabilirler. Malum insanın ayrıcalığı akıl, irade ve vicdan sahibi bir varlık olmasıdır. Rescher’in (1970) sorulara koşut oluşturulan eylem analiz tablosuna müracaat ederek bizim “öznelik” veya “özne-insanlık” eyleminin anatomisini ortaya koyan öğeleri sırasıyla şöylece sunabiliriz.

1. *Eyleyen: Kim (eylemi) ortaya koydu?*

- “Özne-insan” veya “Özne-insan”a “Özne-insan”lık yükleyen üst-insan

2. *Eylemin Türü: Ne eyledi veya eylendi?*

- İnsanca öznel eylem yapıldı

3. *Eylemin Modu: (Eylem) nasıl yapıldı?*

a. Nasıllık modu: (Ne halde eylem yapıldı?)

- İnsanca aktif öznel eylem yapıldı

b. Vasıta modu: (Ne vasıta ile eylem yapıldı?)

- Akıl ve irade vasıtasıyla insanca aktif öznel eylem yapıldı

4. *Eylemin Çerçevesi: (Hangi çerçevede eylem yapıldı?)*

a. Zaman: (Ne zaman eylem yapıldı?)

- Genel insanlık tarihi yanı sıra bireysel tarihlerinde insanlar insanca öznel eylem yaptı.

b. Mekan: (Nerede eylem yapıldı?)

- Genel insanlık tarih sahnesi olan yeryüzünün yanı sıra bireysel tarihlerin sergilendiği lokalitelerde insanlar insanca öznel eylem yaptı.

c. Ortam: (Hangi şartlar altında eylem yapıldı?)

- Zihinsel ve ruhsal haleti ruhiyeleri ve buna koşut oluşan dünyagörüşleri çerçevelerinde belli zaman ve lokalitelerde insanlar insanca öznel eylem yaptı.

5. *Eylemin Rasyonel Boyutu: (Niçin eylem yapıldı?)*

a. Nedensellik: (Neye sebep eylem yapıldı?)

- Ontolojik yapıları ve insanlık üst yapı donanımları (ruh=akıl+irade+vicdan) gereğiyle/nedeniyle insanca öznel eylem yapıldı.

b. Amaçsallık: (Ne amaçla eylem yapıldı?)

- Evvelen kendini bilerek evreni bilmek; kendini ve evreni bilerek bütün mevcudatın yaratıcı gücü, iş ve işleyişlerinin teminatı olan aşkın gücü (Tanrıyı) bilmek, anlamak ve anlamlandırmak amacıyla insanca öznel eylem yapıldı.

c. Niyet: (Hangi motivasyonla eylem ortaya kondu?)

- Kendisi de dahil olmak üzere varlığı ve varoluşu bilmek, anlamak ve anlamlandırmak niyetiyle insanca öznel eylem yapıldı.

Diğer taraftan bizim “öznelik” veya “özne-insancılık” eylemine dair yukarıda sunulan uyarlamamız dikkate alındığında bu soruları değişik yaklaşımlardan hareketle bir

dizi teoriler ileri sürülerek çeşitli cevaplar verilebilir. Bu yaklaşım ve teoriler şu iki ölçütten yola çıkarak iki ana grupta toplanabilir: 1. Özel (indirgemeci ve holist) yaklaşımlara paralel öne sürülen teoriler; ve 2. “Kim eylemi ortaya kor?” veya “İnsan eylemlerinin ortaya çıkmasına ne veya neler sebep olur?” sorularını esas alarak ‘olay-kozalite’ veya ‘eyleyen-kozalite’ anlayışlarından hareketle ortaya atılan teorilerdir. (Pols, 1979)

Bu iki farklı kozal anlayış günlük hayatta eylemlerimizi sergilerken zaman zaman başvurduğumuz şu üç sağduyu tecrübesiyle açıklanabilir. Bunlar: a) “nedensellik ilkesi”, ve b) “ön tartım” ve ııı) “o (nu yapmak veya yapmamak hakkı) benim keyfiyetim (dahilindedir)” deyişinde anlamını bulan açıklamadır. Birazdan teorilerin açıklamasında göreceğimiz üzere “öznelik” veya “özne-insanlık” eylemi tarihsel süreçte hep bu iki eksene oturtularak gerçekleştirilip açıklanmıştır. (Bishop, 1989) Yani “olay-kozalite” eksenli indirgemeci anlayış ve uygulamada “öznelik” veya “özne-insanlık” eylemi eylemcisi gibi kör eylemdir. (Goetz, 1989) Oysa “eyleyen-kozalite” eksenli tümücü/bütüncü anlayış ve uygulamada “öznelik” veya “özne-insanlık” eylemi aktif bir eyleyenin veya öznenin eylemi olup rasyonel ve amaçsal bir eylemdir. (Glover, 1991)

J. Shaffer (1968) insan eylemine ilişkin teorileri şöylece sıralar: Yönelimsel; aktif eyleyenlik; performatif; amaçsal; ve çerçevesel eylem teorileridir. Bu teorilerin ana ilkesini bizim “öznelik” veya “özne-insanlık” eylemimize özce şöylece uyarlayabiliriz.

1. Yönelimsel eylem teorisi: “Öznelik” veya “özne-insanlık” eyleminin özel statüdeki zihinsel durumlar ve olaylar tarafından sebeplendirildiği iddiasında bulunur.

2. Aktif eyleyenlik teorisi: “Öznelik” veya “özne-insanlık” eyleminin sebebi olay değil, aksine eylemi gerçekleştirenin bizatihi kendisidir. Ben eylemde bulunduğum zaman, eylemi gerçekleştiren ben kendimim bir başkası değil. Doğal olarak eylemin sebebi ve faili ben kendimim.

3. Performatif teori: “Öznelik” veya “özne-insanlık” eyleminin yönelimsel eylem olarak ifade edilmesi şeylerin nasıl olduğunu veya neyin neyi sebeplendirdiğinin bir tanımlanması veya raporu değildir. Harekette bulunan eyleyene sorumluluk yükleyen eylemim yapım tarzı ve yapılışıdır.

4. Amaçsal teori: “Öznelik” veya “özne-insanlık” eyleminin eylem öncesi durum, olay veya aktif eyleyenle açıklanmasından ziyade, gerçekte hareketin amacı ile ancak açıklanabileceğini savunur.

5. Çerçevesel eylem teorisi: “Öznelik” veya “özne-insanlık” eylemi yönelimseldir, şayet o kurallar, normlar veya genel uygulamalar çerçevesinde anlaşılıp, anlatılmışsa. (Shaffer, 1966: 80-81)

Özne-insanın anlam ve bilgi arayışlarında öznelik ve özne-insanlık eylemsel çerçevesinin öğelerini ve bu çerçeveye getirilen yaklaşım ve teorileri gördükten sonra şimdi özne-insanı felsefi genel düzleme nasıl bir yer tutacağına bir bakalım. Özne-insanın ontolojik/varlık statüsünü belirleyecek temel ontolojik iki soru şudur. Gerçekten “özne-insan” diye bir varlık var mıdır? Şayet varsa ne türden nasıl bir varlıktır? Evet gerçekten ete kemiğe bürünmüş şekilde üst yapı gözetim alanına çekip

inceleyebileceğimiz bir varlık vardır. Bizim “özne-insan” bileşke ifademiz durumunda “özne” kelimesi insanı nitelendirmektedir. Yani nesnel/material türden gerçek bir varlığa sahip olan insan özne olma niteliğini/sıfatını bünyesinde barındırmaktadır. Aynı iki soruyu “özne” kavramına da yöneltebiliriz. “Özne” kavramının bizatihi ontolojik konumu bakımından maddi bir türden varlığı olmasa da ona karşılık gelen ideal türden bir varlığı ve işlevi mevcuttur. Bu durumda “özne-insan” denilince akla özne konumundaki insan gelir. Bu statüler onto-epistemolojik zemine içerik ve işlevlerine dair sorularla ancak çekilebilir.

Evreni, insanı ve Tanrıyı anlamlandırma çabasının dinamik entelektüel ifadesi demek olan bilgi faaliyetindeki kullanılan bütün kavramların en azından dört statüsü vardır ki bunlar birbirleri ile doğrudan ilintilidirler. Genelde bu ilintiyi nazari seviyede kurma maharetini felsefeye yani filozoflara/felsefecilere verilir. Hatta bunlar malum olduğu gibi felsefenin temel disiplinleri olarak bilinir. İşte bu yüzden kanaatimce filozof/felsefeci o dur ki, kendisine verilen herhangi bir kavramı birbirleri ile doğrudan ilintili olarak bu dört alanda işlevselleştirip ifade edebilir. Felsefenin olumlu anlamda kavram ve söz cambazı olması işte bu anlamda anlaşılmalıdır. Oysa günümüz çoğu felsefecisinde bu yeti, anlayış ve uygulama maalesef yoktur. Çünkü bir kavramın veya kavramsallaştırılmış bir olgunun epistemolojik zeminde sorgulanmasının/incelemesinin yapılabilmesi için öncelikle onun ontolojik yapı ve işlevinin bilinmesi gerekir ki epistemolojik sorgu zeminine böylece taşınabilsin. Sonra epistemolojik zemindeki incelemeden sonra a kavramın etik ve estetik statülerinin analiz ve değerlendirilmesine geçilebilir.

Eğer bir kavramın bütüncül bir içeriksel işlevinin incelenmesinin yapılması isteniyorsa sadece felsefe alanında değil diğer bilgi ve bilim alanlarında da kavram bu aşamalardan geçirilmek zorundadır. İşte bu yüzden ontolojik bir öncül olarak “insan”ın (yani, “özne-insan”ın) yeniden inşasına gerek vardır. Bu inşa sadece Yunandışı düşünce ve bilim çevreleri için değil aynı zamanda materyalist ırcacı Yunancı düşünce ve bilim çevreleri içinde bir gerekliliktir. Çünkü beyaz Avrupalının uygarlığı total ördek olup indirgemeci anlayış ve uygulamaları gereği eksik, sakat ve tek taraflıdır. O bir beden ve madde uygarlığıdır. Bu gerçeğe rağmen kendini rasyonel zeminde inşa ettiği için nakıslığına rağmen diğer düşünce çevrelerini etkileyip güdebilmektedir.

Oysa diğerleri ise kopyayı ve taklidi bile gereği gibi beceremeyip ekmek elden su gölden misali el erkiyle gerdeğe girip düşünce ve bilim adına düğün dernek yaparak yamalı bohça olmalarına rağmen kendilerini özgün ve özgür sanıp sözde kendilik söylemlerinde bulunabilmektedirler. Adeta merdi Kıptice söylem ve eylemlerde bulunarak figüran olarak yer aldıkları düşünce ve bilim podyumlarında kendilerince avare kasnak misali moda gösterileri yapmaktadırlar. Böylece akademisyencilik, bilimcilik ve felsefecilik oyunu oynamaktadırlar. Yani, kendileri çalıp, kendileri söyleyip yine kendileri oynamaktadırlar. Maalesef çoğu durumlarda akademin ekmek kapısı olmaktan öteye geçememektedir.

Anlam ve bilgi arayıcısı olan bilen özne insanın varlık-bilgi-değer üçlüsüne dair felsefi spekülasyonlar yaparken

kendini varlığın bir parçası olarak bilgi konusu etmesi, yani, kendi üzerine düşünmesi onu varlıkların bilgi arayışı düzleminde farklı ve ayrıcalıklı bir konuma oturtur. Zaten malum inşa evrendeki bütün canlı-cansız varlıklar içinde bu özellik, özgürlük ve statüye sahip tek varlık olarak bilinir. Ayrıca akli maharetiyle spekülasyon yaparken aynı zamanda manipülasyon yapabilen tek varlıktır. Yani, istediğinde beyazı siyah veya siyahı beyaz yapan; doğruyu yanlış veya yanlış doğru yapan; iyiyi kötü veya kötüyü iyi yapıp diğerlerini bilinçli yanıltabilen tek varlıktır.

İnsanın bilgi eksenli her yönüyle içsel ve dışsal bütüncül bir portresinin çizilmesi veya fotoğrafının çekilmesinde ontolojik temel çıkış postüla veya ilk aksiyomatik ilke insanın et-kemikten ibaret organik bir varlık olduğu tezini içeriyorsa daha başlangıçtan insanın epistemolojik topoğrafyası, biyo-psiko-zihinsel kimyası ve kompozisyonu belli demektir. Yani, bütün zihinsel ve ruhsal süreçleri fizyolojiye indirgeyip o merkezde takdim edip değerlendireceklerdir. Bizim kendi terminolojik ifademizle şüphe/merak eden (homo skeptikus’u) özne-insanı iki indirgemecilikten birine savrularak ya hayvansı insan (homo animalus) ya da ruh insan/insan-ı ruh (homo spiritus) olarak takdim edilecektir.

Epistemolojik zeminde sosyal bilimlerde ontolojik öncül olarak insanın değerlendirilmesi dikkate alındığında bu indirgemeci tek taraflı özelliğin özgür, özgünce ve savrukça gerçekleştirdikleri görülür. Anlam ve bilgi arayıcısı olan homo skeptikus’u “özne-insan”ın epistemolojik zeminde iki indirgemecilikten; hayvansı insanlıktan (homo animalusluktan) veya ruh insan/insan-ı ruh (homo spiritus) birine savrulmasının doğal etiksel sonuçları olacaktır. Başka bir ifadeyle, anlam ve bilgi arayışında “özne-insan” a dair bu tür onto-epistemolojik düşünsel kisve biçim dikmeye koşut yapılacak bir etiksel elbise takdim ve değerlendirme ana temel önermenin veya ilkenin doğal etkisini taşıyacaktır. Yani Hume’un ifade ettiği gibi, akli tutkuların kölesi/hizmetçisi ilan ederek özgürlük veya özgür-özgün iradeyi motivasyonlar/dürtülerin etkisine terk edecektir. Hayatta bu çerçevede kayıtsızca “mış gibi” yaşanacaktır. Zihin ne idüğü belirsiz bir dizi idealar topluluğundan başka bir şey değildir. Bunun bilimsel kisve ile ideolojik dışa vurumu (bilimsel) sosyal Darwinizm, (bilimsel) nasyonalizm, (bilimsel) kapitalizm ve (bilimsel) komunizmdir. Bu ikil indirgemecilik de bütünü parçaya indirgeyerek bilgi faaliyetin yumuşak karnı olup çok ciddi zararlar vermiştir.

Anlam arayışı yolculuğunda bilim ve felsefe yapan özneleri gibi üzerine çalıştıkları çalışma konusu olan “özne-insan” a da aynı ideolojik anlayışla yaklaşım materyalist, pozitivist zeminde açıklama yapmaktadırlar. Her türlü zihinsel ve ruhsal edimlerini fizyolojisine indirgeyip sadece et-kemik yığını biyolojik bir organlar topluluğu kesilip biçilen varlık olarak görmektedirler. İnsan uygarlıkları genelde insanın nazari ve ameli eserlerinin sergilendiği canlı aynalardır. Bu nedenle medeniyet aynasındaki insana dair her türlü görüntü gerçekte hikayesi anlatılan aktif ana aktör “özne-insan”ın estetik içerik, önem ve işlevinin ameli durumunun göstergeleridir. Bu göstergeler bize “özne-insan”ın ontolojik konumlandırılması; kendisine dair anlatılan onto-epistemik ve onto-etik hikayeye koşut beden (madde) uygarlığı estetiği, ruh (mana) uygarlığı estetiği ve (madde+mana) karma uygarlık estetiği olarak üç türlü

uygarlık estetiğini verir. Gerçekte anlam ve bilgi arayışlarında aktif özne-insanın ontolojik, epistemolojik, etik ve estetik konuşturılması müstakilen ele alınıp detaylı bir şekilde değerlendirilebilir.

6. Sonuç

Genelde bilgi ve anlam arayışı tarihsel faaliyetinde özelden şimdiki kadar söz konusu ettiğimiz bütün bu tespitlerin merkezindeki “aktif özne”nin (“özne-insan”ın) içerik ve işlevini ontolojik, epistemolojik, etik, estetik alanlarda ve bu alanların birbirleri ile olan doğal etkisel birlikteliği bakımlarından durum ve statüsünü bu baskın güç çevreleri belirlemektedirler. İnsanın akıl hamaliyeti tarihi bize göstermektedir ki, hangi alanda olursa olsun bilgi ve anlam arayış faaliyetinin özne ve nesnesinin kimliğine, neliğine, niçinliğine ve nasıllığına onlar karar vermektedirler. Dolayısıyla özne de ve öznenin uğraştığı nesnelere veya uğraş konuları da onların olmaktadır.

Nitekim düşünce ve bilim tarihlerinde özellikle felsefe de çeşitli filozoflar tarafından daha çok nazari çerçevede değerlendirilmeler yapılmıştır. Ancak bizim inceleme amacımız özne-insanın ontolojisi ve bu ontolojiye dair günümüz akademik farklı yaklaşımlar ile sınırlı olduğu için bu kadar değinip geçeceğiz. Baskın olduğu toplumlarda ise, zaman zaman değişik yazılarımızda bağlamına göre gönderme yaptığımız, Merza Fakur Heliki'nin dediği şu tespit gerçekleşir:

“Bir ülkede evvelen ulema ve umera; saniyen mef'umlar ve müesseseler ifsad olur; bu mecraya salisen esnafın vicdan terazisinin ifsad ve iflası da ilave olunduğunda (biline ki orada ifsadoloji (imajoloji), mufsid (imajist) ve algı operasyonu (manüpülasyon) mesaidedir, artık maneviyat, milliyet ve medeniyet yok; heva heves, meczubiyet, yalan ve ahlaksızlar ahlakı vardır); bundan gayri eğer takadınız varsa o ülkenin her türlü çöküşünü seyir eyleyiniz.” (Merza Fakur Heliki, 1424)

Akademiyadaki “özne-insan” merkezli anlam ve bilgi arayışlarında hem nazariye hem de amaliyede bu tehlikeli duruma düşmekten ancak sonuçsal tespit ve önerilerimizi içeren aşağıdaki verilen mantıksal sebep-sonuç örgülü maddelerin aksini yapmakla kurtulabiliriz.

- 1) İnsanın “özne-insan” olarak çizilen ontolojik resminin bilinçli olarak indirgemeci saik ile yapılması.
- 2) Bu saikin bilimsellik yaftası veya pateni ile bir ideolojiye hatta doktrine dönüşmesi.
- 3) İnsanın bütünsel ontolojik yapının parçaya indirgenmesi, böylece parçada bütünü değerlendirerek bütünü içini boşaltarak böylece “özne-insan”ın içini boşaltmak.
- 4) Bu indirgemeci saik ve uygulamanın kurumsallaşmış galatı meşhur durumuna gelmesi.
- 5) Doğrunun konjonktürel veya durumsal kılınıp kamplara, hiziplere ve lobilere ayrılması; yani bir doğrudan değil bin doğrudan söz edilir duruma düşülmesi.
- 6) Eksikliğin (nakıslığın) benimsenip yerine göre bütüne şamil kılınması ki bunun bir ileri adımı doğrunun yanlışa; yanlışın doğruya karşılık getirilmesi demektir.

7) Sonuç özdeşlik ilkesinin deforme edilip ortama, zemine ve zamana göre $A=A$ dır önermesinin $A=B$ 'ye; $A=C$ 'ye ... $A=Z$ 'ye evrilerek kaosa kapı aralamasıdır.

Diğer taraftan bu maddelerin uygulayıcı bireysel ve kolektif özne-insanları demek olan Akademiye mensuplarına yansılarını ise genel olarak maddeler halinde şöylece sıralayabiliriz:

- 1) Çoğu Akademiya mensupları arasında aidiyet, sahiplenme ve temsil duygusunun yok veya zayıf olması.
- 2) Özgün ve özgür anlayış ve ruhun olmayışından kaynaklanan kimliksizlik, özgüvensizlik ve aşağılık kompleksine sahip olup karşıtına aşık olup methiye dizmek, eli erleştirmek eri elleştirmek.
- 3) Bu olumsuzlukların başta Akademiye olmak üzere diğer kurumlara yansımaları sonucu müş gibi yapmak, görüntüyü kurtarmanın esas alındığı ekmek kapısı olan istihdam yerlerine dönüşmesi.
- 4) Aile kurumuna yansısı çocuklarına dükkan açtıracak, mevki, makam, şan ve şöret sağlayacak maddi hiçbir sıkıntı duymayacağı üç nesli de madden garantiye alacak bir eğitim ve meslek seçimi kolaycılığın itmek.
- 5) İdareye veya siyasete yansısı günü ve görüntüyü kurtarmak için laf ebeliği sofistlik yapmak.
- 6) Hazırcı anlayış ve uygulama ile taklit ve tekrarcı olup gönüllü fahri taşeron, bayii ve temsilci olmaları.
- 7) yerli ve milli olmamaları aksine dünya vatandaşı olduklarını iddia edip onun da gereğini yerine getirmemeleri.
- 8) Özindikleri toplumların meslektaşları akademisyenlerinde bu yapay ve uyduruk 10. ve 11. dereceden kopyalarına prim vermemeleri.
- 9) İlkesiz, dipsiz, omurgasız, düzlemsiz, irrasyonel, kişiliksiz, şarlatan, etiksiz ve pragmatist olmaları vb.

Sonuçta maalesef felsefeci ve sosyal bilimci Akademisyenlerin çoğunluğu asli görevleri olan tarihe anlam ve yön verip medeniyetler oluşturan “özne-insan” a dair kendi şahitliklerinde bütüncü ve kapsamlı bir teori bir sistem hatta bir açıklama veya bir yorum getirmeleri bir yana kendileri mesleklerinin gerçek özne-insanları olamamaktadırlar. Bu nedenle bu bazı çoğunluktan nasıl başkalarına bir özne model olarak himmet edebilmeleri beklenir! Ama tam burada imdada Allah'tan popüler kültür ve alleme “sanal özne google” hazretleri yetişip şimdilik onların açığını kapatmaktadır. Eee! Ne demiş atalar nur için de yatarlar: “Dağına göre kar” veya “Ne istiyon bacından bacın ölüyo acından!”

Öte yandan unutmayalım aynı halk bilgeliği şunu da söylüyor: “Çıkmayan candan ümit kesilmez” veya “her dert devaya bir çağrıdır”. Öyleyse akademisyenler olarak hep beraber el, kafa, ruh ve ter birliğiyle bu kısır döngüden kurtulup özne-insanlığı önce kendimizde yaşatıp sonra tarihteki yolculuğuna uzanıp ona içerik, rol, işlev ve önem biçeceğiz. Böylece yarının akademisyen “özne-insan”ları kendilerini ircacı ruhsuz cazibeye kaptırmayıp genel tarihin “özne-insan”ına kendiyile barışık bir şekilde bütünde bakıp onu beden+can+ruh (=akıl+irade+vicdan) ontolojik terkipde değerlendirip kucaklayabilsin.

Kaynakça

- Açıköz, H. M. (2019c). "Antik Yunan Felsefesi ve Mitinin Kökenine, İçeriğine ve İşlevine Dair Homo Skeptikus'un Akıl Hamaliyeliği Tarihi Bakımından Felsefi Bir Kritik". *Anemon. Journal of Social Science of Muş Alparslan University*. 7 (6) 9–27.
- Açıköz, H. M. (2003a). "Once Upon A Time There Was A Being Called Human", *Lo Straniero* 38, *The Journal of IMISE*, pp; 43-45. Naples, Italy.
- Açıköz, H. M. (2003b). "Cumhuriyetimizin 80. Yılında Üniversite Örneğinde Eğitim Cephesi", ss; 19-30, *Polis Dergisi*, 80. Yıl Özel Sayısı (Sayı 35).
- Açıköz, H. M. (2019b). "Toplumların İnşasında Batı Transhümanizminin İletişim ve Manüpülasyon Aracı Olarak Felsefe ve Eğitiminin Kullanımı", *İletişim ve Medya Sosyolojisi Yazıları*, Editor: Ü. Erkan, ss: 89-132, Gece Kitaplığı. Ankara.
- Açıköz, H. M. (2019a). "Homo Muslimus Yazıları", *Elis* 141, Ankara.
- Açıköz, H. M. (2017). "Sağduyu Eylem Felsefesi", 2. Baskı, *Elis* 101, Ankara.
- Açıköz, H. M. (2006a). *Homo Skeptikus ve Akıl Hamaliyeliği Tarihi Serisi 1. Kitap: "Skeptikus, Şüphe ve Bilgi"*, *Elis* 34, Ankara.
- Açıköz, H. M. (2006b). *Homo Skeptikus ve Akıl Hamaliyeliği Tarihi Serisi 2. Kitap: "Tevhidi Kozmik Holizm, Şüphe ve Eski Uygarlıklar"*, *Elis* 37, Ankara.
- Açıköz, H. M. (2004). "Bilgelik", *Felsefe Ansiklopedisi*, Editor A. Cevizci, Etik yayımları, İstanbul. Cilt 2, ss. 377-381.
- Alican, M. "Antikiteden Postmoderne Özne ve Tarihçilik", Mayıs 2020, Youtube.
- Ahmad, Israr (2016). "21. Asırda İslam Rönesansı", Çeviren H. M. Açıköz, *Araştırma* 132, Ankara.
- Ayer, A. J. (1969). "Man as a Subject for Science", London, 1964. "Metaphysics and Common Sense", London.
- Baran, A. G. Kongre Değerlendirilmesi. Cilt II. Ss: 608-610.
- Bilgin, A. (2017). Kanaatin Veren Eli (İslam İnsanı) ile Kapitalin Homo Economicus'u Arasında Yaşanan Duygusal Salımlar, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(2), 370-383.
- Bilgiseven, A. K. (2001). *Kur'andan Beş Hikmet*. Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Bilgiseven, A. K. (2002). *Emanet*. Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Bishop, J. (1989). "Agent-causation", *Mind*, vol. xcii, 1983. "Natural Agency", Cambridge.
- Brand, M. (1970) "The Nature of Human Action", USA.
- Dikeçligil, F. B. (2017). *Ontolojiyi Hatırlamak: Sosyolojide Yöntem Sorunu*. Çizgi Kitabevi Yayınları. İstanbul.
- Dikeçligil, F. B. (2017). *Sosyal Bilimlerde Ontolojik Öncül Olarak İnsan*. Ss: 145-188. Makale. *Maneviyat Psikolojisi*. Editor: M. Atak. Türdav. İstanbul.
- Goetz, S. C. (1989). "A Noncausal Theory of Agency", in *Philosophical and Phenomenological Research*, vol.49, 1988/9.
- Glover, J. (1991). "I: The Philosophy and Psychology of Personal Identity", reprinted in Penguin Books.
- Hume, D. (1989). "A Treatise of Human Nature", int., by L. A. Selby-Bigge, second ed. by P. H. Nidditch, Oxford.
- Kierkegaard, S. (2017). *Korku ve Titreme: "Diyalektik Lirik"*. Çeviren: İ. Yerguz. 2. Bası. Say Yayınları. İstanbul.
- Madden, E. H. (1983). "The Metaphilosophy of Common Sense", *American Philosophical Quarterly*, V.20, N.1, January.
- Müminoğlu, K. (2016). *Sosyal Kalkınmada Sosyal Felsefenin Rolü, UNİDAP Bölgesel Kalkınma Konferansı Bildiriler Kitabı*. Cilt:1, 534-544.
- Öztürk, A. (2019). "İmajoloji", 3. Baskı, *Elis*, Ankara.
- Öztürk, A. (2018). "Üniversitelerin Paradigma Sorunu ve Yeni Arayışlar", 3rd International Congress on Multidisciplinary Studies Kiev-Ukraine
- Pols, E. (1979). "The Ontology of the Rational Agent", in *Review of Metaphysics*, 33, 1979-80.
- Reid, T. (1970). "An Inquiry into the Human Mind", edited with an introduction by Duggan, T., USA.
- (1969). "Essays on the Active Powers of Human Mind", int. by Brody B, M. I. T.
- (1969). "Essays on the Intellectual Powers of Man", int. by Brody B, M. I. T.
- Ryle, G. (1976). "The Concept of Mind", UK.
- Rescher, N. (1970). "On the Characterisation of Actions", in "The Nature of Human Action", ed. by Brand, M, USA.
- Rescher, N. (1986). (editor) "Current Issues In Teleology", USA.
- Shoemaker, S. (1972). "Self-Knowledge and Self-Identity", USA: Ithaca.
- Sorley, W. R. (1951). "A History of English Philosophy", UK.
- Tüzer. A. Postmodernizm ve Tanrı'nın Ölümü: Öznenin Arkeolojisi Üzerine Bir Deneme, *Milel ve Nihal*, 12(2), 73-124.
- UNİDAP Bölgesel Kalkınma Konferansı Bildiriler Kitabı (2016). Muş Alparslan Üniversitesi, Kalkınma Bakanlığı ve diğer paydaşlar. Cilt I-II. Mega Ofset. Erzurum.



Araştırma Makalesi • Research Article

Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Kelime–Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

An Investigation on Word – Sentence Lengths and Readability Levels of Stories in Secondary School Turkish Course Books

Yunus Şakiroğlu^{a,*}

^a Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD, 49100, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6151-7984

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 31 Mayıs 2020
Düzeltilme tarihi: 20 Ağustos 2020
Kabul tarihi: 01 Eylül 2020

Anahtar Kelimeler:

Okunabilirlik
Öykü
Türkçe ders kitapları

ARTICLE INFO

Article history:

Received 31 May 2020
Received in revised form 20 August 2020
Accepted 01 September 2020

Keywords:

Readability
Story
Turkish course books

ÖZ

Bu çalışmada amaç ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin okunabilirlik düzeylerini tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma nesnelerini 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak okutulan Anıtepe Yayınlarına ait 5. sınıf Türkçe ders kitabı, Ekoyay Yayınlarına ait 6. sınıf Türkçe ders kitabı, Özgün Yayınlarına ait 7. sınıf Türkçe ders kitabı ve MEB Yayınlarına ait 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 29 öykü metni oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ders kitaplarında yer alan öyküler Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin okunabilirlik düzeylerinin *orta güçlükte, kolay ve çok kolay* olarak değişim gösterdiği belirlenmiştir.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the readability levels of stories in secondary school (5th, 6th, 7th and 8th grades) Turkish course books. In the study, document review, one of the qualitative research methods, was used. The study objects of the research consist of 29 story texts in Anıtepe Publishing's 5th grade Turkish course book, Ekoyay Publishing's 6th grade Turkish course book, Özgün Publishing's 7th grade Turkish course book and 8th grade Turkish course book of MEB Publications which have been used as course books since the academic year of 2019-2020. Descriptive analysis method was used to analyze the data. Stories in the course books were analyzed using the readability formula adapted by Ateşman (1997) into Turkish. According to the results of the research, it was determined that the readability levels of the stories in the secondary school Turkish course books vary as *of medium difficulty, easy and very easy*.

1. Giriş

Dil becerilerinin öğrenilmesi ve öğretilmesinde Türkçe ders kitapları, temel ders araçlarıdır. Son zamanlarda ders kitaplarında artarak devam eden bir çeşitlilik söz konusudur. Bu durum en iyi ders kitabını seçebilme konusunu ortaya çıkarmaktadır. Ders kitapları, öğrenciyi bilgilendirmeyi ve birçok duyuşsal özelliği edindirmeyi hedefleyen materyallerdir (Çeçen, 2008: 151). Özbay (2003: 7), ders kitapları üzerine yaptığı çalışmasında Türkçe dersi öğretmenlerinin, ders kitabından yüzde 94,44 gibi yüksek bir oranda faydalandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sever (2003: 17) ilköğretim dönemini temel okuma-yazma becerilerinin kazanılmaya başlandığı süreç olarak değerlendirir ve bu dönemdeki çocukların öğrenim sürecinde faydalandıkları metinlerin ve kitapların, bu çocukların ileriki öğrenim safhalarında okumayı alışkanlık hâline getirmiş birer birey olarak yetişmelerinde önemli bir görev üstlendiğini belirtir. Diğer yandan Coşkun (2003: 126) sosyo-ekonomik seviyesi düşük öğrencilerin, ders kitapları dışında okuyacak kitap bulmakta zorlandıklarını, bu durumda Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, onlar için en önemli okuma materyali konumunda olduğunu ifade etmektedir.

*Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: y.sakiroglu@alparslan.edu.tr

Türkçe Dersi Öğretim Programına (2019: 16) göre metinler, Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılmasında ana öğelerdendir. Dolayısıyla metinler üzerinde çalışma, Türkçe dersinde en fazla yapılan eylemdir. Bu sebeplerden dolayı, Türkçe ders kitabı hazırlayıcılarının en başta dikkat etmesi gereken konu, ders kitaplarına alınacak metinlerin niteliği ve bu metinlerin öğrenci yaş-gelişim seviyelerine uygunluğudur. Öğrencilerin seviyelerine uygun metinlerin seçilmesiyle ilgili Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde (2009) “Cümle uzunlukları sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenir.” ifadesi yer almaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için okuma metinlerinde bulunması gereken özelliklerden biri metinlerin öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yaş seviyelerine uygun olmasıdır. “Metinlerin güçlük düzeyleri farklıdır. Bazı metinler öğrenciler tarafından kolayca okunabilirken, bazılarının okunması zordur. Metinlerin güçlük düzeyleri ile öğrencilerin okuma yetenekleri arasında doğru bir uyumun bulunması okunulan metinlerin öğrenciler tarafından daha kolay kavranmasını sağlayacağı için çok önemlidir.” (Ulusoy, 2009: 106).

“Metnin güç olması çocuğun okuma yeteneğini zorlamaktadır. Kolay olması da ilgiyi çekmemektedir. Bu nedenle çocuklara zorluk derecelerine göre okuma metni seçilmelidir.” (Güneş, 2000, 235). Bu noktada, bir metnin hedef kitleye uygun olup olmadığını belirlemede objektif bir ölçüt belirleme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

“Bilgi edinme; duyu, fikir ve hayal gücü zenginliği kazanma gibi amaçlarla gerçekleştirilen okuma gerek bilişsel gerekse duyuşsal boyutlu anlamayı temel alan önemli bir faaliyettir. Bu yüzden, okumayı etkileyen faktörlerin iyi belirlenmesi gerekir. Bazen okuyucuya, bazen de okuma materyaline ilişkin etmenler, okuduğunu anlamayı etkileyebilir. Çoğunlukla okuma materyaliyle ilgili olmak üzere hakkında çeşitli formüller geliştirilen bu etmenlerden birisi ‘okunabilirlik’tir.” (Çeçen ve Aydemir, 2011: 186). Ateşman (1997: 71) okunabilirlik kavramını, okuyucu tarafından metinlerin güç ya da kolay anlaşılır olma durumu şeklinde ifade etmiştir. Göğüş (1978) ise okunabilirliği, belli bir seviyeye ulaşmış öğrencinin bir yazıyı okuyup anlamlandırabilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Yazıların öğrenci düzeylerine uygunluğunun belirlenmesi için bazı formüllere ihtiyaç duyulmuştur. Okunabilirlik formülleri, yapı özelliklerinden hareketle metinleri okuma kolaylık ve güçlüklerine göre sınıflandırmayı ve tanımlamayı amaçlayan yordama araçlarıdır (Çetinkaya, 2010: 40). Bu formüller yardımıyla öğrencilerin seviyelerine uygun metinler seçilerek onların öğrenme dereceleri daha üst seviyelere yükseltilebilir. Okunabilirlik, genel olarak metinlerin sayısal verilerini yani ortalama sözcük ve cümle uzunluklarını ve metnin zorluk derecesini belirlemeyi amaçlar. Metinlerin zorluk düzeyinin bulunması ve bu düzlemde düzeye uygunluk tespitinin yapılması okunabilirliğin temel sorunudur.

Türkçe metinlerin okunabilirliğini ölçen ilk çalışmalarda, Türkçe metinler için kullanılacak bir okunabilirlik formülleri henüz oluşturulmadığı için İngilizce metinler için tasarlanmış formüller kullanılmıştır.

Fakat dillerin yapısı farklılık gösterdiği için bu formüller Türkçe metinlerde doğru sonuçlar vermemiştir. Türkçe metinlerde okunabilirlik tespiti için çalışmalar, 1990’lı

yıllardan itibaren yapılmaya başlanmıştır. Ateşman’ın 1997’de hazırlanmış olduğu okunabilirlik formülü bu çalışmaların ilkidir (Bağcı ve Ünal, 2013: 13).

Ateşman’ın okunabilirlik formülü; cümle uzunluğu ve sözcük uzunluğu olmak üzere iki değişken göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Formül, bu formüle göre çıkan okunabilirlik puanı ve puan aralığına göre okunabilirlik düzeyleri şu şekildedir:

$$\text{Okunabilirlik puanı} = 198.825 - 40.175 \times X1 - 2.610 \times X2$$

$$X1 = \text{hece olarak ortalama kelime uzunluğu}$$

$$X2 = \text{sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu}$$

Tablo 1: Ateşman Formülüne Göre Okunabilirlik Puanına Göre Metnin Okunabilirlik Düzeyi

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Puan Aralıkları
Çok Kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta Güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok Zor	1-29

“Okunabilirlik ölçüsü metnin; bireye veya sınıfa uygunluğu, anlaşılması ya da anlaşılmaması, iyi ya da kötü oluşu ile ilgili kesin sonuçlar vermez. Yapılan çalışmalar ışığında denilebilir ki okunabilirlik formülleri metnin güçlüğü ile ilgili bir fikir verir. Okunabilirlik ölçüsü, metnin nitel özellikleri ile birlikte ele alınırsa ancak kesin bir sonuca ulaştırabilir.” (Zorbaz, 2007: 90).

Okunabilirlikle ilgili araştırmalara bakıldığında Türkçe ders kitaplarında bilgilendirici ve öyküleyici metinler bağlamında yapılan çalışmalara rastlanmıştır (Baki, 2019; Baş ve Yıldız, 2015; Okur ve Arı, 2013; Özçetin ve Karakuş, 2020). Fakat öyküleyici metinler özelinde sadece öyküleri ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa öyküler; olayların hareketliliğinin kısa cümlelerle sağlanması, olayların karşılıklı diyaloglarla anlatılması, günlük hayattaki dilin kullanılması noktasında önemli metinlerdir. Ayrıca öykülerin bu yapısal özelliklerinin dışında çocuk edebiyatı ilkelerinin yazarlar tarafından benimsenmesi, yazarların öyküleri çocuğa göre oluşturmaları ve öykülerin daha kısa sözcük ve cümle yapısına sahip olması gerektiği (Acarlar ve Dönmez, 1992; Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Baki, 2019; Dökmen ve Yaşın-Dökmen, 1988; Ege, Acarlar ve Güleriyüz, 1998; Güleriyüz ve Dönmez, 1992; Okur ve Arı, 2013) göz önünde bulundurulduğunda bu türün okunabilirlik düzeyinin özellikle incelenmesi daha büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin okunabilirlik düzeyini tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada iki araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

1. Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin ortalama sözcük ve cümle uzunlukları nasıldır?
2. Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin okunabilirlik puanları ve düzeyleri nasıldır?

2. Yöntem ve Uygulama

Bu bölümde çalışmanın deseni, araştırma nesnelere, verilerin toplanması-analizi ve uygulama aşamaları hakkında bilgiler almaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin okunabilirlik düzeyini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Creswell (2005)'e göre dokümanlar, nitel araştırmalarda önemli veri kaynaklarıdır ve hem özel hem de resmî dokümanlar bu kapsamda ele alınabilir. Bu çalışmada da Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküler incelendiği için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinin kullanılması uygun görülmüştür.

2.2. Araştırma Nesnelere

Bu çalışmanın inceleme nesnelere ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu doğrultuda, ders kitapları belirlenirken her sınıf düzeyinden ve ayrıca son dönem ders kitaplarının seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmanın inceleme nesnelere, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan Anıttepe Yayınlarına ait 5. sınıf Türkçe ders kitabı, Ekoyay Yayınlarına ait 6. sınıf Türkçe ders kitabı, Özgün Yayınlarına ait 7. sınıf Türkçe ders kitabı ve MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 29 öykü oluşturmaktadır. Öykülerin tespiti sırasında serbest okuma metinleri kapsama dâhil edilirken dinleme metinleri kapsam dışında tutulmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Doküman incelemesi, yazılı veya görsel malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011: 83).

Verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Öykülerin analizinde; cümle, sözcük ve hece sayıları belirlenmiştir. İki boşluğun arasında kalan tüm öğeler sözcük olarak sayılmıştır. Nokta (.), üç nokta (...), iki nokta (:) ve soru işareti (?) ile sonlanan sözcük topluluklarının tamamı cümle olarak kabul edilmiştir; virgülle sıralanan sıralı bağlı cümleler ise tek cümle olarak nitelendirilmiştir. Ardından toplam sözcük sayısı toplam cümle sayısına bölünerek ortalama cümle uzunluğu; toplam hece sayısı ise toplam sözcük sayısına bölünerek ortalama sözcük uzunluğu hesaplanmıştır. Elde edilen bu veriler, Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülüne yerleştirilmiş ve okunabilirlik puanları belirlenmiştir.

İşlem sonucunda elde edilen okunabilirlik puanlarının hangi düzeye karşılık geldiğini belirlemede Ateşman (1997) tarafından belirlenen okunabilirlik düzey aralıkları (çok zor, zor, orta güçlükte, kolay, çok kolay) dikkate alınmıştır.

Veriler analiz edilirken Türkçe eğitiminde doçent doktor ve doktor öğretim üyesi unvanlı iki alan uzmanı değerlendirmelerini özgürce yapmışlardır. Sonrasında bir araya gelmiş ve elde edilen veriler ışığında "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmış ve görüşler

karşılaştırılmıştır. Araştırmada güvenilirlik için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Yapılan hesaplama neticesinde çalışmanın güvenilirliği %79 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) araştırmalarda güvenilirlik için %70'in geçerli bir oran olduğunu belirtmişlerdir.

3. Bulgular

Bu bölümde, Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin ortalama sözcük ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları iki temel probleme göre düzenlenmiştir.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu araştırma sorusunda ders kitaplarında yer alan öykülerin ortalama sözcük ve cümle uzunluklarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: 5. Sınıf Ders Kitabındaki Öykülerin Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunlukları

Metin	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
Çocuk ve Baloncu	2,64	7,2
6 Mart 1915 Gecesi	2,60	8
Bu Nehir Bizim	2,72	5,8
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	2,60	7,3
Çitlembik	2,64	4,3
Dedemin Öyküsü	2,60	6,1
Yaşama Sevinci	2,48	6,1
Bir Bardak Sütün Hatırı	2,44	11,1

Tablo 2'deki bulgulara göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öykülerin ortalama sözcük uzunlukları 2,44 ile 2,72 arasındaki değişmektedir. Ateşman (1997) yaptığı araştırmada Türkçenin ortalama sözcük uzunluğunun 2,60 olduğunu belirtmiştir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda "6 Mart 1915 Gecesi", "Çocuk Bahçesindeki Bekçi" ve "Dedemin Öyküsü" adlı öykülerin ortalama; "Çocuk ve Baloncu", "Bu Nehir Bizim", "Çitlembik" adlı öykülerin ortalamanın üzerinde sözcük uzunluğuna sahip olduğu görülmektedir. "Yaşama Sevinci" ve "Bir Bardak Sütün Hatırı" öyküleri ise ortalamanın altında sözcük uzunluklarına sahiptirler. Öykülerin ortalama cümle uzunlukları ise 4,3 ile 11,1 arasında değişmektedir. Ateşman (1997) tarafından yapılan araştırmada ortalama cümle uzunluğu 9-10 sözcük olarak belirlenmiştir. Bu sayılar göz önünde bulundurulduğunda sadece "Bir Bardak Sütün Hatırı" adlı öykü ortalamanın üstünde cümle uzunluğuna sahiptir. Diğer öyküler ortalamanın altındadır.

Tablo 3: 6. Sınıf Ders Kitabındaki Öykülerin Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunlukları

Metin	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
Meşeler	2,56	8,7
Tartışarak... Gerçeğe Doğru	2,76	5,6
Yeni Bir Sabah	2,60	6,4
Azim	2,56	7,4
Forsa	2,64	4,9
Yaz Sinemaları	2,72	10,1

Tablo 3'teki bulgulara bakıldığında 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin ortalama sözcük uzunlukları 2,56 ile 2,72 arasındaki değişmektedir. Türkçenin ortalama sözcük uzunluğunun 2,60 olduğunu göz önünde bulundurulduğunda "Yeni Bir Sabah" adlı öykünün ortalama; "Tartışarak... Gerçeğe Doğru", "Yaz Sinemaları" ve "Forsa" adlı öykülerin ortalamanın üzerinde sözcük uzunluğuna sahip olduğu görülürken "Meşeler" ve "Azim" öyküleri ise ortalamanın altında sözcük uzunluklarına sahiptirler. Öykülerin ortalama cümle uzunlukları 4,9 ile 10,1 arasında değişmektedir. Türkçe metinlerde ortalama cümle uzunluğunun 9-10 sözcük olduğu göz önüne alındığında sadece "Yaz Sinemaları" adlı öykünün ortalama cümle uzunluğuna sahip olduğu söylenebilir. Diğer öyküler ise ortalamanın altındadır.

Tablo 4: 7. Sınıf Ders Kitabındaki Öykülerin Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunlukları

Metin	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
Karanfiller ve Domates Suyu	2,52	9,8
Ninenin Kitabı	2,60	6,5
Küçük Yunus	2,72	10,4
Son Leylek	2,28	5,4
Karamsar ve İyimser Bakış Açısı	2,48	9,2
Bilmemekten Rahatsız Olmayın	2,44	8,3
Ampulün İlk Yanışı	2,60	8,8

Tablo 4'teki bulgulara göre 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin ortalama sözcük uzunlukları 2,28 ile 2,72 arasındaki değişmektedir. Türkçede ortalama sözcük uzunluğunun 2,60 olduğu dikkate alındığında "Ninenin Kitabı" ve "Ampulün İlk Yanışı" adlı öyküler ortalama; "Küçük Yunus" adlı öykü ise ortalamanın üzerinde sözcük uzunluğuna sahiptir. "Karanfiller ve Domates Suyu", "Son Leylek", "Karamsar ve İyimser Bakış Açısı" ve "Bilmemekten Rahatsız Olmayın" adlı öykülerin ise ortalamanın altında sözcük uzunluklarına sahip oldukları görülmektedir. Öykülerin ortalama cümle uzunlukları 5,4 ile 10,4 arasında değişmektedir. Türkçe metinlerde ortalama cümle uzunluğunun 9-10 sözcük olduğu dikkate alındığında "Ninenin Kitabı", "Son Leylek", "Bilmemekten

Rahatsız Olmayın" ve "Ampulün İlk Yanışı" adlı öykülerin ortalamanın altında olduğu görülmektedir.

Tablo 5: 8. Sınıf Ders Kitabındaki Öykülerin Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunlukları

Metin	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
Kaşığı	2,52	4,7
Ayaz'ın Definesi	2,60	8,1
Bayrağımızın Altında	2,48	8,7
Kıvalı Ali'nin Mektubu	2,68	7
Masal Ağacı	2,56	7,6
Gündüzünü Kaybeden Kuş	2,56	7,9
Haritada Bir Nokta	2,56	7,9
Kalbim Rumeli'de Kaldı	2,76	6,6

Tablo 5'e bakıldığında 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin ortalama sözcük uzunlukları 2,48 ile 2,76 arasındaki değişmektedir. Türkçede ortalama sözcük uzunluğunun 2,60 olduğu göz önünde bulundurulduğunda "Ayaz'ın Definesi" öyküsünün ortalama; "Kıvalı Ali'nin Mektubu" ve "Kalbim Rumeli'de Kaldı" adlı öykülerin ise ortalamanın üzerinde sözcük uzunluğuna sahip olduğu görülmektedir. Diğer öyküler ortalamanın altındadır. Öykülerin ortalama cümle uzunlukları ise 4,7 ile 8,7 arasında değişmektedir. Türkçe metinlerde ortalama cümle uzunluğunun 9-10 sözcük olduğu göz önünde bulundurulduğunda öykülerin tamamının ortalamanın altında olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Bu araştırma sorusunda ders kitaplarında yer alan öykülerin okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeylerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6: 5. Sınıf Ders Kitabındaki Öykülerin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Metin	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Çocuk ve Baloncu	74	Kolay
6 Mart 1915 Gecesi	73,5	Kolay
Bu Nehir Bizim	74,4	Kolay
Çocuk Bahçesindeki Bekçi	75,3	Kolay
Çitlembik	81,5	Kolay
Dedemin Öyküsü	78,4	Kolay
Yaşama Sevinci	83,3	Kolay
Bir Bardak Sütün Hatırı	71,8	Kolay

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin okunabilirlik puanlarına bakıldığında değerlerin 73,5 ile 83,3 aralığında olduğu görülmektedir. Ateşman (1997) tarafından belirlenen okunabilirlik düzey aralıkları dikkate

alındığında, ders kitabında yer alan tüm öykülerin “kolay” düzeyde olduğu görülmektedir. “Çok kolay”, “orta güçlükte”, “zor” ve “çok zor” metinlere ise yer almamıştır.

Tablo 7: 6. Sınıf Ders Kitabındaki Öykülerin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Metin	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Meşeler	73,3	Kolay
Tartışarak... Gerçeğe Doğru	73,3	Kolay
Yeni Bir Sabah	77,7	Kolay
Azim	76,7	Kolay
Forsa	80	Kolay
Yaz Sinemaları	63,2	Orta Güçlükte

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin okunabilirlik puanlarına bakıldığında değerlerin 63,2 ile 80 aralığında olduğu görülmektedir. Ateşman (1997) tarafından belirlenen okunabilirlik düzey aralıkları göz önünde bulundurulduğunda, ders kitabında yer alan “Yaz Sinemaları” adlı öykünün “orta güçlükte” olduğu görülürken diğer öykülerin “kolay” düzeyde olduğu görülmektedir. “Çok kolay”, “zor” ve “çok zor” metinler ise yer almamıştır.

Tablo 8: 7. Sınıf Ders Kitabındaki Öykülerin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Metin	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Karanfiller ve Domates Suyu	72	Kolay
Ninenin Kitabı	77,4	Kolay
Küçük Yunus	62,4	Orta Güçlükte
Son Leylek	93,1	Çok Kolay
Karamsar ve İyimser Bakış Açısı	75,2	Kolay
Bilmemekten Rahatsız Olmanın Ampulün İlk Yanışı	79,1	Kolay
	71,4	Kolay

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin okunabilirlik puanlarına bakıldığında değerlerin 62,4 ile 93,1 aralığında olduğu görülmektedir. Ateşman’ın (1997) okunabilirlik düzey aralıklarına göre, ders kitabında yer alan “Küçük Yunus” adlı öykü “orta güçlükte” iken “Son Leylek” öyküsü “çok kolay” düzeydedir. Diğer öyküler ise “kolay” düzeydedir. “Zor” ve “çok zor” metinlere ise rastlanmamıştır.

Tablo 9: 8. Sınıf Ders Kitabındaki Öykülerin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Metin	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
Kaşığı	85,3	Kolay
Ayaz’ın Definesi	73,2	Kolay
Bayrağımızın Altında	76,5	Kolay
Kımalı Ali’nin Mektubu	72,9	Kolay
Masal Ağacı	76,1	Kolay
Gündüzünü Kaybeden Kuş	75,4	Kolay
Haritada Bir Nokta	75,4	Kolay
Kalbim Rumeli’de Kaldı	70,7	Kolay

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öykülerin okunabilirlik puanları 70,7 ile 85,3 aralığındadır. Ateşman’ın (1997) okunabilirlik düzey aralıkları dikkate alındığında, ders kitabında yer alan öykülerin tamamı “kolay” düzeydedir. “Çok kolay”, “orta güçlükte”, “zor” ve “çok zor” metinlere ise rastlanmamıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Kitaplardaki öyküler ortalama sözcük ve cümle uzunlukları yönünden incelendiğinde; 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öykülerin ortalama sözcük uzunlukları 2,58 olarak belirlenmiştir. Ayrıca öykülerin ortalama cümle uzunluğu ise 7,18 olarak belirlenmiştir. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öykülere bakıldığında, öykülerin ortalama sözcük uzunluğu 2,64 olarak belirlenmiştir. Öykülerin ortalama cümle uzunluğu ise 7,18’dir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öykülerin ortalama sözcük uzunluğu 2,52 olarak belirlenmiştir. Öykülerin ortalama cümle uzunluğu ise 8,34’tür. Son olarak 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküler, ortalama 2,59 sözcük uzunluğuna sahipken bu öykülerin ortalama cümle uzunluğu ise 7,31’dir. Tosunoğlu ve Özlük (2011) tarafından ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitapları üzerine yapılan araştırmada 9 metindeki ortalama cümle uzunluğunun 4,34 ile 5,55 olduğu tespit edilmiştir. Zorbaz (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki masalların cümle uzunluklarının 5,88 kelime ile 8,05 kelime arasında olduğunu tespit etmiştir. Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007) 6. sınıf ders kitapları üzerine yaptıkları araştırmada metinlerin cümle uzunluklarının ortalama 10,25 kelime olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ateşman’ın (1997) belirttiği Türkçedeki ortalama sözcük uzunluğunun 2,60 ve ortalama cümle uzunluğunun ise 9-10 sözcük olduğu göz önünde bulundurulduğunda öykülerin büyük çoğunluğunun mevcut düzeylerdeki öğrenciler açısından uygun olmadığı söylenebilir.

Öğrencilerde dil gelişimi konusunda Dökmen ve Yaşın-Dökmen’in (1988: 68) yaptığı araştırmada “Kişilerin dil gelişim düzeyleri yükseldikçe, kullandıkları ve anladıkları cümleler de uzamaktadır.” sonucuna ulaşılmıştır. Güleriyüz ve Dönmez’in (1992: 214) 4-5 yaş ve Acarlar ve Dönmez’in (1992: 177) 2,5-4 yaş arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelendiği iki çalışmada,

çocukların kullandığı cümle uzunluğu ile yaşları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Daha sonra Ege, Acarlar ve Güler yüz (1998: 27), tarafından yapılan araştırmada “çocukların yaşları ile ortalama ifade uzunluğunun güçlü bir ilişkisinin olduğu ve yaş arttıkça ortalama sözcük uzunluğunun da arttığı” sonucuna ulaşılırken Acarlar, Ege ve Turan (2002: 70) ise “yaş ile cümle uzunluğu arasında doğru orantılı bir artış” olduğunu saptamışlardır. Okur ve Arı (2013) ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında, sınıf seviyesi yükseldikçe metinlerin okunabilirlik seviyesinin de yükseldiğini tespit etmişlerdir. Baki (2019) ise Türkçe dersi 8. sınıf metinlerinin okunabilirliği konusunda yaptığı araştırmasında, metinlerin kelime ve cümle uzunluğunun genel olarak sınıf düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla çalışmanın sonuçları bu araştırmalar ile farklılık göstermektedir. Türkçe sözcük ve tümce uzunluklarının bu çalışmalarda birçok metinde mevcut öğrenci seviyelerine uygun çıkması Türkçe anlatımının ortalama bir özelliğinden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Çalışma, alanyazında cümle ve sözcük uzunluğunu araştıran bazı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Çeçen ve Aydemir (2011) okul öncesine yönelik 50 hikâye kitabının kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik düzeylerinin belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, hikâyelerin ortalama cümle ve kelime uzunluklarının okul öncesi düzeydeki çocukların seviyelerine uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Baş ve Yıldız (2015) ise 2. sınıf Türkçe ders kitabını inceledikleri araştırmalarında, metinlerin cümle uzunluklarının ilkökul düzeyi için uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Özçetin ve Karakuş (2020) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliklerini inceledikleri çalışmalarında, metinlerin 5. sınıf öğrenci seviyesinin üzerinde metinler oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim programlarında içerik ve biçime yönelik özelliklere yer verilmekte, okunabilirlik boyutuna ise değinilmemektedir. Dolayısıyla çalışmalarda belirtilen sınıf düzeyleri için metinler seçilirken veya yazılırken ders kitabı hazırlayıcılarının bu durumu göz ardı ettiği söylenebilir.

Kitaplardaki öyküler okunabilirlik puanları ve düzeyleri yönünden incelendiğinde; 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin okunabilirlik puan ortalaması 76,25 iken öykülerin tamamının “kolay” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitabında ise öykülerin okunabilirlik puan ortalamasının 74,03 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öykülerin biri “orta güçlükte” iken diğerleri “kolay” düzeydedir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öykülerin ortalama okunabilirlik puanı 75,8 iken öykülerin biri “orta güçlükte”, biri “çok kolay” diğerleri ise “kolay” düzeydedir. Son olarak 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki öykülerin tamamı “kolay” düzeyde iken ortalama okunabilirlik puanı ise 75,68’dir. Sonuç olarak incelenen ders kitaplarındaki öykülerin çoğunluğu “kolay” düzeyde olmak üzere “orta güçlükte” ve “çok kolay” düzeydedir. Zorbaz (2007) “Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri”ni incelediği çalışmasında metinlerin okunabilirlik yönünden “kolay” olduklarını tespit etmiştir. Tosunoğlu ve Özlük (2011) tarafından yapılan araştırmada, incelenen 9 metnin tümü “kolay” okunabilirlik aralığında bulunmuştur. Temizyürek (2010) çalışmasında incelediği kitapların

“zor”, “orta güçlükte” ve “kolay” düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çeçen ve Aydemir (2011) ise yaptığı araştırmada kitapların “çok kolay”, “kolay” ve “orta güçlükte” oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bora (2019) yaptığı araştırmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin genel olarak “kolay” ve “orta seviye” düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada Ateşman’ın (1997) okunabilirlik formülü kullanılarak öyküler ele alınmıştır. Ancak birçok araştırmacı, farklı kişiler tarafından tasarlanan okunabilirlik formülleri ile metinlerin okunabilirlik puan ve düzeylerini incelemişlerdir. Bu çalışmaların bir kısmı çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşmışken bir kısmı ise farklı sonuçlar elde etmiştir. Bağcı ve Ünal (2013) Ateşman formülü ile birlikte Çetinkaya-Uzun (2010) formülünü uyguladığı 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin, mevcut sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lüle-Mert (2013) araştırmasında Çetinkaya-Uzun (2010) formülü ile elde ettiği verilere göre; MEB yayınevince hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici metinlerin, ulaşılacak istenen okurun yaş düzeyini göz ardı ederek seçildiğini, öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere oranla ulaşılması istenen çocuk okurun eğitim düzeylerine daha uygun olduğunu gözlemlemiştir. Kalın ve Koçoğlu (2017) ders kitaplarından seçilen metinler üzerinde Ateşman formülünün yanı sıra Felsch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü, Smog Okunabilirlik Formülü, Gunning Zorluk Göstergesi, Fry Grafik okunabilirlik formülünü uygulamışlardır. Çalışma sonucunda Ateşman (1997) tarafından Türkçe için geliştirilen okunabilirlik formülü dışında diğer formüllerden elde edilen sonuçlar ders kitaplarının hedef kitleye uygun olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bora (2019) ise; Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) formüllerini kullanarak incelediği ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik bakımından zorluk seviyelerinin genel olarak sınıf seviyelerine göre belirgin şekilde artmadığını tespit etmiştir. Özçetin ve Karakuş (2020) Türkçenin üç farklı okunabilirlik formülüne [(Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010), Bezirci-Yılmaz (2010)] göre inceledikleri 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin 5. sınıf öğrenci seviyesinin üzerinde metinler oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaokul öğrencilerine veya onların yaş aralığına hitap eden metinlerdeki cümlelerde birtakım hususlara dikkat edilmelidir. “Tek bir öznesi ve tek bir yüklemi olan cümleler verilmelidir. Çocukların edilgen yapıdaki cümleleri anlamakta zorlanabileceği düşünülerek etken yapıdaki cümleler kullanılmalıdır. Betimlemelere, sıfatlara çok fazla yer verilmemeli, bunun yanı sıra olay ağırlıklı cümlelerin dikkati canlı tuttuğu unutulmamalıdır.” (Sarıkaya, 2019: 226). Hedeflenen okuyucu kitlesinin seviyesi göz önünde bulundurularak hangi okunabilirlik düzeyinde kitaplara veya metinlere yer verilmesi gerektiği tespit edilebilir. Ayrıca okunabilirlik düzeyleri, Türkçe Öğretim Programında (2019) yer alan “Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri” arasına eklenilebilir. Ders kitaplarına metin seçilirken okunabilirlik incelemesi yapılabilir. Tüm bunların yanında, metinlerin ders kitaplarına seçilmesinde okunabilirlik ölçme sonuçları tek başına yeterli veya belirleyici olmayabilir. Metinlerin uygunluğunu etkileyen birçok faktör (bilinmeyen kelime

sayısı, mecaz anlamlı kelime sayısı vb.) vardır. Okunabilirlik ile ilgili olarak sadece rakamsal verilerle yetinilmeyip anlamsal boyutlar da hesaba katılabilir. Türkçenin yapısına uygun anlaşılabilirliği de içine alan yeni bir formül geliştirilerek alanyazına katkıda bulunulabilir. Okunabilirliğin, metinlerin diğer işlevlerine etkisi olabileceği göz önünde bulundurularak okunabilirlikle okuduğunu anlama ve hatırlama arasında bir ilişki olup olmadığı da ayrıca araştırılması gereken bir konu olabilir.

Çalışmada İncelenen Ders Kitapları

- Çapraz-Baran, Ş. & Diren E. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayınları.
- Demirel, T. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Ekoyay Yayınları.
- Erkal, H. & Erkal, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Özgün Yayınları.
- Eselioğlu, H., Set, S. & Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları.

Kaynakça

- Acarlar, F. & Dönmez, N. B. (1992). 30-47 aylar (2.5-4 yaş) arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 163-203.
- Acarlar, F., Ege, P. & Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Bağcı, H. & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 30-46.
- Baş, B. & Yıldız, F. İ. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 53-61.
- Bezirci, B. & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bora, A. (2019). *Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik yönünden karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 219-232.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative and research*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Çeçen, M. & Aydemir, F. (2011). Okul öncesi hikâye kitaplarının okunabilirlik açısından incelenmesi/a study on pre-school story books in point of readability. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 185-194.
- Çeçen, M. A. (2008). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerin metin elementleri açısından incelenmesi*, I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu: 27-28 Mart 2008.
- Çetinkaya, G. & Uzun, L. (2010). Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* içinde (s. 141-156). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Dökmen, Ü. & Yaşın-Dökmen, Z. (1988). *İlkokul kitaplarındaki dilin ve Türkçeyi kullanma becerisinin psikolojik bir yaklaşımla değerlendirilmesi*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı: 1-3 Ekim 1986.
- Ege, P., Acarlar, F. & Gülerüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-31.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gülerüz, F. & Dönmez, N. B. (1992). 48-60 Aylar (4-5 yaş) arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 205-225.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak yayınları.
- Kalın, Ö. U. & Koçoğlu, E. (2017). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının farklı okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2202-2220.
- Lüle-Mert, E. (2013). Türkiye’de kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *Mersin*

- University Journal of the Faculty of Education, 9(3), 87-98.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd Edition). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (2009). *Resmî Gazete*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/859.pdf> (03.05.2020 tarihinde erişilmiştir).
- Okur, A. & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özçetin, K. & Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Sarıkaya, B. (2019). Çocuk edebiyatı eserlerinde bulunması gereken özellikler. E. Akın (Ed.), *Çocuklar için edebiyat eğitimi* içinde (s. 207-237). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye'de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 645-654.
- Temur, T. (2002). *İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler ile öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosunoğlu, M. & Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 41(189), 219-230.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk tamamlama testinin okuma düzeyini ve okunabilirliği ölçmede kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 105-126.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.



Araştırma Makalesi • Research Article

Selim İleri'nin Edebi Kişiliğine İlişkin Bazı Dikkatler

Some Distinct Notes about the Literary Personality of Selim İleri

Abdullah Harmancı^{a,*}

^aProf. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
ORCID: 0000-0001-9468-8595

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 14 Haziran 2020
Düzeltilme tarihi: 20 Haziran 2020
Kabul tarihi: 23 Haziran 2020

Anahtar Kelimeler:

Selim İleri
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı
Roman
Öykü

ÖZ

Selim İleri, Cumhuriyet dönemi öykü ve romancılığımızın üretken isimlerindedir. Bu türler dışında da, deneme, inceleme, anı, tiyatro, senaryo, şiir türlerinde eserler vermiştir. Makalede, yazarın bütün eserlerinin genel bir değerlendirmesi yapıldıktan sonra, bütün bu eserleri domine eden ana yönelimler üzerinde durulmuştur. İlk öykülerinden itibaren Selim İleri'nin eserlerinin arka planında hüznün duygusu egemendir. Bu duygu, çoğunlukla yazdıklarının motivasyonu olmuştur. Aynı zamanda yazarın değişen dünyaya ve Türk toplumuna karşı eleştirel bir yaklaşım içinde olduğu, Abdülhak Şinasi Hisar'ın eserlerindeki gibi bir "güzel duygularla anımsanan bir mazi" inşa etmeye çalıştığı söylenebilir. Yaşamakta olan değişime karşı içte beslenen muhalefet duygusunun çeşitlenmeleri yazarın pek çok türde verdiği eserlerine bir biçimde yansımıştır. Yaşadığı zamandan memnun olmayan yazarın aradığı mutluluğu olumsuzluklarından arındırılmış bir geçmiş zaman diliminde bulmak istemesi de belki bir anlamda kendini mutlu ve huzurlu kılma yoludur.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 14 June 2020
Received in revised form 20 June 2020
Accepted 23 June 2020

Keywords:

Selim İleri
Republican Period Turkish Literature
Novel
Short Story

ABSTRACT.

Selim İleri is one of the productive names of short storytelling and novelism in the Republican Period. Apart from these genres, he also provided works in the genres of essay, analysis, memoir, theater, script, and poetry. In the article, the main trends dominating all these works are emphasized, after a general evaluation of all the works of the author. From his very first short stories, the feeling of sadness prevails in the background of Selim İleri's works. This feeling had often been the motivation of what he wrote. At the same time, it can be said that the author had a critical approach towards the changing world and the Turkish society and tried to build "the past remembered with beautiful feelings" as in the works of Abdülhak Şinasi Hisar. Diversities of the feeling of opposition fed internally against the ongoing change have somehow reflected in the works of the author in many genres. Perhaps, the desire of the author, who is dissatisfied with the time he lived, to find the happiness he looked for in a past period which was free from problems, is a way of making himself happy and peaceful.

1. Giriş

Ali Selim İleri, 30 Nisan 1949 tarihinde, -eserlerinde doğasının, köşkerinin, bahçelerinin büyük etkileri görülecek olan Kadıköy'nde bulunan- Bahariye Caddesi'ndeki Gerede Apartmanı'nda doğdu. Babası, Kıbrıs kökenli, Teknik Üniversite profesörlerinden Hasan Hilmi İleri'dir. Annesi, aslen Adapazarlı, ev hanımı Süheyla İleri'dir. Ablası kendisinden dokuz yaş büyük Meral İleri'dir. Annesinin içli, melankolik yapısının, babasının soğuk tabiatlı oluşunun, aile içindeki sevgisizlik ortamının, ailenin ekonomik yapısındaki zayıflığın ve

özellikle annesinin ev içinde yaptığı kitap okumalarının, Selim İleri'nin sanatına olan etkisi çok büyüktür.

İleri, Cihangir ve Firuzağa İlkokulu'ndan sonra, Galatasaray Lisesi'nde ve Atatürk Erkek Lisesi'nde okur. 1968'de İ.Ü. Hukuk Fakültesi'ni kazanır ama düzenli bir fakülte hayatı olmaz. Yüksek öğrenimini yarım bırakır. İleri'nin tahsil hayatı, tabiatındaki "anarşist" tarafın ortaya çıkmasından, Amerikan karşıtlığı düşüncesini edinmesine kadar, pek çok konuda onun yazarlığına tesir etmiştir.

Selim İleri, 1989 yılının yaz aylarında, Tokat'ta, üç ay süreyle "bedelli askerlik" yapar. Milli Eğitim Bakanı Hasan

* Sorumlu yazar/Corresponding author.

e-posta: abdullah_harmanci@hotmail.com

Celal Güzel'in, Selim İleri'nin ders kitaplarıyla ilgili bir komisyonda yer almasını istemesi sebebiyle, İleri, Ankara'ya gidebilmek için bir müddet de Sivas'ta askerlik yapacaktır.

Selim İleri, çok küçük yaşlardan itibaren roman yazma hevesi içerisinde olmuştur. Bunun sebeplerinden biri, annesinin iyi bir roman okuru olması, yazarın annesini evde sürekli roman okurken görmesidir. Uzun süre roman yazma denemeleri yapan İleri, bunları yayımlatmak için uğraşmış ama başarılı olamamıştır.

Annesinden dinlediği masallarla başlayan "yaratıcılık" serüveni, edebiyatımızın klasik romanlarının özetlerinin çıkartılması ile sürerken, edebiyat dergilerinde görünme hevesiyle yazılmış metinler, İleri'yi "öykücü" yapacaktır. İleri'nin 1968'de başlayan öykücülük serüveni (*Cumartesi Yalnızlığı*'nin yayınlanış tarihini esas alıyoruz), 1983'te yayınlanan *Son Yaz Akşamı* ile kesintiye uğrar. 2006 tarihli *Fotoğrafi Sana Gönderiyorum*'a kadar, yazar, yirmi üç sene boyunca öykü kitabı yayımlamaz.

İleri'nin 1973 yılında *Destan Gönüller*'le başlayan romancılığı ise, herhangi bir kesintiye uğramadan bugüne kadar gelmiştir. 2004 tarihli *Yarın Yapayalnız* romanı, bugün için yayınlanmış son romanıdır.

Selim İleri, edebiyatın pek çok sahasında eser vermiş, hatta edebiyat dışı sanat alanlarına da yönelmiş çok yönlü bir sanatçıdır. On dokuz yaşında iken, 1968 yılında kendi imkânlarıyla yayınladığı ilk öykü kitabı ve ilk kitabı *Cumartesi Yalnızlığı*'ndan günümüze uzanan çizgide, yazarın yayınladığı eserlerin sayısının yetmişe yaklaşmış olması, onun "velüt"luğunun en bariz göstergesidir. Yazar; roman, öykü, inceleme, deneme, günce, oyun, hatıra, çeviri, senaryo, şiir... gibi pek çok türde eser vermiştir.

2. Öykü ile Roman Arasında

Selim İleri'nin romancılığı öykücülüğünün önüne geçmiş olmasına rağmen, edebiyat dünyasına öyküleri ile adım atmış olduğu için, yazarın öncelikle öykücülüğü üzerinde durulacak, ardından romancılığına temas edilip diğer türlerdeki eserlerine de birkaç cümleyle değinilecektir.

Edebiyata bir öykücü olarak giren Selim İleri, öykülerinde; aşk, yalnızlık, cinsellik, doğa, zenginlik-yoksulluk ikilemi, eski İstanbul hayatı, toplumsal değişim, sanatsal yaratıcılık gibi konuları işlemiştir.

İleri'nin öykülerinde aşk, duygusal ya da tensel boyutuyla çıkar karşımıza. İleri, bazen, cinselliği tamamen bertaraf ederek aşkı duygusal boyutuyla ele alırken, bazen bu ikisi iç içedir. Bazense, kimi "Kasanova" tipler yaratmak endişesiyle, cinselliğe indirgenmiş "aşklar" söz konusu edilir. Ayrıca, İleri öykülerinde aşklar "kırık"tır. Herhangi bir şekilde sevginin bir kişiden öbür kişiye ulaşmaması söz konusudur.

İleri'nin öykülerinde kahramanlar, durmadan yalnızlıktan yakınır. İnsanlarca kabul görmemek, "oyun"a çağrılmamak, küçümsenmek, beğenilmemek, onaylanmamak onlara acı verir. İleri'nin öykü kişilerinin, diğer insanların dünyasında bir yere sahip olmak, çarkın dişlilerinden biri olmak en büyük hayalleriyken, bütün hamlelerinde hevesleri kursaklarında kalır.

Öykülerde, burjuva bir ailenin çocuğu olan gençler, belki de sırf başkalarınca kabul görmek, benimsenmek, toplumun onayını almak amacıyla sosyalist olmak isterler. Ancak onlara sosyalistler arasında da yer yoktur. Kısa bir süre sonra, kendilerini onlar arasında da yalnız hissederler.

Selim İleri'nin kahramanlarını yalnızlaştıran öğelerden biri, onların insanlarla irtibat kurabilecek bir özgüvene, cesarete sahip olmamalarıdır. Karşılarındaki ile bağlantı kurup ona kendini kabul ettirme yeteneğinden yoksundurlar. Kahramanların yalnız olmalarının bir başka sebebi, cinsel tercihleridir. "Hüzün Kahvesi"nde, öykünün merkezinde yer alan kahramanın, kadınsı halleri, cinsel aykırılığı onu yalnızlığa iter. Ayrıca entelektüel bir kimliğe sahip olmaları da, öykü kişilerini yalnızlığa sürükler. Kitaplar, "kahramanlarını" yalnızlaştırmıştır. Zira insanların önemli bir bölümü okumaz ve okumak insanı inceltir, derinleştirir.

İleri'nin öykülerindeki kahramanlar, (ilk öyküleri göz ardı edilirse), genellikle sosyal ve ekonomik anlamda üst bir sınıfa mensupturlar ve sosyalist gençlerce çok fazla benimsenmezler. Ait oldukları "sınıfları", onları yalnızlaştırır. İleri'nin yazarak geçinmeyi seçmesi, evlenmemesi, yalnız yaşaması da, metinlerine sızan yalnızlığın sebeplerindedir.

Selim İleri'nin ilk öykülerinden itibaren, cinsellik ön planda olmuştur. Bu durumun sebepleri şu cümlelerle açıklanabilir: a. Yazarın sık sık toplum baskısından, törel değerlerin birey üzerinde yaptığı baskıdan bahsetmesi dikkat çekicidir. İleri'nin, cinselliği, böyle bir karşı koyuş, böyle bir başkaldırma adına ön plana çıkardığı düşünülebilir. b. Ayrıca, çok erken yaşlarda okuduğu ve etkisinde kaldığı Halide Edip'in özellikle *Handan* romanındaki cinsellik yaklaşımından, romanın muharririnin anlatımında başarılı olduğunu söylediği cinsel sahnelerden, hem bir genç insan olarak hem de bir yazar olarak etkilenmesi doğaldır.¹ c. İleri'nin kendisinden çokça etkilendiği ünlü romancı Kemal Tahir'in, eserlerinde cinselliğe yoğun olarak yer verdiği bilinmektedir. İleri'nin ondan bu anlamda da etkilenmiş olabileceği düşünülebilir.

Selim İleri'nin öykülerinde "doğa" en çok üzerinde durulan konulardandır. İleri'deki bu doğa tutkusunun sebeplerinden biri, çocukluğunu geçirdiği Kadıköy'nün doğal güzelliklerini küçük yaşta yaşamamasıdır. Yazar, sanata yönelişinde çiçeğin ve yeşilin rolünün büyük olduğunu söyler.

Yazarın doğayı ele alış biçimi son derece romantiktir. Yazarın öykülerine ince bir işçilikle işlediği doğa unsurlarını benimsediğini, onlara sığınma ihtiyacı hissettiğini, belki de insanlardan kalan boşluğu onlarla doldurduğu hissedilir. Doğa, İleri öykülerinde, atmosfer oluşturma amacıyla kullanılır. İleri'nin çok başarılı atmosfer öyküleri yazdığı bilinmektedir. Bunun sebebi, ayrıntıcılığıdır. Ayrıntıya ulaşma biçimi ise nesnelere, eşyaları, elbiseleri, doğal unsurları betimleme şeklinde tezahür eder.

Selim İleri'nin öykülerinde, siyasal tavır alış, çok farklı düzlemlerde karşımıza çıkmaktadır. Kimi metinlerde, sosyalizmin Rusya pratiği üzerinden eleştirildiğine şahit oluruz. Zaman zaman, yazar, aslında zihniyet itibarıyla

¹ Konuyla ilgili olarak yazarın *Kar Yağyor Hayatıma* adlı anı kitabındaki Halide Edip bölümüne bakılabilir: İleri, 2005: 23-39.

kendini yakın hissettiği devrimci-solcu gençleri de eleştirmekten kaçınmaz. Onların ideolojik bakışlarının, hayatı gerçek yüzüyle görmelerini engellediğini düşünür. İleri'nin siyasal tavrının, öykülerinde, en çok, toplumumuzdaki zenginlik-yoksulluk ikileminin vurgulanmasıyla ortaya çıktığını söylememiz gerekir. İleri, özellikle ilk üç öykü kitabında, yoksullarla zenginleri karşılaştırır ve yoksullardan yana tavır koymayı ihmal etmez. Buna paralel olarak, işçilerin hayatlarından sahneler sunarak, onlara yapılan haksızlıkları örneklemeye çalışır. İleri öykülerindeki siyasal tavır alışın bir başka örneği de, "Pastırma Yazı" öyküsünde olduğu gibi, zengin insanların hayatlarının eleştirel bir gözle yazıya dökülmesidir. "Pastırma Yazı"ndaki Atıf Bey ve çevresindeki varlıklı insanlar, büyük bir ahlaki sefalet dünyasında yaşarlar. Bu çizgi, yazar tarafından kasıtlı olarak abartılır. İleri, bazı öykülerinde ise, ideallerinden uzaklaşan "eski" sosyalist tipler çizerek, onların yozlaşmışlıkları üzerinden siyasal bir bakış geliştirmeye çalışır. "Bir zamanlar" devrimci hareketin içinde yer almış gençler, savundukları görüşlerden tümüyle uzağa düşmüşlerdir.

Selim İleri, bu konuların yanı sıra, eski İstanbul hayatı ve ülkemizde yaşanan toplumsal değişim üzerinde durur. Selim İleri öykücülüğü, büyük oranda bir "geçmiş" anlatımıdır. Bu "geçmiş", bazen yazarın kendi geçmişi iken, bazen de, 20. asrın başlarına kadar uzanılarak daha çok "toplumsal bir maziye" ulaşılmış olur. Çoğunlukla, yazar kendi geçmişi anlatmaya koyulduğunda, aslında eski İstanbul'un mekânlarını, kişilerini, geleneklerini de anlatmaktadır. İleri, eski İstanbul yaşantılarını, eski İstanbul insanlarını anlatmak merakındadır. "Gelinlik Kız" öyküsünde bu merakın en olgun örneklerine rastlarız.

Bunlardan başka, İleri, yazarlar, ressamalar üzerinden, sanatsal yaratıcılık, eser verme çilesi gibi konulara da öykülerinde yer vermiştir.

Selim İleri, kendisi ile öykülerindeki anlatıcılar arasındaki mesafeyi son derece daraltmıştır. Bir başka deyişle, kendini öykülerine konu etmiştir. Bunu, bir anlamda, "yazarlık oyunu"nu bozmak, anlatılarında samimiyet oluşturmak amacıyla yapmıştır. "Oyun"dan kaçmak amacıyla bunu gerçekleştiren yazar, aslında bir bakıma postmodern edebiyat kuramı bağlamında, öykülerini "oyun"un içine çekmiştir. "Anlatının anlatılaştırılması", bilindiği gibi, postmodern edebiyatın özelliklerinden biridir.

Kendini öykülerine konu etmekten çekinmeyen yazar, doğal olarak çocukluğunu da uzun uzun anlatmış, daha doğrusu, çocukluğundan hareketle öyküler yazmıştır. İleri'nin öykülerinde çocuk-anlatıcılara ya da çocukluğunu anlatan anlatıcılara sıklıkla rastlanır. İleri'nin öykücülüğünü, onun çocukluğuna giderek çözümlemek, öykülerinin gizemini çözmeye büyük oranda yardımcı olacaktır.

İleri öykücülüğünde görülen; atmosfer oluşturma, ayrıntı işçiliği, betimlemecilik, "doğa"dan yoğun olarak yararlanma, duygusal yoğunluk, şiirsellik gibi özellikleri, bir arada düşünmek gerekir. Zira bunlar, birbirlerinden tamamen bağımsız özellikler değildir. İleri'nin betimlemeciliği, aynı zamanda bir ayrıntı işçiliğini de beraberinde getirir. Yazar, "doğa"ya yönelirken, betimlemeciliğini ve ayrıntıcılığını ön plana çıkarır. Öykülerde görülen atmosfer oluşturma başarısı da, gerek

duygusal yoğunluktan, gerekse şiirsellikten payını almıştır. İleri, öykülerindeki şiirselliğe de, gene burada saydığımız diğer özelliklerden çıkarak ulaşır.

Öykülerin başarılı yönlerinden birisi de, öykülerdeki "kahraman" çeşitliliğidir. Devrimci gençler, saraylı hanımlar, kapitalistler, küçük burjuva sol aydınları, selim İleri öykücülüğünü zenginleştiren tiplerdir. Yazar, öykülerinde kimi eşyaları, nesnelere, durumları bir simge gibi kullanmış, az sözle çok şey anlatmasını bilmiştir. İleri öykücülüğü, "dil" işçiliğinin ileri boyutlara taşınmış olmasıyla da ön plana çıkmıştır. Basit, fiili gerçekçilikten yararlanmaktansa, insanın ruhsal yapısını çözümleme endişesinde olan İleri'nin öykülerinde, "eylem" anlatımından ziyade, iç derinlik hedeflenmiştir. Konuşmalardan, hareketlerden ziyade, insanın içinde akıp giden duygu, düşünce derinliği ön plandadır.

İleri, öyküsünün kuramsal arka planını geliştirirken, "yerlilik" düşüncesi üzerinde çokça durmuştur. Bir yazarın kimlerden etkilenirse etkilenir, bu etkiyi bizim toplumumuzun gerçekliklerine göre düzenlemesi gerektiğini, ancak bu halde taklitçilikten kurtulabileceğini sık sık ifade etmiştir. Memduh Şevket'in, Sait Faik'in bu yoldan giderek kendi seslerini bulduklarını söylemiştir.

Selim İleri'nin *Bir Denizin Eteklerinde*'den itibaren öykücülük çizgisinde bir "bölünme" olduğunu söylememiz gerekir. İlk üç kitaba göre daha bireysel bir çizgiye gelmiştir. Edebiyatın kendi iç meselelerini, öykülerine konu etmeye başlamıştır. Akdeniz coğrafyası, öykülere bu kitapla birlikte girmiştir.

İleri'nin son dönem öykü kitaplarından *Fotoğrafi Sana Gönderiyorum* ise, yazarın "yazarlık oyunu"ndan tümüyle vazgeçtiğini gösteren, kendini anlattığı, *Bir Denizin Eteklerinde*'yle başlayan ikinci dönemin bir ürünü olarak da düşünülebilecek bir eserdir. Çocukluk hatıraları, eski İstanbul'dan hatırlanan kimi sahne ve kişiler, yalnızlık, karamsarlık hisleri, "anlatının anlatılaştırılması" tekniği ile öyküleştirebilir.

3. Romancılığın Dönemleri

İleri'nin öyküleri için dile getirdiğimiz düşünceler, büyük oranda romanları için de geçerlidir. Romanlarında da öykülerinde olduğu gibi, yoğun bir hüznün okuyucuyu sarmaladığı görülür. Bu adeta bir fon rengidir. Bir film müziğinin filmin atmosferini oluşturmada üstlendiği fonksiyonu, hüznün, İleri'nin roman ve öykülerinde üstlenir. Öykü kişilerinin kırılğan, ince bir karaktere sahip olmaları, yaşadıkları dünyanın/hayatın ise bunun tersine inceliklerden, içtenlikten uzaklaşmış, "yoz" bir dünya olması, geçmiş, güzel günlerin bir daha geri gelmemek üzere kaybolmuş olması, başkalarının anlaşılacak gibi sebeplerin İleri'nin romanlarındaki hüznün tetikleyicisi olduğunu belirtmemiz gerekir. İleri çocukluğunda o "masalsı İstanbul'u" biraz olsun görmüş, eserlerine doğasıyla, seçkin insanların yaşamlarındaki ince ayrıntılarıyla girmiş olan "eski İstanbul"un kayboluşuna/katliolunuşuna şahit olmuştur. İstanbul'la birlikte o seçkin medeniyetin seçkin insanları da kaybolmuştur. İleri'nin çoğu romanının kalkış noktası, (yazarı yeni bir romana hazırlayan motivasyon da denebilir) bu kaybolan güzelliklerin yazıyla da olsa bir şekilde

yeniden var edilmesi arzudur. İnci Enginün'ün cümleleri bu gerçeğe işaret eder: "İstanbul'un bir yazarı olan Selim İleri yetiştiği dönemin İstanbullularının özlemi içinde yaşar. İstanbul'u çoktan unutulmuş, hayatımızın dışına atılan bir ayrıntıdan hareketle anar ve anlatır. Çocukluğunda evlerinde, dostlarında okuduğu nice dergi sayfasında adına rastladığı, yetiştikten sonra adlarının anılmadığını gördüğü için o yazarlar adına hayıflanıp bir aydın olan Selim İleri, nesillerin bu yazarlara borçlarını hissettirmek ister gibi onları yeni baştan yorumlayan romanlar yazmıştır. Böylece 1950'lerin havasında, kaybolmaya başlayan eski zamanların son kalıntılarında sezdiği, gördüğü kişiler, dergiler, evlerin yanı sıra unutulmuş romancı ve hikayeciler de onun konuları arasına girer. Sanatçı, anahtar ve aydın romanının örneklerini verirken okuyucu ve seyircinin duygularını da unutmaz." (Enginün, 2001, s.367)

İleri, romanlarında "geçmiş"i anlatırken, eski dönemlerin edebiyatçılarından büyük oranda yararlanır. Bazen sadece bir yazarın adını değiştirerek onu roman kahramanı yaptığı olur. Yazarın, başlangıçta romana yönelmesi, romancı olma heyecanına kapılması da, bıkmadan usanmadan edebiyatımızın önemli romanlarını adeta yeniden yazmaya girişmesiyle, onlarla bir anlamda hesaplaşması ile mümkün olmuştur. Yazarın geçmiş edebiyatımıza yönelip emektar edebiyatçıların hayat ve eserlerinden adeta yeni romanlar kotarması, ondaki geçmiş anlatma tutkusunun bir ürünü olmakla birlikte, unutulmamalıdır ki, anlatının anlatılaştırılması, onu, metinlerarasılık gibi tekniklerin de yardımıyla postmodern edebiyatın sularına çekecektir. İleri, başka edebiyatçıların metinleriyle kurduğu ilişkiler sebebiyle romancılığında farklı bir damar açmayı başarmıştır. Bu bağlamda verilebilecek en yetkin örnek, yazarın *Mavi Kanatlarınla Yalnız Benim Olsaydın* adlı romanıdır. Belki de en fazla üzerinde durulan romanı olan *Mavi Kanatlarınla Yalnız Benim Olsaydın*, bir anlamda İleri'nin değerbilirliğinin, edebiyatımızın geçmişine sahip çıkışının göstergesidir, denebilir.

İleri'yi bir romancı olarak, postmodern edebiyatın sularına çeken bir başka nokta da, aşağıda da kısaca üzerinde durulacağı gibi, kendi deyimiyle "yazarlık oyunu"ndan bıkması, romanın kuşkusuz en hayati fonksiyonu olan "kurmaca" boyutundan onu soyutlamaya çalışmasıdır. Yazar, yaşadığı hayatı değişikliklere tabi tutmayı, tümüyle kendi gündelik yaşamının öğelerini anlatısına konu etmeye çalışmıştır. Bu da onu bir anlamda asıl "oyun"un, postmodern edebiyatın belki de en can alıcı noktası olan "anlatıyı anlatılaştırma" yönteminin içine dahil edecektir.

İleri romancılığının genel çizgileri belirlenirken, özellikle ilk dönem romanlarına küçük burjuvaların, sol aydınların problemlerini konu edişinden bahsetmek de gerekir. İleri, özellikle ilk romanlarında aydınların iç dünyalarını, bunalımlarını, yalnızlıklarını, ikiyüzlüklerini, cinsel açmazlarını anlatmış, ülkemizdeki ideolojik tartışmaları, çelişkileri, özellikle onlar üzerinden göstermeye çalışmıştır. Yazar, bunu yapar, ideolojisi romanına konu ederken, asla bir tarafgirliğe düşmez. Bu anlamda, özellikle ilk öykü kitabı *Cumartesi Yalnızlığı*'ndaki öykülerde gördüğümüz ideolojik tarafgirlik veya yoksulları anlatırken, "anlatıcı" soğukkanlılığından uzaklaşma zafiyeti, romanlarında söz konusu değildir, denilebilir. Romana, öyküye göre daha geç girmiş, başka bir deyişle, daha geç roman yazmış (daha doğrusu yayınlamış) olması, onun romancılığını ilk öykü

kitaplarında gördüğümüz bu tür problemlerden korumuştur. Yazarla yapılmış bir söyleşi, onun ideolojik anlamda sağlıklı bir çizgiye gelebilmek için hangi merhalelerden geçtiğini göstermesi açısından önemli ipuçları vermektedir. (Savcıoğlu, 2004, s.24 vd.)

Rukiye Bilhan, İleri'nin romanlarındaki konuları; yozlaşma, sosyal adaletsizlik, kötümserlik, yalnızlık, özgürlük, zenginlik ve yoksulluk, evlilik, ölüm, aşk, tabiat, kadın ve erkek, geçmişe özlem olarak sınıflandırır. (Bilhan, 1998, s.29 vd.)

Necip Tosun; İleri'nin, eserlerinde, hiçbir şeye bağlanamayacak kadar her şeyi iyi bilen küçük burjuvayı, aydınları, sanat öğrencisi genci, toplumla sağlıklı ilişkiler kuramayan şairi, ömrü boyunca sevgiyi aramış ama bir türlü yakalayamamış gönül yorgunu geçkin bakireleri, cinselliği netleşmemiş, daha doğrusu sapkın cinsel eğilimler içerisindeki incelik düşkünü erkekleri, kadınları, hayatta aradığını bulamamış sanatçıları gündeme getirdiği görüşündedir. İleri'nin, eserlerinde, gitgide sevgisizliğe ve iki yüzlülüğe doğru yol alan insan ilişkilerini, birey olmanın anlamını kavrayamamış insanların acılarını, bunalım ve çıkmazlarını ele aldığı, onun roman kişilerinin sonunun hep kaçınılmaz olarak yalnızlığa ve acıya çıktığını belirtir. (Tosun, 2004, s.99) Bunun sebebi, insanlar arasındaki inceliğin, hassasiyetin günden güne azalmakta, soy duyarlılıkların terk edilmekte oluşudur.

Alpay Doğan Yılmaz, İleri'nin romanlarını dört dönemde inceler. (Yıldız, 2004, s.14) *Her Gece Bodrum, Ölüm İlişkileri, Cehennem Kraliçesi ve Bir Akşam Alacası* ile ilk romanı olan *Destan Gönüller* 1973-1980 yılları arasında yazılmışlardır ve ilk döneme aittirler. Bu dönem romanlarında, İleri, çoğu sanat, üniversite çevresinden olan bir grup (genç) insan arasındaki ilişkileri anlatır. Bu ilk dönemin eserlerini anlayabilmek için Fethi Naci'nin eleştirilerine kulak vermek gerekir: Fethi Naci, "Hüzünlerin, acıların, ayrılıkların, karşılıksız sevgilerin, yıkılışların yazarı Selim İleri; güneşli alanların değil yağmurlu sokakların yazarı; birbirini anlayıp sevmenin değil iletişimsizliğin yazarı; 'yoz güzellik'in yazarı." diyerek, İleri romancılığına panoramik bir bakış yöneltir. Fethi Naci, İleri'nin, küçük burjuva aydınlarını anlatmayı seçtiğini belirttiği sonra, yazarın romanlarından alıntılar yaparak, İleri'nin kişilerini daha yakından tanımamızı sağlar. Yazar, İleri'nin roman dünyası için, "Küçük burjuvazinin aydınlar kesiminin bir bölümünün oluşturduğu bir dünya, bu. Ahmet Haşim, 'Melali anlamayan nesle aşına değiliz' demişti; Selim İleri'nin küçük burjuvaları –solcusu, sağcısı, politika dışı olanı- nerdeyse su içer gibi, soluk alır gibi 'melal'i yaşayan kişiler; çoğu için 'melal'i seven kişiler de diyebiliriz." diyecektir. (Fethi Naci, 1999, s.624 vd.)

Alpay Doğan Yıldız'a göre 1981-1987 yılları arasında yazılan *Yaşarken ve Ölürlen, Ölünceye Kadar Seninim, Yalancı Şafak, Saz Caz Düğün Varyete, Hayal ve İstirap ve Kafes* romanları ikinci dönemi oluşturur. Yıldız, bu dönemde, yazarın, bir taraftan, önceki romanlardaki, aydınlar arası ilişkiler, bu kişilerin huzursuzlukları, umutsuzlukları gibi meselelerini devam ettirirken, diğer taraftan 1990 sonrası romanlarda farklı bir şekilde ele alacağı yeni bir konu etrafında dönmeye başladığını ifade eder. "Bu, hayatlarında yazmanın ya da okumanın etkili

olduğu, gerçek dünya ile kitapların; kurgu dünyaların arasında kalmış kişilerin hikâyesidir.”

Üçüncü dönem, 1991-1997 yılları arasında yazılan *Mavi Kanatlarınla Yalnız Benim Olsaydın*, *Kırık Deniz Kabukları*, *Gramofon Hâlâ Çalıyor*, *Cemil Şevket Bey*, *Aynalı Dolaba İki El Revolver* romanlarından oluşur. Bu dönem romanlarında, yazar, edebiyatımızın ve İstanbul’un geçmiş günlerine yönelir. *Mavi Kanatlarınla Yalnız Benim Olsaydın*, Refik Halit’in Nilgün’ü gibi popüler romanların saf duyarlıklarını çağdaş romana taşıma endişesi ile yazılmıştır. Roman, Yeni Türk edebiyatından kimi eserlerin ve popüler romancılığımızdan bazı metinlerin bir “karma”sı, bir kesişim noktası gibidir. Kaybolup gitmiş, “geçmiş”in kendine mahsus güzellikleri, şairleri, yazarları, romanları, roman kişileri, sosyal ve siyasi, olayları hatırlanır, anlatılır. Nazan Bekiroğlu, bu roman için, “Bu romanıyla Selim İleri, bize teklif eder ki; Türk romanının; geldiği bu yerde, daireyi tamamlamış olarak yeniden başlangıçtaki noktaya dönmüş ama çok farklı tecrübe ve kabiliyetlerle yüklenilmiş bir yerde; yeni teknikler, yeni yorumlarla, küçümsemek ukalalığına düşmeksizin, ayıklayarak, yeniden inşa ederek, başka bir şey yaratmak için kullanarak, bu piyasa duyarlığından alabileceği güzel şeyler vardır.” diyecektir. (Bekiroğlu, 1991, s.7 vd.)

Aynı roman hakkında Necip Tosun ise şunları söyler: “*Mavi Kanatlarınla Yalnız Benim Olsaydın*’ı bir savunma anlatısı olarak nitelemek pek yanlış sayılmaz. Çünkü bilindiği gibi İleri, öteden beri edebiyattaki yerleşik yapılanmanın favori eğilimi olan sosyal muhtevalı eserlerden çok, bireyi, onun duygusal dünyasını hedefleyen eserlerle ortaya koyuyor, bu da malum çevrelerce (toplumculuğu edebiyatta adeta bir tabu olarak gören çevrelerce –AH) eleştiriliyordu. (...) İşte Selim İleri, sanki bütün bu eleştirilere bir cevap olsun için, bu romanında, kendi sanatını besleyen kaynakları gündeme getirerek, sanatının yöneliminin haklılığını ispatlamaya çalışır.” (Tosun, 1991, s.3 vd.)

Alpay Doğan Yıldız’ın tasnifine göre, *Ada Her Yalnızlık Gibi*, *Solmaz Hanım*, *Kimsesiz Okurlar İçin*, *Bu Yaz Ayrılığın İlk Yazı Olacak*, *Yarın Yapayalnız* romanları, 1999-2004 yılları arasında yazılmışlardır ve dördüncü ve son dönemi oluştururlar. (Yıldız, 2004, s.14) Bu dönem romanları, daha çok bir yazma eyleminin, yaratma sancısının yazıya geçirilmesi biçiminde düşünülebilir. Bir Denizin Eteklerinde adlı öykü kitabından itibaren yazarın öykücülüğü için söylediklerimizi, bu dönem romanları için de tekrarlayabiliriz: Yazar, neredeyse “yazarlık oyunundan” tamamiyle vazgeçerek, kendisi ile roman kahramanları arasındaki mesafeyi sıfırlamak istemektedir. Bir çeşit “yapay”lıktan, “sentetik”likten kurtulmak amacıyla böyle bir yola başvurduğunu belirten yazarın, hiç planlamadığı halde, bu tasarrufuyla postmodern roman çizgisine yaklaştığını söylemek mümkündür. Zira bu kaçış, onu bir başka yazarlık “oyun”una davet etmektedir.

4. Diğer Türler

Roman ve öyküleri dışında, İleri’nin eser verdiği diğer türlere de birkaç cümleyle değinelim: İleri’nin deneme ve incelemelerindeki temel mantalite, toplumun, sanat dünyasının, değerini bilmediği eser ya da sanatçıları hatırlatmak, unutulmuş, kaybedilmiş değerleri yeniden insanların gündemine taşımaktır. Yiten güzellikleri

hatırlatmaktadır. İleri; dünyanın, ülkenin, toplumun değişiminden rahatsızdır. Çünkü bu değişimi bir çözüme, bir çürüme olarak görür. İleri, hemen bütün eserlerinde olduğu gibi deneme ve incelemelerinde de “eski”yi unutturmamak telaşındadır.

İleri, sayısı bir düzineye yaklaşan anı kitaplarında, kuşkusuz kendi hayatını anlatmakla birlikte, eski İstanbul’un güzelliklerini hatırlatmak amacıyla hareket etmiştir. İlk bakışta yemek kitabı olarak algılanabilecek kitaplarında da (örneğin *Rüyamdaki Sofralar* ve *Oburcuğun Edebiyat Kitabı*), İleri, gene kendi hayatını, eski İstanbul’u, unutulmuş değerlerimizi var etmek kaygısındadır.

Tiyatrolarına gelince: Gerçek yaşamdan, somut kişilerden yararlanılması; kadınların anlatılması; figürlerin yakın tarihimizden seçilmesi; genellikle toplumun genel kabulleriyle uyumlayan, ayrıksı tiplerin seçilmesi; tiyatro, edebiyat ya da resim dallarında eserler vermiş sanat kadınlarının sahneye taşınması gibi ortak noktalara sahip oyunları, İleri’nin ruhunun derinlerinde kaynadığını söylediği fakat çok fazla ortaya çıkartmadığından yakındığı anarşist, töre-karşıtı tavrını en net biçimde ortaya koyan ürünlerdir. Bununla birlikte, oyunlarda “hareket” unsurunun zayıf olduğunu söylememiz mümkündür. Eylemlerin, mazide yaşanmış kimi olayların, oyunculara anlatılması suretiyle yansıtılması, oyunların sahnelenme gücünü zayıflatmaktadır.

Selim İleri çok sayıda senaryo da yazmıştır: Ancak öykü, roman ve tiyatrolarında, yenilikçi, hatta yer yer deneyci olarak düşünülebilecek olan Selim İleri’nin, senaristliğinde, aynı noktada bulunduğunu söyleyemeyiz. Sinemanın ticari bir sanat olması ve İleri’nin çocukluğundan beri, Türk sinemasına hayranlık duyması, sinema beğenisinin Türk filmleri izleyerek oluşmuş olması, onun senaryolarını, Yeşilçam filmlerinin melodramatik çizgisinden uzaklaştıramamıştır. Gene de, İleri’nin senaryolarının, Yeşilçam sinemasına entelektüel bir incelik, bir derinlik kattığı muhakkaktır.

İleri’nin şiirleri ise belli bir ahenk duygusundan uzaktır. Yazarın, bu alanda herhangi bir iddiaya sahip olmadığı açıktır. Ancak; aşk, ölüm, yalnızlık, cinsellik gibi konuların işlenmesi, geçmişe yönelme arzusu gibi hususlar, yazarın diğer türlerdeki eğilimlerinin, şiirlerinde de sürdüğünü gösterir. Şairliği, İleri’nin edebi portresini pekiştirmiştir, hükmüne varılabilir.

5. Sonuç

Edebiyatın pek çok alanında ürün vermiş olan Selim İleri, hemen bütün eserlerinde “mazinin şiiri”ni ortaya çıkarmak üzere kaleme sarılmış, kaybolmuş güzelliklere, unutulmuş değerlere, kadri bilinmemiş yazarlara ağıt yakmış, değişen dünyaya duyduğu tepkiyi belki de böylece göstermek istemiştir. Bütün eserlerine hakim olan ana duygu hüzdür. Kendisinin “özezerlik” dediği eski Türkçeyle söyleyecek olursa “mahviyetkâr”lığı gene bütün eserlerini saran bir genel fon gibi düşünülebilir. Bireysel anlamda “özezerlik” toplumsal anlamda ise dünyada yaşanan değişime karşı duyulan büyük üzüntü ve içsel bir duygu halinde kalmış olan isyan duygusu yazarın eserlerini bir dip akıntı halinde takip etmiştir. Üretken bir yazar olan İleri, çalışmayı bir varoluş meselesi haline getirmiş, bir anlamda çalışarak varoluşun acısını azaltmayı hedeflemiştir.

Eserlerinin arka planında böylesi bir motivasyonun olduğunu söylemek mümkündür.

6. Kaynakça

- Alver, K. (2004). Selim İleri Öyküsünde İnsan Halleri. *Hece Dergisi*, (95), 94-98.
- Bekiroğlu, N. (1991). Duyarlığın Zaman Romanı/Mavi Kanatlarınla Yalnız Benim Olsaydın. *Dergâh Dergisi*, (22). 7-8.
- Bilhan, R. (1998). Selim İleri Hayatı ve Romanları. Fırat Üniversitesi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Enginün, İ. (2001). *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Fethi Naci. (1999). *Yüzyılın 100 Romanı*. 2. bs., İstanbul: Adam Yayınları.
- Harmancı, A. (2006). Selim İleri'nin Edebi Kişiliği ve Öykücülüğü. Selçuk Üniversitesi. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya.
- Hızlan, D. (2001). *Düzyazı Ayracı*. YKY, İst.,
- İleri, S. (2003). *Annem İçin*, 5. Bs., İstanbul: Doğan Kitap.
- İleri, S. (2002). *Anılar; Issız ve Yağmurlu*. 2. bs. İstanbul: Doğan Kitap.
- İleri, S. (1975). *Dostlukların Son Günü*, Ankara: Bilgi Yayınları.
- İleri, S. (1985). *Hatırlıyorum*. 2. Bs., İstanbul: Altın Kitaplar.
- İleri, S. (2005). *Kar Yağıyor Hayatıma*. İstanbul: Doğan Kitap.
- İleri, S. (1979) "Niçin Küçük Kentsoyluyu Yazıyorum...", *Türk Dili Dergisi*. (334) 26-30.
- İleri, S. (1974) "Öykünün Abece'si", *Yeni Ufuklar*, (248). 39-43.
- İleri, S. (1974). "Türk Öykücülüğünün Genel Çizgileri". *Türk Dili Dergisi*. (286). 3-29.
- Oktay, A. (2004). *Şeytan, Melek, Soyтары*, 2. Bs., İstanbul: Doğan Kitap.
- Savcıoğlu, N. N. (2004). "Selim İleri İle Çağdaşlaşma ve Bireye Yönelik Saptamalar", *Adam Öykü Dergisi* (55) 24-28.
- Şişman, Ö. (2002). "Mavi Kanatlarınla'dan Ayrılığın İlk Yazı'na", *Cumhuriyet Kitap*, (623). 1-7.
- Tosun, N. (2004). "Geçmiş Zamanın Peşinde : Selim İleri Öykücülüğü", *Hece Dergisi*, (87). 99-105.
- Tosun, N. (1991)"Mavi Kanatlarına Yalnız Benim Olsaydın", *Dergâh Dergisi*, (19). 3-5.
- Türk Dili. (1975). "Öykü Nedir? Öykü Anlayışınızı Anlatır Mısınız?", *Türk Dili Dergisi*, (286). 137.
- Yıldız, A. D. (2004). "Selim İleri Romancılığına Genel Bir Bakış", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (52-53). 4-20.
- Yıldız, A. D. (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.



Araştırma Makalesi • Research Article

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesirlerde Toplama İşlemi ile İlgili Öğretim Stratejilerinin İncelenmesi*

Examination of Primary School Pre-service Teachers' Teaching Strategies about the Sum of Fractions

Fatma Cumhur ^{a,**}, Ebru Korkmaz ^b

^a Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-5891-564X

^b Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6250-3293

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 07 Temmuz 2020

Düzeltilme tarihi: 06 Ekim 2020

Kabul tarihi: 14 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Kesir

Kesirlerde Toplama

Öğretim

Öğretmen Adayı

Strateji

ÖZ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği programı 3. sınıf öğrencilerinin $\frac{2}{7} + 1\frac{3}{7}$ şeklindeki bir soruyla kesirlerde toplama işleminin öğretimine yönelik farklı stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 46 sınıf öğretmeni adayının katıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının kullandıkları stratejiler arasında modellere daha çok yer verdikleri, bunlar arasında en çok bölge ve sayı doğrusu modelini kullandıkları, küme, birim kesir ve diğer gösterim biçimlerini daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır. Tüm öğretim stratejileri incelendiğinde eksik ve yetersiz gösterimlerin yoğunlukta olması, öğretmen adaylarının alan bilgisi ve alanı öğretme bilgisi anlamında yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Öğretim stratejilerinin etkili ve yeterli kullanılması için, adayların düşünme becerilerinin ve öğretimsel açıklamalarının geliştirilebileceği uygun ortamlar oluşturulması önerilmektedir.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 07 July 2020

Received in revised form 06 October 2020

Accepted 14 October 2020

Keywords:

Fraction

Sum of Fractions

Teaching

Pre-service Teacher

Strategy

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the different strategies of the 3rd grade students of the primary school teaching department with the question of $\frac{2}{7} + 1\frac{3}{7}$. In this study, 46 pre-service teachers studying a public university participated, which is a case study which is one of the qualitative research designs. The data were subjected to content and descriptive analysis. According to the results, it was found out that the pre-service teachers mostly used models among the strategies they used do. They mostly used the region model and the number line model, less the cluster model, the unit fraction model, and other notation forms. When all teaching strategies are examined, the density of missing and inadequate representations, revealed that pre-service teachers were inadequate in terms of content knowledge and content teaching knowledge. To use teaching strategies effectively and adequately, it is recommended to generate suitable environments in which pre-service teachers' thinking skills and instructional explanations can be developed.

1. Giriş

İlkokul döneminde öğretilen doğal sayılar konusu ile öğrenciler günlük yaşamda karşılaştıkları birçok problemi çözmektedir. Ancak 2 elmanın 3 kişiye eşit bir şekilde

paylaştırılması gibi bir soruyla karşılaştıklarında mevcut bilgileri yetersiz kalabilmektedir (Ersoy ve Ardahan, 2003). Doğal sayıların bazı aritmetik işlemler dâhilinde yetersiz kalması ve genişletilmesi kesirlerin kullanımını zorunlu kılmıştır (Baykul 2005). Kesirler doğal sayılar gibi miktar

*Bu makale, 26-28 Eylül 2019 tarihinde İzmir’de düzenlenen ve 4. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu’nda bildirisi olarak sunulan “Öğretmen Adaylarının Kesirlerde Toplama İşlemine Yönelik Öğretim Biçimleri” isimli çalışmanın düzenlenmiş ve genişletilmiş halidir.

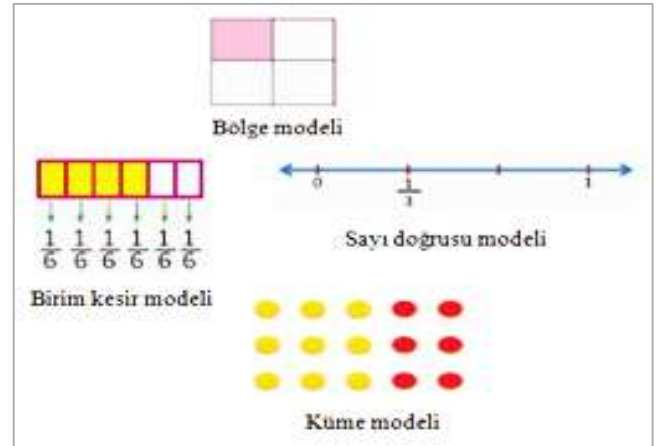
**Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: cumhurfatma@gmail.com

belirtmekte kullanılır ancak doğal sayılardan farklı olarak bütün değil parçalara odaklanılır (Baykul, 2014). Bu bağlamda ilkököl döneminde doğal sayıları henüz yeni öğrenmiş öğrencilerin kesir kavramını anlamlandırmaları onlar için zor bir süreç olarak görülebilir (Cankoy, 2000; Ersoy ve Başgün, 2000; Hiebert, 1985; Toluk, 2000). Bu açıklamaya paralel olan çoğu araştırmaya göre kesirler konusunun doğal sayıların hemen ardından anlatılması öğrencilerde öğrenme güçlüğüne ve öğretmenlerde de öğretme güçlüğüne sebebiyet vermektedir (Işık ve Kar, 2012; Olkun ve Toluk-Uçar, 2012; Soylu, 2008; Soylu ve Soylu, 2005; Ünlü ve Ertekin, 2012). Örneğin, kesirlerde dört işlem yapma sürecinde öğrenciler bu işlemleri doğal sayılardaki gibi düşünebilmekte ve paydalarını göz ardı edebilmektedir (Haser ve Ubuz, 2000; Okur ve Gürel, 2016; Önal ve Yorulmaz, 2017). Ya da kesirli sayıları sıralamada pay ve paydadaki sayılara aldırış etmeden doğrudan sayıların büyüklüğüne odaklanabilmektedir (Pesen, 2007). Bu durum ilkököl döneminde kesirlerin öğretiminde birtakım sıkıntıların olduğuna ve bu sıkıntıların giderilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Başgün ve Ersoy, 2000; Haser ve Ubuz, 2000; İşeri, 1997; Malcolm, 1987; Post, 1989; Sweetland, 1984; Yılmaz, Özdemir ve Yaşar, 2018). Öğretmen bilgisinin kalitesinin bu güçlüklerin aşılmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Konunun zengin yollardan sunumu için gerekli analogi, örnek ve farklı temsil biçimlerini de içeren 'gösterim ve temsil bilgisi' matematiği öğretmek için bir öğretimde bulunması gereken önemli bileşenler arasında görülmektedir. Ayrıca matematiksel kavramların aktarımında oldukça önemli bir etki yaratmaktadır (Ball, Thames, & Phelps, 2008; Charalambos, Hill, & Ball, 2011; Cramer, Post, & delMas, 2002; Eroğlu ve Tanışlı, 2015; Fennema, & Franke, 1992; Rowland, Turner, Thwaites, & Huckstep, 2009; Shulman, 1987).

Matematiksel terimlerle henüz yeni karşılaşan ilkököl öğrencileri, belirli zihinsel olgunluğa erişmeden cebirsel ifadelerle aktarılan soyut bilgileri anlamakta güçlük yaşamaktadır (Piaget, 1952). Kesirler konusunun anlaşılması için soruya ilişkin çizilmiş şekil ve kullanılan modeller soyut olan bu konunun somutlaştırılmasını, günlük yaşamla ilişkilendirilebilmesini sağlamaktadır (Kocaoğlu ve Yenilmez, 2010). Soyut bir içeriğe sahip olan kesirler konusu anlatılmadan önce öğrencilere genelde kesirlerle günlük yaşamlarında hangi alanlarda ve nerelerde karşılaşacakları hakkında bilgi verilmesi tercih edilmektedir. Bu şekilde öğrenciler formal bilgilerinin günlük hayattaki somut örneklerle daha kolay örtüştürebilmektedirler (Orhun, 2007). Dolayısıyla kesirlerin öğretiminde parça-bütün ilişkisinden yola çıkarak, somuttan soyuta ilkesi kademeli olarak geliştirilmeli ve bir bütünün farklı sayıdaki eş parçalardan oluşabileceği vurgulanmalıdır. Bu ilişki anlatılırken de model çizimlerine başvurulmalı ve öğrenciler modeli doğru çizmek için teşvik edilmelidir. Pesen (2007) somut materyaller ile oluşturulan kavramsal temellerin ardından sembolik gösterimlere geçilmesinin kesirlerin öğretiminde önemli olduğunu dile getirmiştir.

İlkokul seviyesinde kesir kavramı ilk olarak parça-bütün ilişkisi içerisinde öğrencilere anlatılmaktadır. Bu ilişkiyle anlatılan kesir kavramını somutlaştırmada genellikle farklı modellerden faydalanılmaktadır (Reys, Suydam, Lindquist, & Smith, 1998; Van de Walle, Karp, & Bay-Williams,

2014). İlkokulda kesir kavramının öğretimini kolaylaştırmak için genellikle bölge, sayı doğrusu, küme ve birim kesir gibi modeller kullanılmaktadır (Baykul, 2005; Van de Walle vd, 2014). Parça-bütün ilişkisi ile ele alınan bölge modeli; daire, dikdörtgen ve kare gibi basit geometrik şekillerin aynı alana veya şekle sahip eş parçalara ayrılması sonucu seçilen bölgelerin kesir sayısı ile gösterilmesine dayanmaktadır. Çizgi modelinde, diğer bir ifade ile sayı doğrusu ya da uzunluk modelinde, çizilen bir çizgi üzerinde mevcut kesrin parçaları eşit birimlere bölünerek belirtilmektedir. Küme modelinde bir grup nesne kümeyi temsil edecek şekilde gösterilmektedir. Birim kesir modelinde, bir bütünün birkaç eş parçaya ayrılması ve bu parçalardan birinin bütüne oranı ifade edilmektedir (Hıdıroğlu, 2019). Bu modeller içerisinde öncelikli olarak bölge ve küme modellerine yer verilip, ardından diğer modellere geçilmesi tercih edilmektedir. Örneğin ince şerit halindeki kâğıt veya ip gibi materyallerden 2 veya 4 eş parçaya katlanmak suretiyle birbirine eş olan parçaların öğrenciye kolaylıkla gösterilmesi, kesirlerin öğretiminde tercih edilen yollar arasındadır. Bu tür etkinliklerin ardından kesirlerin sayı doğrusu modeli ile anlatılması kolaylaşabilmektedir. Kesirlerin öğretiminde temel kavramların kademeli olarak öğrencilere kazandırılması, konuya ilişkin bilgilerin ezberlenmesine gerek kalmadan gündelik hayatta kullanımını kolaylaştırabilmektedir (Orhun, 2007). Modeller üzerine örnek bir gösterim Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1: Kesirlerin Öğretiminde Kullanılan Modeller

İlkokul matematik derslerinde kesirler, doğal sayılar konusundan hemen sonra gelmektedir (Pesen, 2007). İlkokul birinci sınıf kesirler alt öğrenme alanında öğrenciler bütün ve yarım kesir ile ilgili farkındalık kazandırılırken ikinci sınıfta bütün, yarım ve çeyrek ilişkisi verilmektedir. Bölme işleminin yapılmaya başlandığı üçüncü sınıfta ise parça-bütün ilişkisi vurgulanarak kesre dayalı terimler anlatılmakta, birim kesirden yola çıkılarak pay ve payda arasındaki ilişki anlamlandırılmaktadır. Basit, bileşik, tam sayılı kesirler ile kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerine ise dördüncü sınıfta yer verilmektedir. Bu seviyede olan öğrencilerin paydaları aynı olan kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerini yapmaları ve uygun problemleri anlamlandırmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Kesirlerle dört işlem, kesirlerin öğretiminde üzerinde durulan önemli bir konudur. Özeldde kesir sayılarında toplama işleminin öğretimi esnasında, kuralı verip işlem yaptırma başlangıçta kolay gibi görünse de öğrenciler

işlemin anlamını ve tekniğini kavrayamadıkları için bu işlem becerisini problem çözmede kullanamayabilirler (Baykul, 2016). Özellikle kesir kavramının yakından ilişkili olduğu cebirsel düşünme, kesir hesaplaması, ondalıklar-yüzdeler, oran-orantı gibi konularda öğrenciler kesir kavramını transfer etmekte sıkıntı yaşayabilirler (Van De Walle vd., 2014). Öğrencilerin farklı gösterim biçimlerini bilmesi, bu gösterimler arasında bağlantı kurabilmesi ve istenen geçişleri yapabilmesi üst düzey öğrenmeleri için oldukça önemlidir (Gürbüz ve Birgin, 2008). Öğretmenlerin uygulamalarında kullandıkları çoklu gösterim biçimleri, kavramsal anlamayı geliştirmekte, derin ve etkili bir anlamayı destekleyerek başarıyı artırmaktadır (Hill, Rowan, & Ball, 2005; Niemi, 2002). Eroğlu, Camci ve Tanışlı (2019) çoklu temsillerin, öğrencilerin konuları kavramsal olarak öğrenmelerinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, kesirlerin somut materyal ve şekil gibi farklı temsil biçimleri kullanılarak öğretilmesiyle, öğrenciler konuyu daha iyi öğrenebilmekte ve problemleri daha yapıcı bir yaklaşımla ele alabilmektedirler (Cramer vd., 2002; Lewis, & Lynn, 2018; Niemi, 1996; Poon, 2018). Ersoy ve Ardahan (2003) kesirlerin öğretiminin her ülkede zor bir süreç olduğunu ve öğretim esnasında çeşitli görsel materyallere gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. Şiap ve Duru (2004) kesirlerin daha iyi algılanması için manipülatiflerin, geometrik şekil ve modellerin kullanılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Öğrencilerin kavramsal anlamalarının geliştirilmesi açısından yapılacak öğretimde farklı stratejilere başvurmak önemli olduğu kadar, hizmet öncesinde adayların bu stratejileri kullanım düzeylerini incelemek de önem taşımaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, kesirlerde toplama işlemine yönelik sınıf öğretmenleri adaylarının farklı gösterim biçimlerini ortaya koyan öğretimsel açıklamalarını incelemek ve genel olarak başvurdukları öğretim stratejilerini açığa çıkarmaktır.

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın deseni, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Çalışmanın Deseni

Öğretmen adaylarının kesirlerde toplama işleminin öğretiminde hangi stratejileri sergileyebileceklerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı sayıda örneklem üzerinde herhangi bir olay, ilişki veya süreci inceler. Bu özelliği ile durum çalışması eğitimsel konularının araştırılmasında ‘ne’, ‘nasıl’ ve ‘neden’ sorularına cevap verilmesi bakımından diğer araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır (Yin, 2013).

2.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını, 2018-2019 öğretim yılında Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümünde üçüncü sınıfta öğrenim gören 46 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Bu örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Bu öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca matematik bilgisi ile ilgili olarak “temel matematik I-II” derslerini ve matematik öğretimi ile ilgili olarak “matematik öğretimi I-II” derslerini almış olmaları

şahip oldukları alan bilgilerini öğrencilere aktarabilme konusunda önemli bir rol oynamıştır. Kesirler konusunun detaylı bir şekilde ele alındığı matematik öğretimi II dersinde kesirlerle ilgili kazanımlara yönelik konuların nasıl öğretilmesi gerektiği öğretim programının önerdiği şekilde örnek etkinlik ve uygulamalarla adaylara aktarılmıştır. Ardından adaylardan mevcut kazanımlar doğrultusunda örnek öğrenme ortamı tasarımları ve bunu sınıf içerisinde paylaşmaları istenmiştir. Bu şekilde adayların matematik öğretimi bilgilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın içeriği göz önünde bulundurulduğunda adayların aldıkları dersler doğrultusunda donanımlı bir yapıya sahip olmaları, onların çalışma için uygun örneklem olması konusunda yeterli görülmüştür. Etik kurallar gereği çalışmadaki katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve içerikte ilgili alıntılara yer verilirken birinci öğretmen adayından kısaltıcı öğretmen adayına ÖA1, ÖA2, ÖA3, ..., ÖA46 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının “ $\frac{2}{7} + 1\frac{3}{7}$ şeklinde bir toplama işleminin öğretimini üç farklı yoldan nasıl gerçekleştirirsiniz? Açıklayınız.” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilmiştir. Bu soru aynı zamanda “Matematik Öğretimi II” dersinin dönem sonu sınav sorularından birisini teşkil etmekte olup öğretmen adaylarının ilgili ders kapsamında öğrendiklerini yansıtmaları amacıyla hazırlanmıştır. Bu sorunun seçilmesinde ilkökul öğretim düzeyi göz önünde bulundurulmuş ve kazanımlar doğrultusunda özellikle paydaların eşit ve tam sayılı kesir olmasına dikkat edilmiştir. Kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerine 4. sınıf düzeyinde giriş yapılmakta ve bu düzeyde öğrencilerden basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanımlamaları, kullanmaları, paydaları eşit olan kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerini yapmaları ve uygun problemleri çözmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Bu süreç içerisinde MEB (2018) kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade etmeyi, yeni kavramların öğretiminde mümkün olduğu ölçüde somut ya da yarı somut materyaller kullanmayı önermektedir. Bu öneriler doğrultusunda matematik öğretimi II dersi kapsamında model (bölge, sayı doğrusu, birim kesir, küme) ya da somut cisimler yardımıyla adaylara pedagojik bilgiler kazandırılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada adaylardan MEB (2018)’in önerilerini dikkate almaları ve somut ya da yarı somut nesnelere kullanarak öğretimsel açıklamada bulunmaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarına sınav kapsamında bu soruyu cevaplandırmaları için yeterli zaman verilmiş ve tüm adaylar bu soruyu ders gereği kazandıkları pedagojik bilgileri kapsamında cevaplandırmışlardır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi, betimsel analize ve içerik analizine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz gereği, öğretmen adaylarının ilgili soruda kullandıkları modeller (bölge, uzunluk, küme, birim kesir) frekans olarak ifade edilmiş olup verdikleri cevaplar yeterli, eksik ve yanlış öğretimsel açıklama şeklinde değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının model dışında kullandıkları stratejiler (somut materyal kullanma, sözel

problem kurma, vs.) ise içerik analizine tabi tutularak yine yeterli, eksik ve yanlış öğretimsel açıklama kategorilerinden uygun olanı ile eşleştirilmiştir. Bu bağlamda önce öğretmen adaylarının ilgili cevaplarının işlemsel olarak doğru olup olmadığı belirlenmiş, daha sonra ise kullanılan strateji doğrultusunda kategorilere uygun kodlamalar gerçekleştirilmiştir.

Kodlama esnasında her adayın cevaplarının yeterli düzeylerini ortaya koyacak kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategorilerin oluşturulması esnasında öncelikle ilgili literatür taranmış ve benzer çalışmalarda kullanılan kategoriler incelenmiştir. Ardından çalışmada adayların cevaplarının “yeterli, eksik ve yanlış” şeklinde üç kategoride toplanması uygun görülmüş ve bu kategorilere yönelik ölçütler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler ve ölçütler alanında uzman iki matematik eğitimcisi tarafından incelenmiş, görüş ve öneriler doğrultusunda uygun düzenlemeler yapılmıştır. Çalışma esnasında kullanılmak üzere son hali verilen kategoriler ve ölçütler Tablo 1’de belirtilmiştir:

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejilerinin Kategorilere Göre Değerlendirilmesi

Kategori	Açıklamalar
Yeterli	✓ Kesirlerde toplama işlemi doğruya yakın bir model/strateji kullanarak sonuçlarıyla birlikte ayrıntılı bir şekilde gösterme
	✓ Kesirlerde toplama işlemi doğru bir model/strateji kullanarak sonuçlarıyla birlikte ayrıntılı bir şekilde gösterme
Eksik	✓ Kesirlerde toplama işlemi doğru bir modelle/stratejiyle gösterme ancak sonuç ile ilişkilendirmeme
	✓ Kesirlerde toplama işlemi doğru bir modelle/stratejiyle gösterme ancak gösterimde bazı ayrıntıları göz ardı etme
Yanlış	✓ Kesirlerde toplama işlemi doğru bir modelle/stratejiyle göstermeyi amaçlama ancak uygun gösterim ve açıklamalarda bulunmama
	✓ Kesirlerde toplama işlemi doğru bir modelle/stratejiyle göstermeyi amaçlama ancak sadece açıklama yaparak uygun gösterimlerde bulunmama

Güvenirliğin sağlanması için kodlamalar doktora derecesine sahip iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda gerçekleştirilmiş ve uyum oranı Miles ve Huberman’ın uyum formülüne göre (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı X 100) .90 olarak hesaplanmıştır (Miles, & Huberman, 1994). Kodlama sonrası oluşan uyumsuzluklar ise bir araya gelinerek çözümleme yoluna gidilmiştir. Örneğin, somut model kullanma kategorisinde adaya ait bir gösterim araştırmacılar tarafından “yeterli” ve “eksik” olarak iki farklı şekilde kodlanmışsa, ilgili adaya ait veriler tekrar incelenir, neden “yeterli” ya da neden “eksik” olduğu ile ilgili gerekçeler sunulur, mantıksal olarak geçerli olan gerekçe iki araştırmacı tarafından onaylandığında uzlaşma sağlanmış olur.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarının iki kesrin toplamına ilişkin kullandıkları stratejiler genel olarak incelendiğinde daha çok model kullanımına yer verdikleri, bunun yanında sözel problem kurma ve somut cisimler kullanma gibi farklı

farklı stratejiler kullandıkları görülmüştür. Adayların bazıları ise herhangi bir nesne ya da model kullanmaksızın tahta üzerinde anlatma ya da sözel ifadeler ile anlatma gibi ifadeleriyle sayısal işlem yapmayı strateji olarak benimsemişlerdir. Adayların verilen soru karşısında kullandıkları stratejilerin yeterli, eksik ve yanlış kategorilerine göre frekansları Tablo 2’de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Kesirlerde Toplama İşleminde Kullandıkları Stratejiler



Stratejiler	Yeterli	Eksik	Yanlış	Toplam
Model kullanma	29	42	24	95
Bölge modeli	16	24	5	45
Sayı doğrusu modeli	6	10	15	31
Küme modeli	6	6	2	14
Birim kesir modeli	1	2	2	5
Sözel problem kurma	0	5	1	6
Somut cisim kullanma	2	3	1	6
Sayısal işlem yapma	10	1	2	13
Toplam	41	51	28	120

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının kullandıkları stratejilerin 41’i yeterli, 51’i eksik, 28’i ise yanlış şeklinde kategorilendirilmiştir. Genel olarak incelendiğinde model kullanımının eksik, sayısal işlem yapmanın ise yeterli boyutta yoğunlaştığı görülmektedir. Aşağıda her bir stratejinin kullanım durumları ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1. Model Kullanma

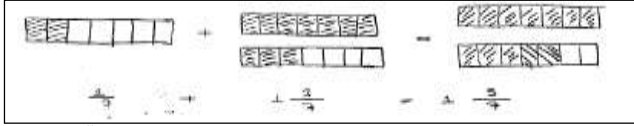
Adaylar kesirlerde toplama işlemi sorusunda bölge, sayı doğrusu, küme ve birim kesir modellerine yer vermişlerdir. İki kesrin toplamının model kullanımına göre dağılımı incelendiğinde öğretmen adaylarının tamamına yakınının bölge modeline yer verdiği görülmektedir. Çoğu öğretmen adayı sayı doğrusunu gösterim biçimi olarak ele almasına rağmen sadece 6’sı bu gösterimi uygun bir şekilde kullanabilmiş, 25’i ise eksik ya da yanlış kullanmıştır. Çok az öğretmen adayı birim kesirleri öğretimsel açıklama olarak kullanırken, bir kısım öğretmen adayı ise küme modelini gösterim biçimi olarak tercih etmiştir. Öğretmen adayları tarafından kullanılan her bir modelin kullanım durumları ve öğretimsel açıklamalarından bazı örnek kesitler aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1.1. Bölge Modeli

Öğretmen adaylarının tamamına yakını bölge modelini tercih etmesine rağmen sadece 16’sı bu modeli yeterli ve uygun bir şekilde kullanabilmiştir. Yeterli şekilde kullanan adayların birçoğu 1 tam ifadesini model üzerinde ifade ederken standart gösterim olan  şekli yerine $\frac{7}{7}$ ifadesini daha iyi yansıtan  şekli

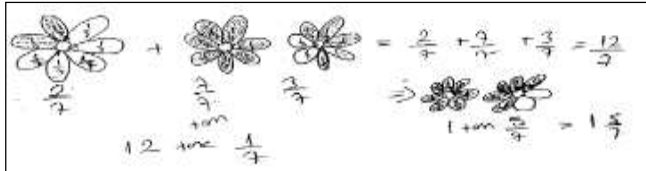
şeklini kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu durum adayların bu modeli doğruya yakın bir şekilde kullandıklarını göstermektedir. Bu modele yer veren öğretmen adaylarının neredeyse yarısının bu modeli eksik kullanması, bu modelin oldukça sık tercih edildiğini ancak yeteri kadar kullanılmadığını ortaya koymuştur. Çoğu öğretmen adayı bu modeli ifade ederken dikdörtgen, daire ya da eşit alana sahip farklı modelleri tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bazıları kullandıkları modellere isim verirken bazıları isimlendirme yapmayı tercih etmemiş, bazıları ise

farklı isimlendirmelerde bulunmuşlardır. Çoğu öğretmen adayı isimlendirme yaparken bölge modeli söylemek yerine şema, alan, geometrik cisim, model, şekil, abaküs, Dianas'in küpleri gibi isimlendirmelerde bulunmuşlardır. Bunun yanında bazı öğretmen adayları bölge modelini birkaç gösterimde ele almış ve farklı modellermiş gibi ifade etmişlerdir. Aşağıda bölge modelini kullanan öğretmen adaylarının cevaplarından bazı kesitler sunulmuştur:



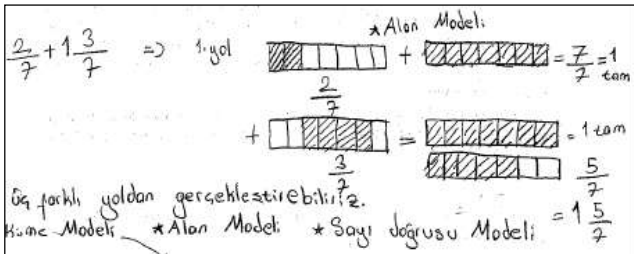
Şekil 2. Ö33'ün yeterli kullanılmış bölge modeli

Şekil 2'ye göre Ö33'ün 1 tam'ı 7/7 şeklinde ifade etmesiyle bölge modelini doğruya yakın bir şekilde kullandığı, işlem ve sonucu görsel olarak yeterli bir şekilde ilişkilendirdiği görülmektedir. Burada adayın, bölge modelini uygun bir şekilde kullanmasına rağmen isimlendirmemesi ise göz ardı edilen hususlar arasındadır.



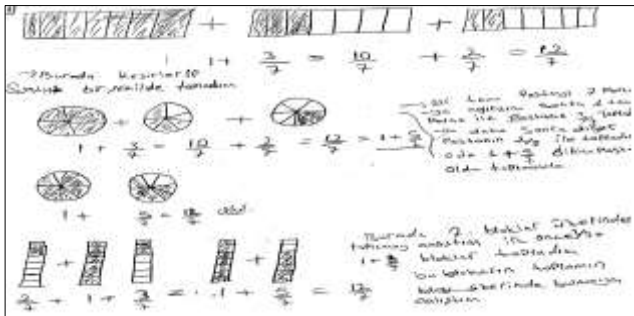
Şekil 3. Ö25'in yeterli kullanılmış bölge modeli

Şekil 3'e göre Ö25'in bölge modelini geometrik cisimlerden farklı olarak günlük yaşamdan seçilmiş bir örnekle ifade ettiği görülmektedir. Adayın benzer şekilde 1 tam'ı 7/7 şeklinde ifade ettiği için doğruya yakın bir gösterimde bulunduğu ancak, cisme ait her bir parçanın eşit olması gerektiğini göz ardı ettiği ve bu eksikliği üzerlerine sayısal değerlerini yazarak kapattığı görülmektedir.



Şekil 4. Ö7'nin yeterli kullanılmış bölge modeli

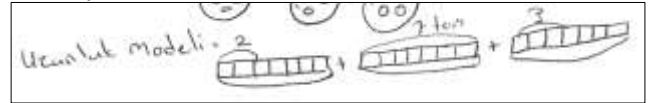
Şekil 4'e göre Ö7'nin bölge modelini doğru kullandığı ve alan modeli olarak isimlendirdiği görülmektedir. Adayın aynı zamanda parça bütün ilkesini göz önünde bulundurduğu ve parçaları eşit büyüklükte çizmeye çalıştığı anlaşılmaktadır.



Şekil 5. Ö4'in aynı modeli farklı modellermiş gibi gösterdiği bölge modeli

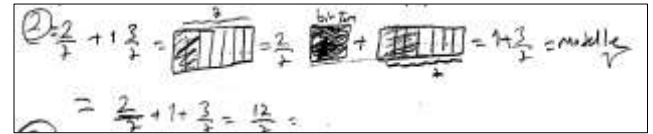
Şekil 5'te Ö4'ün bölge modelini üç farklı şekilde farklı modellermiş gibi aktardığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile Ö4 daire ve dikdörtgeni eş parçalara ayırarak göstermiş ve bölge modelini farklı modellermiş gibi ifade etmiştir. Bu durum adayın model bilgisi bağlamında yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Bölge modelini eksik kullanan öğretmen adaylarının bazıları şekillerin taralı kısımlarını yeterli şekilde ifade edemezken, bazıları ise "1 tam" ifadesini uygun bir şekilde bağdaştıramamıştır. Öğretmen adaylarının bölge modelini ifade ederken büyük bir çoğunluğunda görülen eksiklik sadece toplama işlemi kısmında yeterli şekil ve açıklamalara yer vermeleri ve sonuç kısmını yeterli şekil ve ifadelerle açıklamayı göz ardı etmeleridir. Öğretmen adaylarının bölge modelini kullanırken yaşadıkları eksikliklerden bazı örnek gösterimlere aşağıda yer verilmiştir.



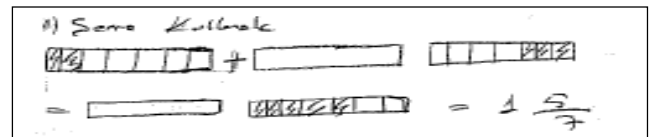
Şekil 6. Ö16'nın eksik ifade edilmiş bölge modeli

Şekil 6'ya göre Ö16 bölge modelini uzunluk modeli olarak isimlendirmiş ve taralı kısımları yeterince açık ifade edememiştir. Bunun yanında toplama işlemini yarıda bırakmış ve sonuçla ilgili yeterli gösterim ve açıklamalarda bulunmamıştır.



Şekil 7. Ö18'in eksik ifade edilmiş bölge modeli

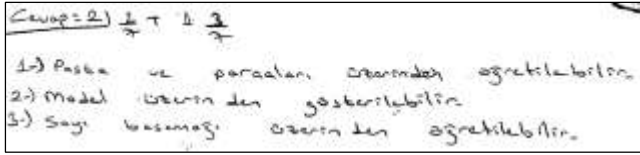
Şekil 7'ye göre Ö18 "1 tam"ı gösteren kesri parça sayısına uygun büyüklükte gösterememiş ve aynı zamanda ilişkilendirdiği model ismini sadece "model" şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayının bu gösteriminde aynı zamanda "1 tam" ifadesini 7/7 şeklinde belirtmeden işleme devam ettiği ve sonuç kısmını şekille belirtmek yerine sadece işlemsel olarak aktardığı görülmektedir.



Şekil 8. Ö1'in eksik ifade edilmiş bölge modeli

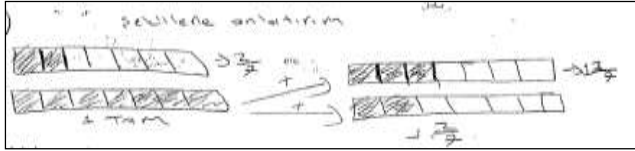
Şekil 8'e göre ÖA1 "1 tam" ifadesini belirtirken şeklin içini doldurmak yerine boş bırakarak yanlış bir şekilde ifade etmiştir. Aday burada tam kısmı taralı gibi düşünerek işlem yapmış, ayrıca görsel destekleyici bilgilere yer vermemiştir.

Bölge modelini yanlış kullanan öğretmen adaylarının ise sadece açıklama yaptıkları ve yeterli gösterimlerde bulunmadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının bölge modelini yanlış kullandığı bazı örnek gösterimler aşağıdaki gibidir:



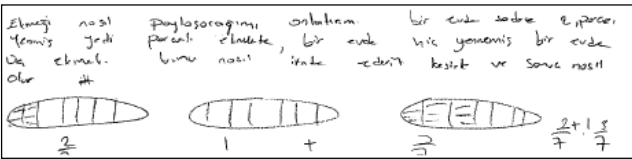
Şekil 9. Ö31'nin yanlış ifade edilmiş bölge modeli

Şekil 9'da görüldüğü gibi Ö31 bir numaralı açıklamasında bölge modelini kullanabileceğini belirtmiş ancak kullandığına dair herhangi bir gösterimde bulunmamıştır.



Şekil 10. Ö32'nin yanlış ifade edilmiş bölge modeli

Şekil 10'da Ö32 bölge modelini kullanmaya çalışmış ancak sonuçtan uzak yanlış ifadelerde bulunmuştur.

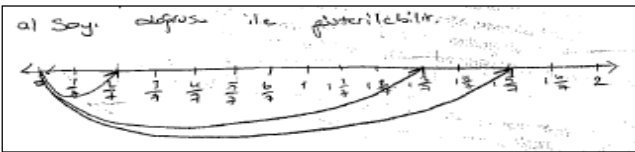


Şekil 11. Ö43'ün yanlış ifade edilmiş bölge modeli

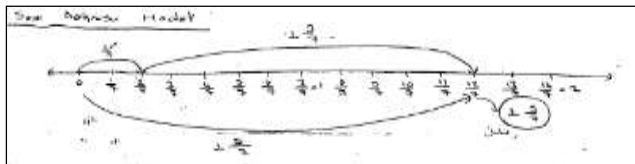
Şekil 11'de Ö43 bir ekmeği yedi parçaya ayırmış ancak ayrılan parçaların birbirine eşit olması gerektiğini göz ardı etmiştir. Bu nedenle adayın yanlış bir gösterimde bulunduğu görülmüştür. Bu öğretmen adayının aynı zamanda "1 tam" ifadesini içi boş şekillerle yanlış gösterdiği ve toplama işlemini sonuçlandırmadığı görülmektedir.

3.1.2. Sayı Doğrusu Modeli

Sayı doğrusu modeli diğer isimleriyle çizgi ya da uzunluk modeli, çoğu öğretmen adayının başvurduğu bir gösterim modeli olmasına rağmen, bu modeli kullanan öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı yanlış gösterimlerde bulunmuşlardır. Aşağıda sayı doğrusu modelinin yeterli, eksik ve yanlış kullanımları bağlamında öğretmen adaylarının bazı öğretimsel açıklamaları yer almaktadır.



Şekil 12. Ö14'ün yeterli kullanılmış sayı doğrusu modeli

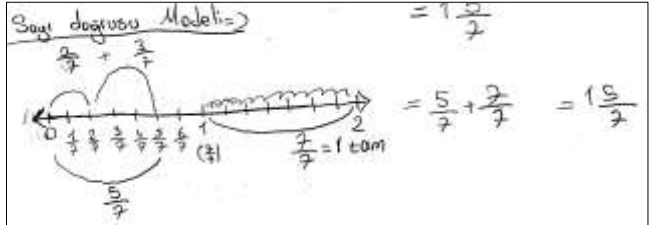


Şekil 13. Ö33'un yeterli kullanılmış sayı doğrusu modeli

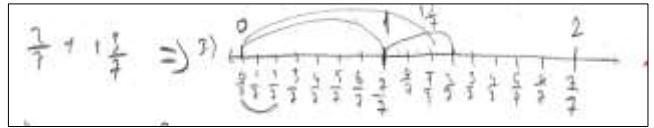
Şekil 12 ve Şekil 13 incelendiğinde Ö14'ün sayı doğrusu modelini doğruya yakın, Ö33'ün ise doğru ve yeterli bir şekilde kullandığı görülmektedir. Bu iki gösterim karşılaştırıldığında, Ö14'ün toplama işleminde okları ard arda getirmede ve 1 den sonra " $1\frac{1}{7}, 1\frac{2}{7}, \dots$ " şeklinde devam ettiği, Ö33'ün ise "1 tam" ifadesini $\frac{7}{7}$ şeklinde ifade ettiği

ve " $\frac{8}{7}, \frac{9}{7}, \dots$ " şeklinde devam ettiği anlaşılmaktadır. Adaylar tek doğru üzerinde toplama işlemini sonuçla ilişkilendirerek aktarmışlar, ancak işlemsel ifadelerle yer vermemişlerdir.

Bazı öğretmen adaylarının sayı doğrusunda kesir ifadelerini doğru gösterebilmesine karşın, toplama işlemini belirtmedikleri, aynı doğru üzerinde işlem yapmakta sıkıntı yaşadıkları ve dolayısı ile sayı doğrusunu eksik kullandıkları görülmüştür. Bu öğretmen adaylarına yönelik örnek gösterimler aşağıdaki gibidir.

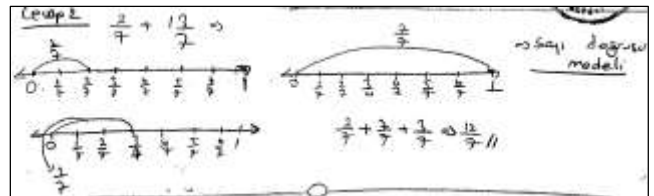


Şekil 14. Ö13'ün eksik kullanılmış sayı doğrusu modeli



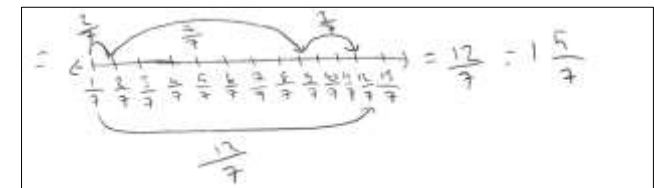
Şekil 15. Ö24'ün eksik kullanılmış sayı doğrusu modeli

Şekil 14 ve Şekil 15 incelendiğinde, Ö13 ve Ö24'ün verilen kesirleri sayı doğrusunda doğru gösterebilmesine karşın parçaları bütünleştirmede sıkıntı yaşadıkları ve noktaları doğru sonuca ulaştıracak şekilde uygun kullanmadıkları görülmektedir. Dolayısıyla sayı doğrusunu kullanırken sadece toplama dâhil edilen kesirlerin gösterilmesi ve sonuçla ilişkilendirilmemesi gösterimin eksik kaldığını ortaya koymaktadır.



Şekil 16. Ö36'nın eksik kullanılmış sayı doğrusu modeli

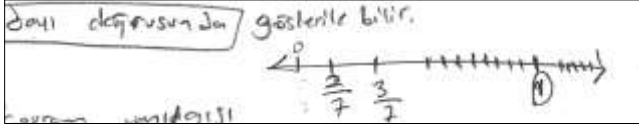
Şekil 16'da Ö36'nın sayı doğrusunu doğru bir şekilde birimlerine ayırabildiği ancak toplama işlemini gerektiği gibi aynı sayı doğrusunda yansıtamadığı anlaşılmaktadır. Burada öğretmen adayının her kesir için farklı sayı doğrusu kullanması, yapılan işlemleri bölge modeliyle bağdaştırdığını göstermektedir. Bölge modeliyle benzerlik görülen bu ifadeye adayın aynı sayı doğrusu üzerinde birden çok ifadeyi göstermede güçlük yaşadığı görülmüştür.



Şekil 17. Ö2'nin eksik kullanılmış sayı doğrusu modeli

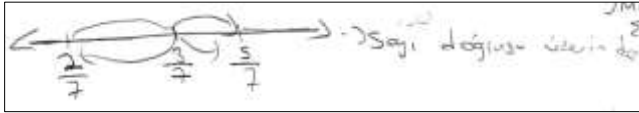
Şekil 17'ye göre Ö2'nin sayı doğrusunda parçalamaları ve noktalamaları doğru yapmasına karşın, sayı doğrusunu sıfırdan başlatmadığı görülmektedir. Yaşanan bu dikkatsizlik, gösterimin eksik kalmasına neden olmuştur.

Sayı doğrusunun yeterli ya da eksik kullanımının yanında çoğu öğretmen adayının sayı doğrusunu yetersiz ve yanlış kullandığı görülmüştür. Öğretmen adayları sayı doğrusu modelini bir gösterim biçimi olarak bilmesine karşın birçoğu kesir ifadeleri ile toplama işlemi arasında bağlantı kuramamıştır. Bu ise belirsiz ve anlaşılabilir gösterimlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Öğretmen adaylarının yanlış kullanılmış gösterimlerinden bazı örnek kesitler aşağıda sunulmuştur:

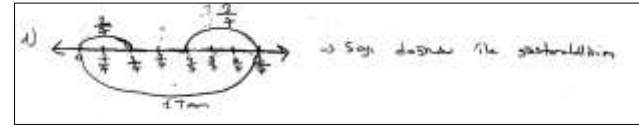


Şekil 18. Ö3'ün yanlış kullanılmış sayı doğrusu modeli

Şekil 18'e göre Ö3'ün bir sayı doğrusu çizdiği ancak belirttiği kesirlerde toplama amacına yönelik herhangi bir gösterimde bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu öğretmen adayının kesirlerde toplama işlemi sayı doğrusu üzerine aktaramadığı dolayısıyla sayı doğrusunu kullanmada yetersiz kaldığı görülmektedir.

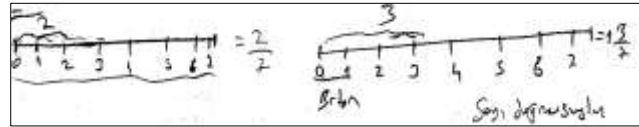


Şekil 19. Ö6'nın yanlış kullanılmış sayı doğrusu modeli



Şekil 20. Ö7'nin yanlış kullanılmış sayı doğrusu modeli

Şekil 19 ve Şekil 20'ye göre Ö6 ve Ö7'nin kesir ifadelerini sayı doğrusunda göstermeye çalıştıkları ancak bu kesir ifadelerinden yola çıkarak toplama işlemi ile ilgili herhangi bir bağlantı kuramadıkları anlaşılmaktadır. Sayı doğrusu üzerinde kesir ifadelerini belirli bir düzen içerisinde gösteremeyen öğretmen adayları doğal olarak kesirlerin toplamı ile sayı doğrusu arasında ilişki kurmakta güçlük yaşamışlardır.

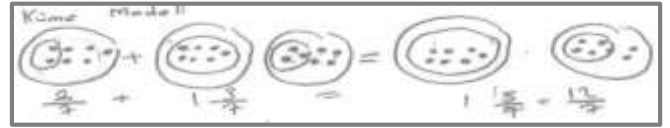


Şekil 21. Ö10'un yanlış kullanılmış sayı doğrusu modeli

Şekil 21'e göre Ö10'un kesir ifadelerini sayı doğrusu üzerinde gösteremediği, kesirlerin gösterimiyle ilgili bazı kavram yanlışlarına sahip olduğu ve dolayısıyla sayı doğrusunu kullanmakta oldukça sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bu gösterim aynı zamanda adayın sayı doğrusunu yeterince anlamlandırmadığını ortaya koymaktadır.

3.1.3. Küme Modeli

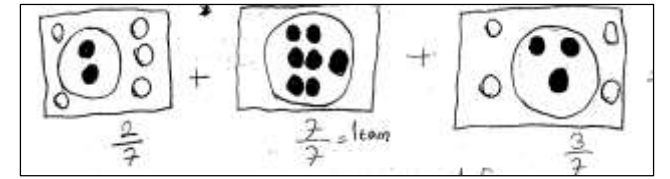
Öğretmen adaylarının bir kısmı küme modeline yer vermiş ancak yarısından çoğu bu modeli yeterli bir biçimde kullanamamıştır. Aşağıda yeterli kullanılmış küme modeline ait bir örnek yer almaktadır.



Şekil 22. Ö42'nin yeterli kullanılmış küme modeli

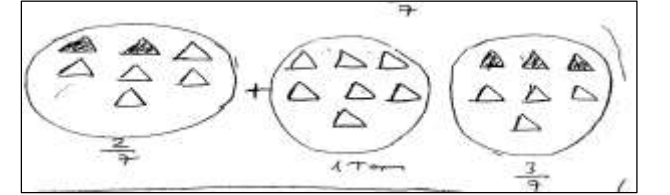
Şekil 22'ye göre Ö42'nin kesirlerde toplama işlemi küme modeli kullanarak doğru ve yeterli bir şekilde ifade ettiği görülmektedir.

Bazı öğretmen adayları küme modelini uygun bir şekilde kullanmaya çalışsalar da bazı eksikliklerden dolayı gösterimlerin eksik kaldığı görülmüştür. Bu eksiklikler toplama işlemi sonuçlandırmama, "1 tam" ifadesini yanlış aktarma gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Aşağıda küme modelinin eksik ifadelerinden bazı kesitler sunulmuştur:

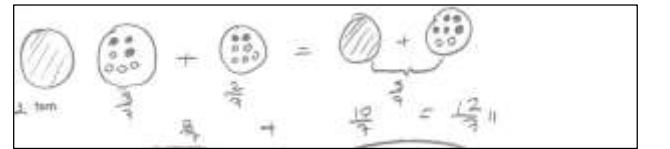


Şekil 23. Ö8'in eksik kullanılmış küme modeli

Şekil 23'e göre Ö8 küme modelini kullanarak toplama işlemi anlatmaya çalışmış ancak toplama işleminin sonucuna yönelik herhangi bir gösterimde bulunmamıştır. Bu anlamda aday tarafından yarım bırakılan bu gösterimin yetersiz kaldığı görülmektedir.



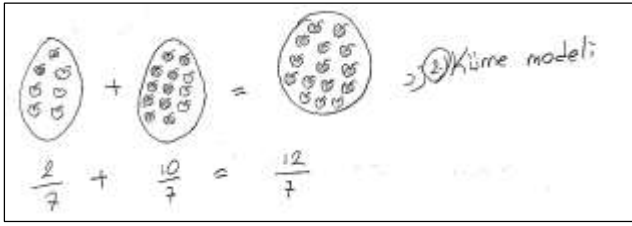
Şekil 24. Ö10'un eksik kullanılmış küme modeli



Şekil 25. Ö7'nin eksik kullanılmış küme modeli

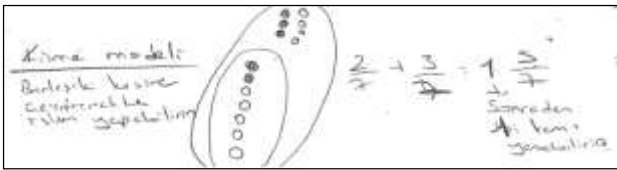
Şekil 24 ve 25'e göre Ö10 ve Ö7 kullandıkları küme modelinde "1 tam" ifadesini yeterince ifade edememişlerdir. Şekiller incelendiğinde Ö10'un tam kısımdaki elemanları karalamadığı ve toplama işlemi şekil üzerinde sonuçlandırmadığı, Ö7'nin ise tam kısmı ifade ederken bölge modeli ile bağdaşım kurduğu, kümeyi elemanlar ile belli etmek yerine tarama yolunu kullandığı görülmektedir. Bu gösterimler, açık olmayan işlemlerin yetersiz kaldığını ve küme modelinin eksik ifade edildiğini ortaya koymaktadır.

Küme modelinin eksik kullanımının yanında kesirlerin toplamı ile herhangi bir şekilde bağdaşmayan yanlış gösterimlerin olduğu da görülmüştür. Aşağıda bu yanlış gösterime bir örnek verilmiştir:



Şekil 26. Ö11'in yanlış kullanılmış küme modeli

Şekil 26'ya göre ise Ö11, $1\frac{3}{7}$ ifadesindeki tam kısmı yeterince ifade edememiş, bunun yerine önce $1\frac{3}{7}$ 'nin eşiti olan $\frac{10}{7}$ 'yi yazdıktan sonra işlemine devam etmiş, $\frac{10}{7}$ ve $\frac{12}{7}$ 'yi ise şekil üzerinde yanlış ifade etmiştir. Bu durum öğretmen adayının önce işlem yaptığını ardından gösterime yer verdiğini ve dolayısıyla yanlış gösterimde bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu gösterim, öğrencinin anlamasını kolaylaştırıcı olmadığından yanlış kabul edilmiştir.

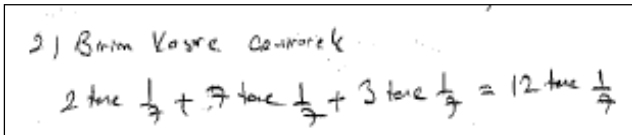


Şekil 27. Ö9'un yanlış kullanılmış küme modeli

Şekil 27'ye göre Ö9'un küme modelini iç içe şekiller kullanarak ifade ettiği görülmektedir. Bu gösterim, adayın küme modelini yanlış anlamlandığı ve yanlış anlamalara sebebiyet verdiği için küme modelini yanlış kullandığını ortaya koymaktadır.

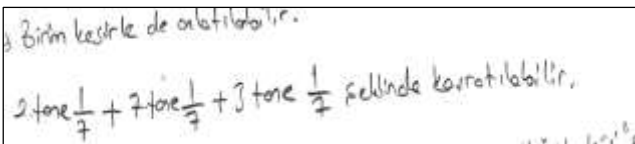
3.1.4. Birim Kesir Modeli

Öğretmen adaylarının küçük bir kısmı kesirlerde toplama işleminde birim kesir modelini kullanmayı tercih etmiş ancak çoğu bu modeli yeterli bir biçimde kullanamamıştır. Öğretmen adaylarının birim kesir modelini yeterli, eksik ve yanlış gösterimlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:



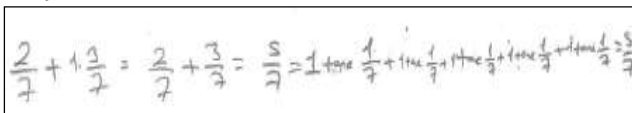
Şekil 28. Ö1'in yeterli kullanılmış birim kesir modeli

Şekil 28'e göre Ö1'in kesirlerde toplama işlemini birim kesirleri kullanarak doğru ve yeterli bir şekilde anlattığı görülmektedir.



Şekil 29. Ö39'un eksik kullanılmış birim kesir modeli

Şekil 29'a göre Ö39'un kesirlerde toplama işlemini birim kesirlerle anlatmaya çalıştığı ancak işlemi sonuçlandırmadığı için gösterimin eksik kaldığı anlaşılmaktadır.

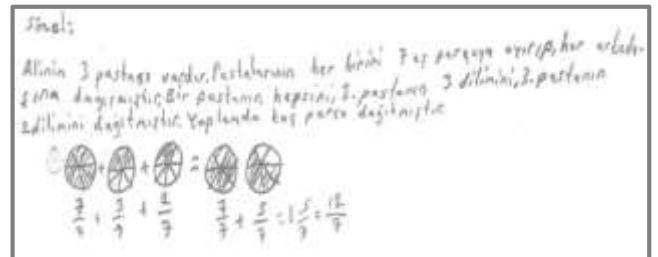


Şekil 30. Ö5'in yanlış kullanılmış birim kesir modeli

Şekil 30'a göre Ö5'in kesirlerde toplama işleminde birim kesirleri kullanmaya çalıştığı, ancak kesir ifadelerini ve birim kesirleri yanlış aktardığı ve sonuçla ilişkisi olmayan yanlış işlemler yaptığı anlaşılmaktadır.

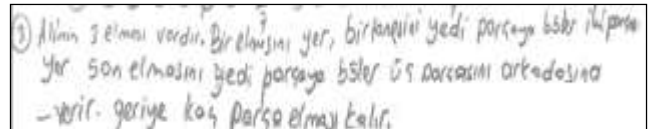
3.2. Sözel Problem Kurma

Öğretmen adaylarından bazıları kesirlerde toplama işleminin öğretiminde, verilen soruyu problem haline dönüştürerek öğrencilerin kafalarında bir model oluşturmalarını amaçlamıştır. Ancak 5 aday bu modeli eksik kullanırken, 1 aday yanlış kullanmış ve hiçbir aday bu modeli yeterli bir şekilde kullanamamıştır. Adayların bu modeli yeterli düzeyde kullanamamasının temel nedeninin ise problem cümlesini ifade etmede yaşanan sıkıntılar olduğu görülmüştür. Bu adaylardan problem oluşturma modelinin eksik ya da yanlış kullanımına yönelik örnek cevaplar aşağıda sunulmuştur.

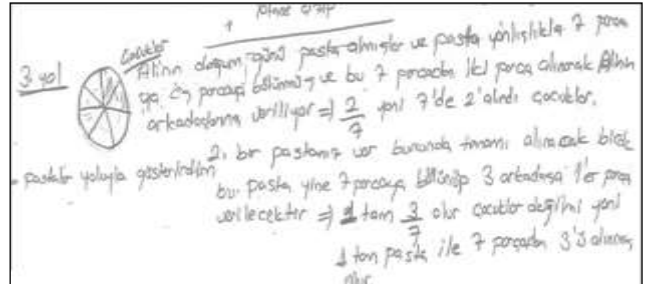


Şekil 31. Ö39'un eksik kullanılmış sözel problem kurma modeli

Şekil 31'e göre Ö39, problem oluşturma yoluyla öğrencilerin önce problemi zihinde canlandırmalarını ardından ise verilen kesirleri toplamalarını amaçlamıştır. Ancak adayın "pastaların kaçta kaçını dağıttı?" ifadesi yerine "toplamda kaç parça dağıttı?" ifadesi, işlem sonucuna doğal sayı anlamı yüklediğini göstermektedir. Bu durum kurulan problemin eksik yönünü ortaya koymaktadır.

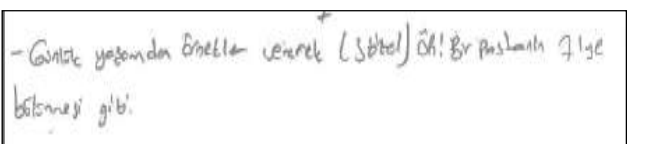


Şekil 32. Ö5'in eksik kullanılmış sözel problem kurma modeli



Şekil 33. Ö26'nın eksik kullanılmış sözel problem kurma modeli

Şekil 32 ve Şekil 33'e göre Ö5 ve Ö26 kesirlerde toplama amacı taşıyan bir problem oluşturmuşlar ancak problemde verilenler ile istenenler arasında ilişki kuramamışlar ve parçaların eş olduğunu vurgulamamışlardır. Bu durum kurulan problemlerin amaca ulaşma noktasında eksik kaldığını göstermektedir.

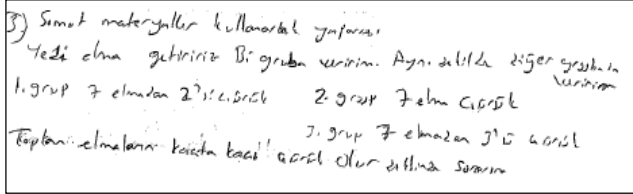


Şekil 34. Ö3'ün yanlış kullanılmış sözel problem kurma modeli

Şekil 34'e göre Ö3 problem oluşturma modelini düşünmüş ancak açıklama noktasında başarısız olmuştur.

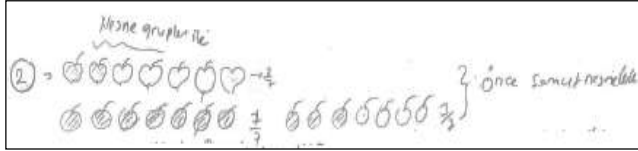
3.3. Somut Cisim Kullanma

Bazı öğretmen adayları kesirlerde toplama işlemini sınıfta somut materyaller kullanarak anlatma yoluna gitmişlerdir. Adayların 3'ü bu modeli eksik, 2'si yeterli 1'i yanlış kullanmıştır. Bu öğretmen adaylarının açıklamalarından bazı kesitler aşağıdaki gibidir:



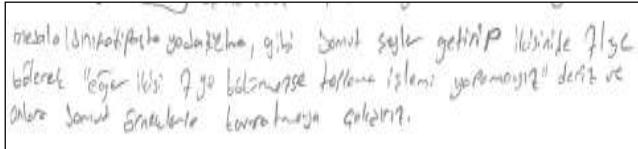
Şekil 35. Ö39'un yeterli kullanılmış somutlaştırma modeli

Şekil 35'e göre Ö39'un sınıfta somut cisim kullanarak toplama işlemi yapmayı amaçladığı anlaşılmaktadır. Buna göre aday somut nesne olarak elma kullanmış ve öğrencilerin toplama işlemini somut olarak canlandırmalarını amaçlamıştır.



Şekil 36. Ö6'nın eksik kullanılmış somutlaştırma modeli

Şekil 36'ya göre Ö6'nın kesirlerde toplama işlemini somut cisimlerle anlatmaya çalıştığı ancak sonuca yönelik herhangi bir açıklamada bulunmadığı için yapılan işlemin eksik kaldığı görülmektedir.

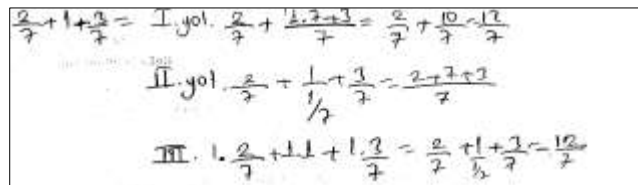


Şekil 37. Ö3'ün yanlış kullanılmış somutlaştırma modeli

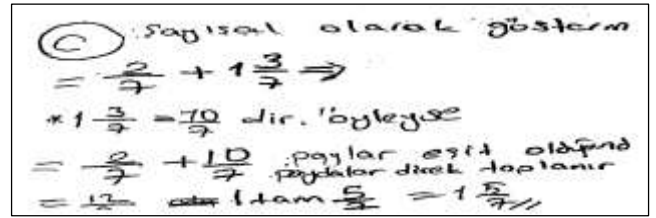
Şekil 37'ye göre Ö3'ün kesirlerde toplama işlemi gerçekleştirmede somut cisimler kullanmayı hedeflediği ancak yapılan açıklamaların hedefle uygun olmadığı anlaşılmaktadır.

3.4. Sayısal İşlem Yapma

Öğretmen adaylarının azımsanmayacak bir kısmı (10'u) kesirlerde toplama işleminin öğretiminde her hangi bir modele yer vermeksizin işlem yolunu tercih etmişlerdir. İşlem yolunu tercih eden adaylardan örnek gösterimler aşağıdaki gibidir:



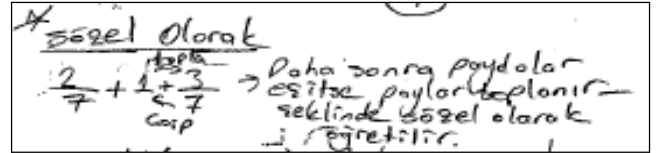
Şekil 38. Ö15'in yeterli kullanılmış sayısal işlemi



Şekil 39. Ö45'in yeterli kullanılmış sayısal işlemi

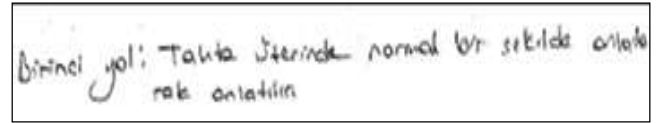
Şekil 38 ve Şekil 39'a göre Ö15 ve Ö45'in herhangi bir model kullanmadıkları ve sadece işlemsel olarak bilgi vermeyi amaçladıkları görülmektedir. Buradan adayların toplama işlemini kurallar çerçevesinde öğretmeye çalıştıkları ortaya çıkmaktadır.

Gösterimlerinde işlem yapmayı tercih etmesine rağmen eksik ve yanlış gösterimlerin olduğu açıklamalar da yer almaktadır. Örnek kesitler aşağıdaki gibidir:



Şekil 40. Ö24'ün eksik kullanılmış sayısal işlemi

Şekil 40'a göre Ö24'ün kesirlerde toplama işlemini anlatmak için işlem yapmayı tercih ettiği ancak açıklamalarının sonuçla ilişkili olmadığı için eksik kaldığı anlaşılmaktadır.



Şekil 41. Ö35'in yanlış kullanılmış sayısal işlemi

Şekil 41'e göre Ö35'in işlem yoluyla kesirlerde toplama işlemini anlatmayı amaçladığı ancak ayrıntılı açıklamalara yer vermediği anlaşılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarının farklı stratejileri çok fazla kullanamadıkları, bunun yerine genellikle modelleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Literatürde kesirler konusuna değinen birçok çalışmada öğretimsel açıklamaların ve kullanılacak farklı stratejilerin önemine dikkat çekilmiştir (Ball, 1990; Charalambos, Hill, & Ball, 2011; Gökkurt, Koçak ve Soylu, 2014; Işık, 2011; Şahin, Gökkurt ve Soylu, 2016; Toluk-Uçar, 2011; Yavuz-Mumcu, 2017). Bu çalışmalar içerisinde Toluk-Uçar (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarına verilen öğretimsel bilgilerin, kesirlerin öğretiminde uygun gösterimlerle açıklanmasını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Yavuz-Mumcu (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının kesirlerde görülen kavram yanlışlarını gidermek amacıyla genellikle model kullanma yolunu tercih ettiklerini belirtmiştir. Buna rağmen genellikle işlemlerde kuralın altında yatan gerekçeyi açıklamada eksikliklerin olduğu görülmüştür (Gökkurt, Koçak ve Soylu, 2014; Işık, 2011; Toluk-Uçar, 2011; Yavuz-Mumcu, 2017). Bu sonuçla paralellik gösteren bu çalışmadan da anlaşılıyor ki, öğretmen eğitiminde strateji eğitimi önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla bir konu hakkında öğretmenin ne bildiğinden çok nasıl öğreteceği, öğrenme ve öğretme süreçlerini nasıl planlayıp tasarlayacağı ön plana

çıkılmaktadır (Borko, & Putnam, 1996; Ma, 1999; McDiarmid, Ball, & Anderson, 1989). Newsome (1999) öğretmenin alanı öğretme bilgisinin, anlaşılır ve verimli bir şekilde olması gerekliliğini öğretmenin konuyu yorumlaması ve farklı yollar kullanabilmesi dâhilinde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Oysaki alanı öğretme bilgisi üzerine yapılan çoğu çalışmada kural, ezber veya basit yöntemlerden ileri gidilemediği, öğretilen bilgilerin ise daha çok işleme dayalı, yetersiz ve kimi zaman kalıplardan oluştuğu görülmektedir (Toluk-Uçar, 2011). Bu anlamda kişinin alan bilgisini alanı öğretme bilgisine dönüştürmesi ile gerçekleşen matematiği öğretme bilgisinin, kesirlerin öğretiminde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının en çok bölge ve sayı doğrusu modeline yer verdikleri tespit edilmiştir. Bunların dışında bir kısım öğretmen adayının küme, birim kesir modeli ve diğer gösterim biçimlerine yer verdiği görülmüştür. Bu sonuçlara paralel olarak Çelik ve Çiltaş (2015) da öğretim esnasında bölge ve sayı doğrusu modelinin daha sık kullanıldığını, küme modelinin ise hemen hemen hiç kullanılmadığını belirtmişlerdir. Behr, Lesh, Post, & Silver (1993) ve de Castro (2008) ise kesirlerin öğretiminde modellemenin önemine dikkat çekmiştir. Yapılan literatür incelemesinde de bölge modelinin en çok kullanılan model olduğu (Çelik ve Çiltaş, 2015; de Castro, 2008; Forrester, & Chinnappan, 2010; Parmar, 2003; Toluk-Uçar, 2009), küme ve birim kesir modellerinin ise daha az kullanıldığı ortaya konulmuştur (Çelik ve Çiltaş, 2015; Gökkurt, Koçak ve Soylu, 2014; Gökkurt, Soylu ve Demir, 2015). Bazı öğretmen adayları bölge ismi yerine alan, şema, geometrik cisim, model, şekil, abaküs gibi isimlendirmeleri tercih etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kullandıkları modelleri farklı şekilde isimlendirmeleri bazı benzetimlerden yararlandıklarının açık bir göstergesidir. Çelik ve Çiltaş'a (2015) göre ise modelleri kullanma ancak isimleri belirtmemeye, modeller konusunda yeterli bilgiye sahip olmamanın bir sonucudur.

Adayların kullandıkları gösterimler yeterlilik açısından değerlendirildiğinde, 45 öğretmen adayının yer verdiği bölge modelinin yeterli kullanımı 16 iken eksik kullanımının 24 olması dikkate çekicidir. Öğretmen adayları bu modele her ne kadar fazla yer verse de yetersiz kullanımının çok olması bazı noktaların göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır. Adayların en sık yaşadığı eksiklik, toplama işleminde $\frac{2}{7} + 1\frac{3}{7}$ ifadesinin gösterimine yer vermeleri ancak $\frac{12}{7}$ sonucuna yönelik herhangi bir gösterime yer vermemeleri şeklindedir. Dolayısıyla adaylar, sadece işlemsel boyutu göz önünde bulundurup sonuçla ilişkilendirmeyi göz ardı etmişler ve işlemi yarıda bırakmışlardır. Bazı öğretmen adayları ise ekmek gibi somut cisimleri kullanmış ancak bu gibi düzgün şekle sahip olmayan cisimleri eşit parçalara ayırmanın güçlük oluşturacağını göz ardı etmişlerdir. Yaşanan bu eksiklikler bölge modelinin anlaşıldığını ancak yeteri kadar ifade edilemediğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan parçaları eşit olarak çizemeyen ancak eşitmiş gibi gösteren adaylarının bu eksikliği yaşamalarındaki temel sebebin bilgi eksikliğinden ziyade, soruyu cevaplandırmaları için sahip oldukları sınırlı zaman olduğu düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç olarak 46 öğretmen adayından sadece altısı sayı doğrusu modelini yeterli bir şekilde kullanmış, diğerleri ise eksik ya da yanlış gösterimlerde bulunmuşlardır. Bu öğretmen adaylarının 10'u işlemleri aynı sayı doğrusunda göstermek yerine farklı sayı doğrusunda göstermeyi tercih etmişler ve işlemler arasında bütünlük sağlayamamışlardır. Adayların 15'i ise sayı doğrusunda birimleri ayıramama ve toplama işlemini doğru üzerinde ifade edememe gibi eksiklikler yaşamışlardır. Özellikle adayların aynı sayı doğrusu üzerinde $\frac{2}{7}$ ya da $1\frac{3}{7}$ gibi birden çok ifadeyi göstermede güçlük yaşaması görülen eksiklikler arasındadır. Buradan çoğu öğretmen adayının sayı doğrusunu yanlış kullandıkları veya yanlış anlamlandırdıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla adayların sayı doğrusunu kullanmada alan bilgisi eksikliğinden söz etmek mümkündür. Sayı doğrusu modelinde görsel ve sembolik bilgilerin bir arada kullanılması gerektiği düşünüldüğünde (Pesen, 2008), bu modelin kullanımında oldukça hassas davranılması gerektiğinden söz edilebilir. Adayların çoğu kez görsel ifadeleri sembolik bilgilerle desteklememeleri, sayı doğrusu modelinin ilkökul öğrencilerinin anlayacağı formatta kullanımını zorlaştırmaktadır. Literatürde sayı doğrusu modelinin öğrenciler tarafından zor anlaşıldığı ve öğretiminde ise titizlikle davranılması gerektiği bazı çalışmalarca dile getirilmiştir (Pesen, 2008; Temur, 2011). Adayların yer verdiği diğer gösterim biçimlerinden küme ve birim kesir modellerinin yeterli kullanımı olduğu kadar eksik ve yanlış kullanımlarının da olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu gösterimlerde eksiklik yaşaması genellikle işlemi yarım bırakmalarından ve sonuçla ilişkili gösterimlere yer vermemelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Adaylar diğer bir sonuç olarak sözel problem kurma ve somut cisimler kullanma yollarına da başvurmuşlardır. Kesirlerin öğretiminde somut bir öğretim gerçekleştirmek için sınıf eşyaları, oyun, drama, meyveler ve yiyecekler, tekerlemeler, kesir kâğıtları gibi etkinlik ve materyaller, öğretimde başvurulan kaynaklar arasında gösterilmiştir (Temur, 2011). Ancak, sözel problemlerde verilen ile istenen arasında ilişki kuramama, yanlış aktarımlarda bulunma ve sonuçla ilişkilendirememeye gibi eksiklikler öğretimin tam olarak yerine getirilememesi gibi sonuçlar doğurmuştur. Adayların bir kısmının sadece işlemlere yer vermesi ve görsel ifadelerle yer vermemesi ise öğrencilerin somut öğrenme ihtiyaçlarının yeteri kadar dikkate alınmadığının ve kavramsal öğrenmeye yeteri kadar yer verilmediğinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

Gösterim ve temsil bilgisi, matematik öğretmek için sahip olunması gereken önemli özelliklerdir (Fennema, & Franke, 1992). Ancak bu çalışmada öğretmen adaylarının gösterim ve temsil bilgisi açısından yeterli düzeyde olmadıkları görülmüştür. Benzer sonuçlara (Aksu ve Konyalıoğlu, 2014; Gökkurt, Şahin, Soylu ve Soylu, 2013; Yavuz-Mumcu, 2017) çalışmalarında da rastlanmıştır. Bu durum, adayların kesirlerde işlemler ile ilgili problemleri sembolize edip çözebilmelerine rağmen kavramları yorumlama ve anlamlandırmada yeterince derin bilgilere sahip olmadıklarını göstermektedir (Işıksal, 2006; Lubinski, Fox, & Thomason, 1998; Ma, 1999; Nagle, & McCoy, 1999; Tirosh, 2000; Toluk-Uçar, 2011). Öğretmen adayları genel olarak geçerli modeller önerse de bu modelleri söz

konusu duruma uygun olarak kullanma noktasında yetersiz kalmışlardır. Özellikle sayı doğrusunun kullanımında yaşanan eksikliklerin, ilgili kavramların yeteri kadar ilişkilendirilememesi ve kavramlar altında yatan anlamların irdelenmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının temel gereksinimlerinden birisinin konu alanı bilgisi olduğu düşünüldüğünde bu ihtiyacın onların matematik öğretimine yönelik yeterliliklerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir (Aksu ve Konyalıoğlu, 2014; Chick, & Baker, 2005; Ward, & Thomas, 2007). Öğrencilerin kesirler konusunda birçok öğrenme güçlüğüne sahip olduğu düşünüldüğünde (Booker, 1998; Hart, 1987; Hasemann, 1981), onların kavramsal anlamalarını iletirmek ve öğrenme güçlüklerini azaltmak için yeterli bilgiye sahip olmamak, öğrenme ortamını ciddi şekilde tehdit edebilir. Bu yetersizliğin öğretmenlerde de yaşandığı düşünüldüğünde (Akgün, Çiltaş, Deniz, Çiftçi ve Işık, 2013; Çelik ve Çiltaş, 2015; Davis, 2003) eğitim fakültelerinde daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiğinden söz edilebilir. İşlemsel bilginin ötesinde kavramsal bilgiye ağırlık verilerek, kavramların ve işlemlerin altında yatan mantıksal gerekçeler adaylarda sıklıkla sorgulanabilir. Gerçek ortamlarda uygulamalara daha fazla yer verilebilir ve adayların uygulamalarını mantıksal gerekçelere dayandırarak gerçekleştirmeleri sağlanabilir. İleriki çalışmalarda soru sayısı ve konu kapsamı artırılarak, örneğin kesirlerde toplamanın yanında çıkarma, çarpma ve bölme işleminin öğretimi gibi konularda da öğretmen adayları bilgileri sorgulanabilir. Farklı sınıf düzeylerindeki kesirler konusuna ait kazanımlar dikkate alınarak, adayların öğretim bilgilerinin ortaya çıkarılmasına yönelik farklı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z. ve Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 1-34.
- Aksu, Z. ve Konyalıoğlu, A. C. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının kesirler konusundaki pedagojik alan bilgileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 723-738.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G.(2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Ball, D. L. (1990). The mathematical understanding that prospective teacher sbring to teacher education. *Elementary School Journal*, 90(4), 449-466.
- Başgün, M. ve Ersoy, Y. (2000, Eylül). *Sayılar ve aritmetik- I: Kesir ve ondalık sayıların öğretilmesinde bazı güçlükler ve yanılgular*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı (ss. 604-608). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi* (1-5 sınıflar) (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi* (5-8 sınıflar) (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2016). *İlkokulda matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Behr, M. J., Lesh, R., Post, T., & Silver, E. A. (1983). Rational number concepts. In R. Lesh, & M. Landau (Eds.), *Acquisitions of mathematics concepts and processes* (pp. 92-126). New York: Academic Press.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to teach. D. Berliner., & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* içinde (ss.673-708). New York: Mcmillan.
- Booker, G. (1998, July). Children's construction of initial fraction concepts. In Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp 128-135). Stellenbosch: South Africa.
- Cankoy, O. (2000, Eylül). *Öğretmen adaylarının ondalık sayıları yorumlarken ve uygularken sahip oldukları kavram yanılgularının belirlenmesi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Charalambous, C. Y., Hill, H. C., & Ball, D. L. (2011). Prospective teachers' learning to provide instructional explanations: how does it look and what might it take?. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(6), 441-463.
- Chick, H. L., & Baker, M. K. (2005, July). Investigating teacher's responses to student misconceptions. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.). Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (pp.249-256). Melbourne, Victoria, Australia: PME.
- Cramer, K. A., Post, T. R., & del Mas, R. C. (2002). Initial fraction learning by fourth-and fifth-grade students: A comparison of the effects of using commercial curricula with the effects of using the rational number project curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(2), 111-144.
- Çelik, B. ve Çiltaş, A. (2015). Beşinci sınıf kesirler konusunun öğretim sürecinin matematiksel modeller açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 180-204.
- Davis, E. G. (2003). Teaching and classroom experiments dealing with fractions and proportional reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 22, 107-111.
- de Castro, B. (2008). Cognitive models: the missing link to learning fraction multiplication and division. *Asia Pacific Education Review*, 9(2), 101-112.
- Eroğlu, D., Camcı, F. ve Tanışlı, D. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin kesirler ve kesirlerdeki toplama-çıkarma konusundan bilgilerinin yapılandırılmasına ilişkin tahmini öğrenme yol haritası. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 116-143.
- Eroğlu, D. ve Tanışlı, D. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin temsil kullanımına ilişkin öğrenci ve öğretim stratejileri bilgileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 275-307.
- Ersoy, Y. ve Ardahan, H. (2003). *İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi-II: Tanya yönelik etkinlikler düzenleme*. Erişim adresi: <http://www.matder.org.tr/ilkogretim-okullarında>

kesirlerin-ogretimi-ii-taniya-yonelik-etkinlikler-duzenleme/

- Ersoy, Y. ve Başgün, M. (2000, Eylül). *Sayılar ve aritmetik- II: Hesap makinesi kullanarak kesir sayıların öğretimi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı (ss.598-603). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. D. A. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* içinde (ss.147-164). New York: Macmillan.
- Forrester, P. A., & Chinnappan, M. (2010). The predominance of procedural knowledge in Fractions. L. Sparrow, B. Kissane, & C. Hurst (Eds.), *Shaping the future of mathematics education* MERGA33 içinde (ss. 185-192). Fremantle, WA: MERGA Inc.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö., Soylu, Y. ve Soylu, C. (2013). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge on fractions in terms of students' errors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 719-735.
- Gökkurt, B., Koçak, M. ve Soylu, Y. (2014, Eylül). *Öğretmen adaylarının kesirler konusuna yönelik konu alan bilgileri ve öğretim stratejileri bilgilerinin incelenmesi*. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Gökkurt, B., Soylu, Y. ve Demir, Ö. (2015). Ortaokul matematik öğretmenlerinin kesirlerin öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 230-251.
- Gürbüz, R. ve Birgin, O. (2008). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin rasyonel sayıların farklı gösterim şekilleriyle işlem yapma becerilerinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 85-94.
- Hart, K. M. (1987). Practical work and formalisation, too great a gap. In J. C. Bergeron, N. Herscovicsi & C. Kieran (Eds.). *Proceedings of the Eleventh International Conference Psychology of Mathematics Education*. (pp. 408-415), Montreal: The University of Montreal.
- Haser, Ç. ve Ubuz, B. (2000, Eylül). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda Kavramsal anlamda ve işlem yapma performansı*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı (s.609-612). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hasemann, K. (1981). On difficulties with fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 12(1), 71-87.
- Hidroğlu, Ç. N. (2019). Sayılar ve işlemler: Doğal, tam ve rasyonel sayılar. G. Hacıömeroğlu ve K. Tarım (Eds.) *Matematik öğretiminin temelleri* içinde (ss.27-118). Ankara: Anı Yayıncılık
- Hiebert, J. (1985). Children's knowledge of common and decimal fractions. *Education and Urban Society*, 17(4), 427-437.
- Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- İşık, C. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye yönelik kurdukları problemlerin kavramsal analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 231-243.
- İşık, C. ve Kar, T. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1021-1035.
- İşıksal, M. (2006). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının kesirlerde çarpma ve bölmeye ilişkin alan ve pedagojik içerik bilgileri üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- İşeri, A. (1997). *Diagnosis on students' misconceptions on decimal numbers* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kocaoğlu, T. ve Yenilmez, K. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir problemlerinde yaptıkları hatalar ve kavram yanlışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 71-85.
- Lewis, K. E., & Lynn, D. M. (2018) An insider's view of a mathematics learning disability: Compensating to gain access to fractions, *Investigations in Mathematics Learning*, 10(3), 159-172.
- Lubinski, C. A., Fox, T., & Thomason, R. (1998). Learning to make sense of division of fractions: One K-8 pre-service teacher's perspective. *School Science and Mathematics*, 98(5),247-253.
- Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: teachers' understanding of fundamental mathematics in China and United States*. Mahwah, NJ: Erlbaum Newsome.
- Malcolm, P. S. (1987). Understanding rational numbers. *Mathematics Teachers*, 80, 518-521.
- Mc Diarmid, G. W., Ball, D. L., & Anderson, C. (1989). Why staying one chapter ahead doesn't really work: Subject specific pedagogy. M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* içinde (ss. 193-205). Elmsford, NY: Pergamon Pres.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nagle, L. M., & McCoy, L.P. (1999). Division of fractions: procedural versus conceptual knowledge. In McCoy, L.P. (Ed.), *Studies in teaching:1999 research digest*. Research projects presented at annual Research Forum (Winston-Salem, NC), PP.81-85. ERIC Document Reproduction Service No: ED 443 814.
- Newsome, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. J. Gess-Newsome ve N. G. Ledermen, (Eds.), *Examining pedagogical*

- content knowledge* içinde (ss.3-17). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Niemi, D. (1996). A fraction is not a piece of pie: Assessing exceptional performance and deep understanding in elementary school mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 40(2), 70-80.
- Niemi, H. (2002). Active learning – A cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 763–780.
- Okur, M. ve Gürel, Z. Ç. (2016). Ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki kavram yanlışları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 922-952.
- Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orhun, N. (2007) Kesir işlemlerinde formal aritmetik ve görselleştirme arasındaki bilişsel boşluk. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 99–111.
- Önal, H. ve Yorulmaz, A. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 98-113.
- Parmar, R. (2003). Understanding the concept of “division”: Assessment considerations. *Exceptionality*, 11(3), 177-189.
- Pesen, C. (2007). Öğrencilerin kesirlerle ilgili kavram yanlışları. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 79-88.
- Pesen, C. (2008). Kesirlerin sayı doğrusu üzerindeki gösteriminde öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 157-168.
- Piaget, J. (1952). *The child's conception of number*. New York: Humanities Press.
- Poon, K. K. (2018) Learning fraction comparison by using a dynamic mathematics software - GeoGebra. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(3), 469-479.
- Post, T. (1989). Fractions and other national numbers. *Arithmetic Teacher*, 37, 3-28.
- Reys, R. E., Suydam, M. N., Lindquist, M. M., & Smith, N. L. (1998). *Helping children learn mathematics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Rowland, T. Turner, F. Thwaites, A., & Huckstep, P. (2009). *Developing primary mathematics teaching: Reflecting on practice with the knowledge quartet*. California: Sage Publications.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 101-117.
- Soylu, Y. (2008). Öğrencilerin kesirler konusundaki hata ve yanlış anlamaları ve sınıf öğretmen adaylarının tahmin edebilme becerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(356), 31- 39.
- Sweetland, R. (1984). Understanding multiplication of fractions. *Arithmetic Teacher*, 32, 48-52.
- Şahin, Ö., Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2016). Examining prospective mathematics teachers' pedagogical content knowledge on fractions in terms of students' mistakes. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(2), 531-551.
- Şiap, İ. ve Duru, A. (2004). Kesirlerde geometriksel modelleri kullanabilme becerisi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 89-96.
- Temur, Ö. D. (2011). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin kesir öğretimine ilişkin görüşleri: Fenomenografik araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 203-212.
- Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: the case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(1), 5–25.
- Toluk, Z. (2000, Eylül). *İlkokul öğrencilerinin rasyonel sayıların bölüm kavramını kavramlaştırma süreçleri*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25, 166-175.
- Toluk-Uçar, Z. (2011). Öğretmen adaylarının pedagojik içerik bilgisi: Öğretimsel açıklamalar. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 87-102.
- Ünlü, M. ve Ertekin, E. (2012). Why do pre-service teachers pose multiplication problems instead of division problems in fractions?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 490-494.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. W. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim* (7. Baskı). S. Durmuş (Çev. Ed.). Nobel Yayınları: Ankara.
- Ward, J., & Thomas, G. (2007). What do teachers know about fractions? In Findings from the New Zealand Numeracy Development Project 2006. Wellington: Ministry of Education.
- Yavuz-Mumcu, H. (2017). Pedagojik alan bilgisi bağlamında öğretmen adaylarının kesirlerdeki kavram yanlışlarını giderme yeterliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1264-1292.
- Yılmaz, F. G. K., Özdemir, B. G. ve Yaşar, Z. (2018). Using digital stories to reduce misconceptions and mistakes about fractions: an action study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(6), 867-898.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. California: Sage publications.

Ek-1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.08.2020-E.9175

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 19.08.2020	Toplantı Sayısı: 8	Karar Sayısı: 7
<p>Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkan Vekili Prof. Dr. Yaşar KARADAĞ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.</p> <p>KARAR-5: Eğitim Fakültesi Dekanlığının 22.07.2020 tarihli ve E.8307 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi.</p> <p>Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemizin Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan Dr. Öğr. Üyesi Fatma CUMHUR'un sorumlu araştırmacısı olduğu "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kesirlerle Toplama İşlemi ile İlgili Öğretim Stratejilerinin İncelenmesi" konulu araştırması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Eğitim Fakültesi Dekanlığına bildirilmesine,</p> <p style="text-align: center;">Oy birliği ile karar verildi.</p>		
<p>BAŞKAN V. (e-İmzalıdır) Prof. Dr. Yaşar KARADAĞ Rektör Yardımcısı</p>		
<p>ÜYE (e-İmzalıdır) Prof. Dr. Harun POLAT Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi</p>	<p>ÜYE (İznilidir) Doç. Dr. Hanifi KÖRKOCA SBF Öğr. Üyesi</p>	<p>ÜYE (e-İmzalıdır) Doç. Dr. Binyamin SARIKAYA Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi</p>
<p>ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Hanan TASALI SBF Öğr. Üyesi</p>	<p>ÜYE (İznilidir) Dr. Öğr. Üyesi Mehmet SALMAZZEM İslami Bilimler Fakültesi Öğr. Üyesi</p>	<p>ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Demet DENİZ YILMAZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi</p>
<p>ÜYE (İznilidir) Dr. Öğr. Üyesi Recep YILMAZ İİF Öğr. Üyesi</p>	<p>ÜYE (e-İmzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Sedat KARDAŞ Fen Edebiyat Fakültesi Öğr. Üyesi</p>	



Araştırma Makalesi • Research Article

Dilthey’de Tarih ve Anlam

History and Meaning in Dilthey

Diltheyda Tarix va Ma’no

Kasim Müminoğlu^{a,*}

^a Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, 49100, Muş/Türkiye
ORCID: 0000-0001-6649-4144

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 24 Temmuz 2020

Düzeltilme tarihi: 17 Ekim 2020

Kabul tarihi: 21 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Dilthey, tarih, akıl,
tarihsellik, anlam,
hermeneutik

ARTICLE INFO

Article history:

Received 24 July 2020

Received in revised form 17 October 2020

Accepted 21 October 2020

Keywords:

Dilthey, history,
intellect, historicity,
understanding, hermeneutics

MAQOLA HAQIDA

Maqola tarixi:

Ariza berish tarihi:

Tuzatish tarixi:

Qabul tarixi:

Kalit soʻzlar:

Dilthey, tarix, aql,
tarixiylik, tushunish,
germenevtika

ÖZ

Dilthey’in düşüncesinde tarihi yaşamın ana unsurları olarak, din, sanat, bilim ve medeniyet, insanın bu dünyada nasıl bir varlık olduğunu gösteren en önemli amillerdir. Dilthey’in tarih felsefesinde transandantal değişim bu şekilde meydana gelmektedir. Bu makalede, tarih konusuna anlam metodu ile yaklaşmakla birlikte tin bilimlerinde anlamayı sadece bir metot olarak değil aynı zamanda “Varlık” alanını kuşatan bir hareket olarak ele almış olan Dilthey’in felsefi düşüncesine aydınlık getirmeyi amaçlıyoruz. Bu amacı gerçekleştirmek için Dilthey’in tarih, tarihsellik, tarihsel akıl, ruhsal yaşam gibi düşüncelerine ve bütün bunlar sayesinde onu anlam metoduna getirmiş olan tartışmalara yer vermeyi düşünüyoruz.

ABSTRACT

In Dilthey’s understanding, the higher conditions of historical life, systems such as religion, art, knowledge, and culture, were considered to be the factors that determine how man exists in this world. The transcendental transformation in Dilthey’s philosophy of life takes place in this state. This article aims to clarify the philosophical views of Dilthey, who, while approaching the issue of history with a style of meaning, not only as a method of understanding the topics of psychology, but also as an action surrounding the realm of Being. To achieve this goal, we focus on Dilthey’s concepts of history, historiography, historical reason, spiritual life, and his methodological considerations on the style of meaning.

ANNOTATSİYA

Dilthey’ning tushunchasida tarixiy hayotning yuqori qo’shinlari, din, san’at, bilim va madaniyat kabi tizimlar bo’lib insonning bu dunyoda qanday mavjudot bo’lganligini ta’minlaydigan omillar bo’lib sanaladi. Dilthey’ning hayot falsafasidagi transendental transformatsiya mazkur xolatda yuzaga kelmoqdadir. Bu maqolada, tarix masalasiga ma’no uslubi bilan yaqinlashish bilan birga ruhshunoslik bilimining mavzularida tushunishni faqatgina bir uslub o’laroq emas ayni payitta “Borliq” soxasini qurshab olgan bir harakat o’laroq qo’lga olgan Dilthey’ning falsafi fikirlariga aniqlik kiritish maqsad qilingan. Bu maqsadni amalga oshirish uchun Dilthey’ning tarix, tarixiylik, tarixiy aql, ma’haviy hayot, kabi tushunchalariga va ma’no uslubi ustida olib borgan metodik muloxazalariga e’tibor qaratamiz.

1. Kırış

Borliqning o’tmiş deb atalgan tomoni aksar odamlar uchun ahamiyatsiz ekanligini guvohi bolishimiz mumkin.

Xolbuki Dilthey o’tmişning bu tomonini oldingi saflarga o’tkazib hayotimizning ma’nosini va xokimiyatini shundan kelib chiqishini bildirgan. Bu ilk ko’z qarashda garip ko’rinishi mumkin, ammo yahshilab olib qaralganda madaniyati yuqori bo’lgan millatlar va o’lkalarda kelacagi

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: k.mominov@alparslan.edu.tr

ajralmas bog'lar bilan o'z o'tmishiga bog'liq ekanligi malum. Gyote, Leybnits, F. Ast, C. Wolf va Xegel kabi mashhur Faylasuflar o'z madaniytlarining o'tmishi tomonidan yaratilgan samaralardir. Diltey'ga ko'ra tarixiy sadorat inson borlig'ining asli vazifasi bo'lib insoniyating olamdagi borlig'ini tamom etkan va bundan bir kul yaratgan tarix bo'lib xesoblanadi. Boshqacha qilib aytganda tarix "ruh va madaniyat qiymatini vucutlashtirip ularni icro etgan hayot tarkiblarining jami.." bo'lib sanaladi (Dithey, 2004: 10). Diltey'ning nazariyotiga ko'ra, inson xaqiqi mohiyati etibori ila tarixiydir. Insonning bu tarixiy ekanligi nazariyasi Diltey'ning juda xam muhim kaşiyoti bo'lib sanaladi. Buning natijalari esa 20. asr Germanya filasafasining shuurini quvvatli bir darajada yoqori ko'targan. Germenevtika soxasida Diltey, Heidegger, Gadamer, Habermas kabi yana ko'plagan mutafakkirlarning ijodlari ana shu yolda o'z izlanishlarini davom ettirgan/ettirmoqdadir.

Diltey o'z ijodlarida yangi izlanishlarni boshlatabilgan mutafakkirlardan biri bo'lgan. Diltey bu izlanishlarini quyidagi asarlarida aks ettirgan. "Inson Bilimlariga Kirish; Omma va Tarix Qidiruvlarining Asoslari" 1883 yilida "Inson Bilimlaridan Olamning Tarihini Aniqlash" 1900 yilida chop etilgan. Keyinchalik boshqa asarlari esa talabalari tomonidan chop qilindi va 22 to'mlik asar yuzaga chiqdi. Diltey ustoz Schleiermacher'nin germenevtika ilimidagi onglamoq, tushunuv masalasini tarixiy jarayon problemi shaklida qaradi. Diltey Qant'chi bir fikir insoni edi. Faqat uni Yangi Qantchilardan ajratgan masala, tabiat bilimlari va ruh bilimlari ayrimasini markazga olish bilan birga Qant'ning amalga oshirilmagan bilim metafizikasini, germenevtika tushunchasini markazga olib metodik ravishta ruh bilimlari shaklida ishlab chiqqanligida yotmoqdadir (Müminoğlu, 2018: 834-835).

2. Muhokama va Natijalar

2.1. Dilteyda Tarix va Tinbilim O'rtasidagi Munosabatlar

Doğan Özlem'ning W. Diltey'ning "Germenevtika va Tin Bilimlari" asarining tarjumasida muqaddima taqdimida qayd qilgani kabi "Diltey juda xam bilgi (bilim) ma'lumotlariga boy bir tarixchi, xususan madaniy tarixchisi, bilim va san'at tanqidchiligida bir daho" bo'lib tanilgan bo'lsa xam uning falsafa ustida yurutgan favqulodda ilmi mulohazalari o'z vaqtida anglashilmagan (Diltey, 2011: 6). Diltey bilimlarga tartib va aniqlik kiritabilishning yo'li bormi yoki yo'qmi? Bunga bir zamin bormi? Bir tarixchining, iqtisodiyotchining borgan natijalari, bir xuquqchining ishlatgan terimlarning ostida yotgan bog'lamni belgilash mumkin mi? Butun bularning orqasidagi maqsadni izlaganmizda metafizik terminlarning ichiga olib kirilgan bir tarix falsafasi bo'lishi mumkin mi? Bu kabi savollarga javob aqtarib, Tarixshunoslik maktabining bu borada o'rnatgan mustaqil tizimlariga ishorat qilish bilan birga o'zining izlagan metodlarida tin bilimlarining mustaqil usul o'rnatibilishining imkoniyati xaqida ish olib borgan. Bu yo'nalishda bo'lsa Diltey Lokk, Xum va Qant'ning oit bo'lgan epistemologist maktabning ulashgan darajasiga yetgan, zatto bu maktabning bilgan shahs (subyekt) masalasida biron bir muvofaqiyatga erisha olmaganligini Diltey'ning o'zi ifoda qilmoqda (2011: 13).

Diltey'ni qiziqtirgan narsalar tarixiy va psixologik xususiyatlarga ega bolgan insonlar bilan bog'liq. Chunki Diltey'ga ko'ra insonning xar turli hislari va rejalashtirgan ishlari, nimaga intilishi, bilim va tushunchalari nuqtai nazaridan dunyo bilan bog'liq barcha narslarni idrok etabilishi, bizga inson xaqida zamonaviy mavhum ilmiy fikrning har bir elementi, masalan eksperimentlar, tilshunoslik var tarixshunoslik kabi usullar bilan tadqiq etabilish imkoniyati beradi. Darhaqiqat bu butunlik tarix va til tadqiqotlari bilan ajralib turadigon yaxlitlikdir. Diltey tin bilimining butun bilimlar orasidagi bu munosabatni qurabilish quvvatiga ega ekanligini bildirmoqda kim, tin bilimlari bilgan shahsh (subyekt) masalasida epistemologist maktablarning erishaolmagan darajasining eshiklarini ochmoqdadir.

Unga ko'ra tarix va omma, soxasi ampirik metodlar bilan amalga oshiriladi soha emas. Bu masala farq etish masalasi emas tushinish, onglash masalasidir. Diltey'ning tin (ruh) bilimlari o'laroq asos solgan soha, insonga tegishli dunyoni onglashni maqsad olmoqda. Ma'no Diltey'ning tushunchasida manaviy hayot jarayonidagi butun va qismlar orasidagi munosabatlar tarkibida joylashmoqdadir. Bedeutung (ma'no) Verstehen (onglamoq) so'zlari

tushunmoq uchun harakat qilgan narsadir (Bilen, 2007: 86; Bolnow, 2003: 97). Demak, sarxlamoq, sobitlashkan bir ifodaning ananaviy muhitda obyektiv bir ravishda tushinishi istagi bo'lsa kerak. Diltey bu holatni shu shakilda bayon etadi: "(...) tushunabiluv, hayotning sobitlashgan ko'rinishlarining mavjudiyatiga yonalmog'lik bo'lib bizlar bularga xar doim qayta olabilsak, yahsi yolda ishlatilip, kontrol qilnabilsa, bir obyektiv darajaga chikishlik va tog'ri bir metodga ega bolish mumkin. Uzuluksiz o'laroq sobitlashgan hayot ko'rinishlariga ochilish yoki sharxlamoq nomini berurmiz... Bu sababladi kim, tushunabiluv san'ati, o'z markaz no'ktasini, insonning bor bolishining yozuvga otgan qoliltlarining ochiqlanishi vayo sharxlanishinda topadi" (Diltey, 1999: 88-89). Diltey'ning falsafiy tushunchasida insonning tushunushini mumkin qilgan narsa "yashamoq istagi va ifodalari" o'laroq o'z ifodasini topadi. Diltey bu ifodalarni ishlab chiqayotgan chog'da bularni sinflarga ajratmoqdadir (Diltey, 1986: 153) Bular, terimlar, xukumlar va tushuncha liboslari deb ataladi. Bilen bu sinflarni uch davrga ajratib qaramoqda. Bilen'ga ko'ra Diltey avvalo psixologiya bilmni, gumanitar bilimlarni tuhsunib yetmoq uchun bir metod sifatida rivojlantirishni hohlagan. Bu davrlarda Diltey ta'riflovchi psixalogiyani rivojlantirishla aloqali asarlar yozgan. Ikinci davrda bo'lsa "tarixni" hayot falsafasining asosi sifatida ko'ra boshlagani guvohi bolamiz. Shunday qilib tabiat butun sag'in, fanni bilimlarinin soxasi esa tarix ham inson bilimlarining soxasi qatorida qaralishi kerak. Uchunchi davrada esa germenevtikaga tayangan xolda gumanitar bilimlaridagi metodikalik problemani hal qilishni hohlagan. Diltey'nin tushunchasiga ko'ra "hayot yoli davomida borilgan xar bir dam, mavjut payitni tashkil qiladi va tarkibi xaqiqat bilan toltirilgan zamon, bu o'tmishning xotirasining tasiridan mustaqil bir ravishda bor bo'lolmaydi" (Tatar, 2016: 107). Shuning uchun xam Diltey bir asarni o'qib sharxlagan o'quvchi bilan matnning orasidagi masofaning yol ochgan zamon farqining tarix usti bo'lishi bir qancha shubhalarni bartaraf qilish uchun yuqoridagi uch metodika vositasini

amalga kiritgan. Diltey'ning gumanitar fanlardagi bu problemalarga metodikalik yondashuviga tasir korsatgan tushuncha J. S. Mill'ning 1843 yilida chop qilingan *A System of Logic (Mantq Sistemasi)* nomli asarining "Axloq Bilimlarining Mantig'ie sarlovxali to'rtinchi qismi bo'lgan (Bilen, 2007: 89).

2.2. Dilteyda Nazariy Bilish va Amaliy Hayot O'rtadasidagi Munosabatlar

Diltey ustoz Shleermaxerdan songra qalamga olgan "Germenevtikaning Tug'ilishi" asarida "Germenevtika" bilimining ming yildan ko'p qilib kelgan farqli maqsaddagi xizmatlarining muhimligiga ishorat etgan. Shuning bilan birga XIX. asrning choyrak qismidan boshlab zamonaviy tabiyat bilimining rivojlanishi va "bilim" tushunchasiga berilgan yangi bir o'rinning berilishi bilan birga "tushuncha" konseptsiyasining o'zi falsafi problemaga aylangan. Diltey ilk bor bu problemaning asil tamallarini yana bir bor "yangi inklyuziv shakl" ichida joy olmog'ligi qaysil sabablarga tayanmoqda ekanligi mavzusida ish olib bordi.

Diltey falsafasining markazida bilish, harakat qilish tushunchasi yotmoqda. Dilteyga ko'ra falsafa metafizikaning hukumronligida bilgan va harakat qilgan ong butunligini, aslida bu ong butunligi ichida bir biriga qarama qarshi ko'rilmaydigan narsalar ziddik ichida olib ko'rsatilganligi tufayli insonning bilish fiilining tamallantirilishida "sog'lom nukta" topolmagan. Holbuki Dilteyga ko'ra huddi shu bilgan va harakat qilgan ong butunligi soyasida, "nazari va amali bilimlar orasidagi ishlangan noto'g'ri ajratishning oldini olish mumkin. Yana tabiyat bilimlarining tin bilimlari bilan bo'lgan to'g'ri munosabati tamallantirilgan bo'ladi.

Dilteyni bu tushunchaga olib borgan narsa XIX. Asrning ikkinchi chiragidagi Qantning tushunchalaridan harakat qilgan holda Yangi Qantchi oqimining praktik bilimni rivojlantirishga kirishganliklari bo'lgan. Qantning aql kritikasi, tabiyat bilimining terminlariga faraz qilingan bilgi qiymatga ega ekanligi vositasi sifatida talqin qilinishiga to'sqinlik qilmagan. Lakin Xumning tajribajiligi ong voqealarining birligi va ketma-ketligida Komte va Mill pozitivist falsafalarining qonuniyligini o'rganishdan iborat edi. Shunday qilib (to'liq) huquqshunoslik nomi ostida o'zini bilish harakati odatiy va ma'nosiz bo'lib chiqdi. Diltey ushbu nuqtadan harakat qilayotgan jarayonda bilim nazariyasida xolat bu edi (Riedel, 2003: 76). Tabiyat bilimidagi pozitivist nazariya harqanday "tushunabilish", "man'no" berebilish harakatini tashqarida tashlamoqda edi. Diltey bu tavirga qarshi "ma'no" berish "tushunabilish" harakatini nazariy bilgi va amaliy hayot munosabatini qurgan holatda hal qilmoqda. Diltey uchun tin bilimlarining yak epistemologiyasini rivojlantirish kabi shuphali bir vazifa bu yerda yoq. Aslida asos masala butun bilimlarda bor bolgan tajriba va bilgining falsafa uchun vazifalanish qiymatiga va falsafa tomonidan tamallantirilgan inson aqlining aftonomiyasiga mukammallik qazontirmoqdir. Dilteyning "ma'no" berish "tushunish" reaksiyasi boshqacha qilib aytganda tabiyat bilimlarining asosan tashqarida qoltirgan subyektning praksis soxasi, yani subyektning mustaqilligi nafaqat tin

bilimlari qolaversa tabiyat bilimlarining ham tamalida tabii o'laraoq mavjud ekanligini ko'rsatadi. Diltey bunga "yashamoqlik" ismini bermoqda. Yashamoqlik o'z-o'zidanlikka sohib bolib, yashamoqlikni o'zi butun bilish faoliyatining o'zidan kelib chiqqanligi uchun butun bilishning tamalida yo'tgan narsaga aylanadi. Inson o'z nazariy bilgisini amaliy hayotga aylantirabilganidagina bu munosabatning o'z o'rini topkanligi xaqida gapirishimiz mumkin. Diltey Qantni tushunmoqlik quroli va bilgi subyektni dogmatiklashtirmoqda ekanligi borasida uni tanqid qilgan.

Dilteyning tushunchasida tashqi dunyoning borligi shubhasini yo'q qilish uchun, Kartesian uslubidagi xudoni isbotlash yoki Kantning "mendagi tashqarida yalang'och, ammo empirik ravishda aniqlangan kosmik jismlarning mavjudligini" sanashning hojati yo'q. Dilteyning "yashamoq" degan konseptsiyasi aslida insonning bir butun hayotini o'rab turgan hayot tajribasining nafaqat siradanligi bilan bog'liq ayni zamonda insonning hayotida joy olgan butun bilimlarning, inson hayotiga bergan bilgilarning hayot tajribasida o'z o'rini topishi bilan bog'liq. Boshqacha qilib aytganda nazariyaning praktika (yani hayot tajribasi) bilan bo'lgan munosabatining oydinlikka, xaqiqiy jarayonga aylanishidadir.

Diltey bu borada esa Qant va Fichtening bilgi subyektni faqatgina subyektning zihiniyligi bilan chegaralanganligini bildirip, bu shakilda ongning tarkibi esa faqatgina obyektga aylantirish bilan birga bu obyekt, zihinning o'zi, nima bo'lganligi majhul bir narsa sifatida, o'z o'zini anglashning qarshisiga chiqqanligini aytip bu nuqtadan ularni tanqid qilgan. Gegelning ham bu nuqtadagi nazariyasi Dilteyga ko'ra bulardan ortta emas. Gegel tushunmoq faoliyatining cheksiz tizimini mutloq refleksiya harakati ichida tashish va dunyo-tushunchasi ila o'z o'zini anglash, tushunmoqlikning o'zini bilishishga bog'lamoq bilan birga problemaning tugun nuqtasini cho'zabilganligini gumon qildi. Faqat bu bir cho'zim emasti Diltey tushunmoqlikni sof ideal nazariy bog'lanti sifatida olishning tog'ri emasligini tanqid qilib, "unga qanday murojaat qilish kerakligini ko'rsatadigan nuqta berilishi kerak edi. Bu vaqtda ongning mazmuni va ong harakatining o'zi ong uchun bir xil emas."

Diltey bu "nuqta" ni turli xil "tajribalarda" topadi. "Tajribalar" allaqachon o'z ichidagi ob'ektga bog'lanishni o'z ichiga oladi. Shunday qilib, Qant muammosi, ya'ni ko'z oldida turgan ko'pchilikka o'z ongi bilan berilishi mumkin bo'lmagan ong uchun sintetik birlik qanday yuzaga keladi. Aql - bu tajribaning elementar birligi ichidagi sub'ekt-ob'ekt identifikatsiyasi uslubidir, va sintez qoidalari faqat ushbu identifikatordan olib tashlanishi mumkin. Ammo bu ajratish Fichtening mutlaq o'zini yoki Gegelning fikrlashning mutlaq aksini emas, balki hayotning nisbiy pozitsiyalarini kuzatish va ularni nisbiy qiladigan tushunish jarayonida fikrlash orqali amalga oshirilishi kerak (Riedel, 2003: 88).

Bilish bu o'z-o'zini anglash (Innewerden) va potentsial o'z-o'zini aks ettirishga asoslangan (Selbstbesinnung) talqin qiluvchi va o'zini o'zi talqin qiladigan amaliyotdir. Bilish ijtimoiy-tarixiy relef kontekstida joylashtirilgan, chunki Diltey uchun u hech qachon nafaqat epistemik, balki

printsipial jihatdan amaliydir. Dilteyni ontologik germenevtika va subyektivizm va relativizm tarafdorlari tomonidan transsendental falsafa va mantiqiy pozitivizm tarafdorlari ayblashsa-da, men u Besinnungga empirik ravishda "his qilish" (Sinn) ma'nosini anglatuvchi deb ishonaman.

Diltey Erlebnis va Besinnungning tafakkuri, tirik kontekstual-tajriba va izohli aks ettirish, o'zgargan, ammo zamonaviy falsafaning epistemologik va tanqidiy merosi bilan barcha aloqalarni uzmagan, chunki Diltey rad etish o'rniga uni qayta izohlagan.

Dilteyga ko'ra "tarixiy hayotning konteksti" birinchidan o'zaro bog'liq va tez-tez o'zaro qarama-qarshi bo'lgan amaliyotlardan iborat bo'lib, farqlashning har xil shakllari va farqlash, ijtimoiylashuv va individuallikka imkon beradi, va ikkinchidan bu aloqaga o'tish joyi sifatida ishlaydi. Gumanitar fanlar haqidagi falsafiy mulohazalar ikkinchisini ta'qib qilar ekan, gumanitar fanlar yakka va umuman oldingi aloqalarini bir yoki bir nechta aniq shakllarida tadqiq qiladilar. Bunga tarix va jamiyatning jarayonlari va tuzilmalarining, shuningdek, insonning ushbu jarayonlar va tuzilmalar doirasida sodir bo'ladigan xatti-harakatlari va hodisalarining o'zaro bog'liqligi va farqlari kiradi. Tarixiy hayot - bu xabardorlik va oshkorlikda ochib berilgan aks ettirilgan tuzilmalar va hodisalarning, tizimlar va harakatlarning, guruhlar va shaxslarning murakkab va tabaqalangan o'zaro aloqasini ko'rsatadi. Bu esa Diltey tushunchasida tushunish va sharhlash, aks ettirish va empirik-nazariy tadqiqotlar bilan shug'ullanishdir (Nelson, 2008: 106).

Tabiiy fanlar kabi ob'ektivlik, universallik va haqiqiylikka intilishda bu maqsad va uning vazifalari gumanitar fanlar amaliyotidan ajralib turadi. Gumanitar fanlardagi ob'ektivlik qiymat neytral va matematik-deduktiv modelga unchalik ahamiyat bermaydi jismoniy ob'ektlar kabi, bu hayotiy tajribalarni ularga xabar beradigan ijtimoiy-tarixiy tuzilmalar bilan bog'lashda. Tasodifiy va lahzali normalar bilan bog'liq bo'lgan tarixiy hayotning shakllanishlari bilan bog'liq va vositachilik qilgan; ijtimoiy-tarixiy voqelikda amal qiladigan qadriyatlar va ma'nolar bor. Bunday nazariy bilish va amaliy hayot o'rtasidagi munosabatlarning ushbu kontekstini tabiiy ilmiy tadqiqotlar o'tkazadigan darajada sublimatsiya qilish yoki yo'q qilish imkoniyatisiz nazarda tutadi va tushuntiradi, chunki ularning amaliyoti va maqsadi "yakka paydo bo'lishning tarixiy namoyishi" deb biladi Diltey.

2.3. Dilteyda Germenevtik Usul O'laroq "Ma'no"

Diltey tin (ruhsal) olamini ma'no olami deb xesoblaydi. Chunki ma'no yol'giz tin (ruhsal) olamni ko'rsatgan bir termin. Diltey bir narsani ma'nosini tushinabilshning o'zini faqatgina ruhsal olam bilan bog'liq emasligini aksincha insonning butun hayoti, butun dunyo bilan bog'liq ekanligini bildirgan. Dilteyni bu tushunchaga suruklagan narsa tabiat bilimlaridagi pragmatist yo'nalishi tetiklagan pozitivizm bo'lgan. Diltey tin bilimlaridagi ob'ekt va mavzu orasidagi masala bilan tabiiy bilimlaridagi ob'ekt va mavzu orasidagi farqlarning ongiga yetib borolmasak pozitivizmning yagona otoritaryasidan qurtilaolmasligimizi bildirip, tin bilimlarining metodologiyalik tomondan bu xususui o'rnini

ko'rsatib olish uchun harakat qilgan. Diltey tin bilimlarini tabiiy bilimlaridan mustaqil bir joyga joylashtirib olish harakatida bo'lgan. Chunki ma'naviy dunyo tabiiyattan mustaqil ravishda insonlar tomonidan yaratilgan dunyodir. Diltey tarixni aqtargan kishining ayni zamonda tarixning insho etgan kishi ekanligini ifoda etmoqda. Insonni o'tmishi bilan bog' qurib yashashini mumkin qilgan narsa "yashamoq" orzusu bolsa kerak. Inson o'tmishiga tarixiga murojat qilib, o'tmishidagi izlaridan, tajribalaridan va boshqa yana ko'p xususiyatlardan harakat qilib bir narsani, voqealarni onglash uchun harakat qiladi (Becermen, 2004: 41).

Dilteyning "ma'no" metodikasi iki bosqichga ega bo'lib bular; tushunish va sharhlash metodikalaridir. Diltey bu metodlarni tin bilimlarining metodu o'laroq qolga oladi. Dilteyga ko'ra bir narsaning ma'nosini tushunish, o'z borligimizning subyektiv chegaralarining ichidan chiqip, boshqa kishilarga oit bo'lgan ruhsal xollarni yashamoq, insoniyat dunyosini yashash bilan tushunabishdir. Tushinish har bir bosqichida bir dunyo yaratadi. Diltey o'z metodikasini rivojlantirar ekan mantiq va opsixologiyalik bir analitik o'rniga epistemologik analiz bilan shug'ullanadi. Bu esa unga "yasham dunyosi" degan tushunchasini bu metod soyasida tamallantirib olishning yo'lini ochabildi (Becermen, 2004: 41).

Habermas'ning ifoda qilgani kabi Dilteyning "Yashamoq" deb aytgan so'zi insondagi organik, mezoziga bog'liq psixologik bir xol emas aksincha niyati, yo'nalishi bo'lgan ma'nosi vositasi bilan tushunilgan narsadir. Diltey tarix soxasini tinning o'zini davomli obyektivlashtirgan soxa deb xesoblaydi. Chunki faol bo'lgan tinning, ichkarisiga, maqsadlariga, qiymatlariga sızıp joylashgan obyektivlashtirgan narsalarning, organik, psixologik, sosyal va tarixiy reivojlanishlardan mustaqil ravishda ma'noga egaligi muhim (Habermas, 2003: 149). Dilteyning "yashamoq" tushunchasini uch bosqichda tushunishimiz mumkin bular; tushunish, harakat va tajriba (yashamoq).

Dilteyga ko'ra birinchisi tushunish faoliyati, insonning ichida turgan xolatida uni o'rab olgan butun narsalar bilan bo'lgan uzuluksiz bog'ini tashkil etadi. Bu narsalar jonli bir ravishda inson zihnida jarayon etgan qayta tiklash faoliyati soyasida ma'noga erishadi. Shunday kim, bizlar bu qayta tiklash jarayoniga qo'shilish bilan birga, ma'no yaratmoqlik jarayoniga xam qo'shilgan bo'lamiz. Chunki kognitiv bir faoliyat ayni payitta poetik bir faoliyat bo'lib sanaladi. Shuning uchun, poesis, ma'no yaratmoq, ma'no ishlab chiqish jarayoni bo'lib, tinning (ruhning) o'zini obyektivlashtirish jarayonidir (Habermas, 2003: 150).

Onglamoq/tushunish tin bilimlari uchun asosi tamalini tashkil qiladi. Faqat tin bilimlarining tamallanishi borasida esa bilimquram, mantiqiy va metodik analizlar esa tin bilimlarining asosi vazifasi bo'lib sanaladi (Diltey, 2011: 116). Bu tushunchaga ko'ra birinchidan har bir insonning individual tushunchasi bor va bir inson bir narsani tushunganda aslida o'zining subyektivligidan xabar beradi. Ikkinchidan biron bir asarning ma'nosi esa, yakallikdan butunga, yaxlitlikdan yana yakallikka erishish bilan, uning yozuvchisining individualligi va u joylashgan yozma asarlarning kontekstiga uyg'unlashishi bilan o'rta qayta chiqadi. Uchinchidan esa har bir ruhiy holatni biz faqat tashqi sabablarga ko'ra tushunamiz. Ushbu muammolarning barchasida quyidagi ko'rinish paydo

bo'ladi: Axborot nazariy muammosi hamma joyda bir xil va u shunday: Eksperimentdan umumiy ma'lumotni ajratib olish. Ammo bu erda (tabiiy eksperimentlardan farqli o'laroq) ruhiy eksperimentlarning o'ziga xos tabiati shartlari asosida umumiy ma'lumotlar olinadi. Shu nuqtai nazardan, struktura - bu ruhiy hayotda yashaydigan va taniqli bo'lgan tuzilmadan iborat (Diltey, 2011: 118).

Ushbu ko'rinishdan harakat qilsak, Diltey'ga ko'ra bir narsani tushunabilish o'z borlig'imizning subyektiv chegaralarini va o'z imkoniyatlarimizni oshish bilan boshqa insonlarga oit ruhiy xollarni ichtan yashayabilishtir. Lakin ma'no ma'noli va davomli bo'lgan tarixiy bilgining tamalida yotadi va bu insonga berilgan shahsiy bilnch darajasining rivojlanishi bilan birga o'zgargan xususiyatga ega. Bu rivojlanish esa tushunabilish "ma'no" ning oldida turgan "yasham" dunyosiga oittir (Becermen, 2004: 46).

Bu muammo hayot va ifoda o'rtasidagi bog'liqlikni ko'rib chiqish orqali hal qilinadi. Biz ruhiy ob'ektlarni ichki tajriba orqali ularning tajribalaridan anglaymiz. Biroq, Dilteyning so'zlariga ko'ra, tushunish amalga oshishi uchun hayotning ifodasi bo'lishi kerak. Tajriba faqat "men" ga o'sha hayotning tashqi ko'rinishi orqali taqdim etiladi. Hayotning tashqi ko'rinishi hayotning ifodasidir. Tushunish bu bayonotning natijasidir, chunki biron bir yot kimsaning biz kabi tushunishi bu iborani tushunishga bog'liq ekanligini ko'rsatmoqda (Bollnow, 2003: 102).

Diltey masalaga bu shakilda qayrilmog'lik bilan birga zamonida bolmasa xam keyinchalik gumanitar fanlarida davom etip kelgan bir qancha problemalarni bartaraf qilinishiga katta hissa qo'shdi. Diltey'dan so'ngra inson bilimlarida muammo bo'lgan kishilik va omma aloqasi, shahsning zixniy tushunchasiga xam tarixiy xam da ommaviy vokealarning ko'rsatgan tasirlarini to'g'ri sharxlash rivojlandi deb aytalamiz. Diltey, harakat qilgan qidiruvlarida tarixiy aqlning chegaralarini ko'rsatmoq bilan birga, inson (gumanitarniy) bilimlaridagi bilgining (ma'lumotlarning) imkoniyatini belgilashni o'ziga maqsad qilib oladi. Qant'da fenomenlarning bilgisining belgili bir kategoriyalari bor. Tabiat haqidagi bilgilarimiz (ma'lumotlarimiz) narsalarning tajribalarini tartipga solgan tushunchaning yoki yana ham to'g'risi, onglamoqning kategoriyalari soyasida qo'lga olinadi. Aynan sof aqlning kategoriyalari kabi, Diltey ham shu kategoriyalarini qo'llanmoqlikni mumkin ekanligini aytadi. 1) Qisim va butun katego'riyasi, 2) sabab va maqsad, 3) kuch va quvvat, 4) ich va tashqi kategoriyasi 5) qadir-qiyamat kategoriyasi. Diltey, tarixiy bilginin imkoniyatini va chegaralarini qidirar ekan, falsafa, san'at, xuquq, va ekonomika bilimlaridagi metodika problemalarini chechuv uchun harakat qilgan. Bu esa inson bilimlarini faqatgina omma va kultür bilimlari deb hisoblash no'tog'ri. Chunki gumanitar fanlari yuqorida ataganimiz bir qator ilimlarni o'z ichiga olgan. Shuning uchun ham bu bilimlarning fenomen bilan uning aniqlangan bir tarihi orasidagi aloqasini korabilish lozim. Bu tushunchalarga yahshilab etibor berganimizda asosan ma'no uslubining ham asosi vazifasi bu aloqalardan chiqariladigon ma'noning o'rni juda ham kerakli masaladir. Chunki insoniyatning, jamiyatlarning yoki biron bir millatning madaniyatining o'z individlariga berishni xoxlagan ma'noning aniqlanishi

bu yo'l bilan mumkin. Halklarning ijtimoiy tomondan rivojlangan darajasi xam shunga bog'liq ravishda o'zgaradi.

Diltey ma'noning ochik oydin o'rtaga chiqishida tilga alohida ahamiyat beradi. Til har bir tarixiy davr o'zini namoyon qiladigan va ob'ektiv bo'lgan muhitdir. Har bir tarixiy davr ma'lum qadriyatlarga ega. Ushbu davrni belgilab qo'ygan qiymatlarni tilda o'sha davr ma'nolarining tashuvchisi sifatida aniqlash mumkin. Shuning uchun ruhiy fanlarning asosiy materiali har doim tilshunoslik mahsuli sifatida yozma asarlardir.

Diltey'ga ko'ra, filologiya - bu yakka tartibdagi bilimlarga yo'naltirilgan faoliyat doirasi bo'lib, tarixiylik, yaxlitlik, yakkalikni bilish, umumiy bilish kabi tushunchalardagi qiyinchiliklarni filologiya fanining rivojlanish jarayonlari bilan engish mumkin. Germenevtika va filologiya o'rtasidagi munosabatlarning tug'ilgan joyi yozma matnlardir. Germenevtika insonning ruhiy ijodlarini tushunishga harakat qilganda sobit ruhiy hodisalarni ishlatadi. Germenevtika bu yozma matnlar orqali ruhiy hodisalarni tushunishga ularga ma'no berishga harakat qiladi. Yozma matnlarni tadqiq qiladigan va sharhlaydigan fan sifatida filologiya matnni tushunish imkoniyatini berib, germenevtika uchun zarur ma'lumotlar va asoslarni tayyorlaydi (Adugit, 2005: 255).

Dilteyning fikriga ko'ra, tarixiy sohada germenevtik, romantik o'zboshimchalik va skeptik subyektivlikning doimiy aralashuvlariga qarshi tushuntirishning umumiy asosligini nazariy jihatdan asoslash kerak; tarixning barcha ishonchiligi bunga bog'liq. Biron bir asarning ma'nosini tushuntirishning eng tog'ri yoli germenevtik ma'no uslubida amalga oshirgandagina muvofaqiyatli bolishi mumkin. Mana, ma'naviy fan tabiatshunoslik tushunchalariga emas, balki tarixiy ijtimoiy voqelikka mos keladigan tushunchalarga taalluqli bo'lgan tushuncha turi bu uslub bilan bog'liq ekanligini bildirmoqda Diltey. Diltey'ga ko'ra, tarixiylik yashash tushunchasi bilan bevosita bog'liqdir. Bu hayotni umumiy tushuntirish emas, balki hikoya qilish mavzusi bo'lishi mumkin.

Diltey, biz nisbiylikka tushishdan qo'rqib, umuman hayotning o'zaro bog'liqligini tushunmasligimiz mumkinligini himoya qiladi. Biroq, tarix rivojlanib borgan sari ular o'rtasida uzluksizlik aloqalarini o'rnatish qiyinlashadi. Barcha munosabatlarni birlashtiradigan element nima? Diltey bu savolga o'tmishdagi hayot imkoniyatlarini ko'rish va kelajakka nima bo'lishini o'ylab javob beradi. Demak, benuqsonlik bu narsa emas; ammo, biz ilgari olgan ma'lumotlarni inson hayotining imkoniyatlari sifatida ko'rishimiz mumkin va bu imkoniyatlarga bog'liq holda nima bo'lishi mumkinligini bashorat qilishimiz mumkin. Tabiiy fanlardan gumanitar fanlarning o'ziga xos xususiyati shundaki, bu yaxlitlik tushunchasini o'rnatib bo'lmaydi. Qisqacha aytganda, insonning shaxsiy hayoti bilan bog'liq uzluksizlik tajribasidan boshlab, biron bir mavzuga duch kelmagan tarixiy uzluksizlikni o'rnatish insoniyat fanlarining asosiy muammosidir (Bilen, 2007: 106).

Germenevtik ma'no uslubini haqida gap ketganda, bu uslub tushunadigan odam va shaxs sifatida nimani tushunish

kerakligini, boshqacha qilib aytganda, odamning ichki hayotiga asoslangan hayot dunyosi hodisalarini tushunish epistemologik muammolarga javob beradi, ammo hermenevtika ma'no berishda muhim joy oladi.

Diltey tarixning o'zida emas, balki unga nisbatan ontologik onga amal qilish orqali tushunish, ma'no berish modelini taklif qiladi. Biroq, predmetning tarixiy uflarini hisobga oladigan bunday tushunish modelidagi qiyinchiliklarni oldindan aytish mumkin. Diltey uchun bu tushunish modeli joy almashishi yoki boshqacha aytganda, tarixiy ufqning o'zgarishi bilan mumkin bo'lsa-da, shaxsning o'zi belgilagan chegara bunga yo'l qo'ymaydi. Va bu chegara sub'ektning o'ziga xos tarixiy pozitsiyasini aniqlab, tushunish jarayonini buzadi. Bu tarixiylik nuqtai nazarini o'zgartirishni taqozo etadi. Tarixiylikni shart sifatida emas, balki zamin sifatida tushunish tarixiy ufqning o'zgarishi mumkinligini ko'rsatadi. Garchi Diltey tushunish va tarixiy ufq o'rtasidagi bog'liqlikni to'g'ri tushungan bo'lsa ham, u bu munosabatlarning ontologik sharoitlariga e'tibor bermadi. Agar hermenevtik tushunish - bu harakatchanlik bo'lsa, biz to'xtashimiz va ketishimizdan oldin, bu harakatga imkon beradigan zamin aniqlanishi kerak. Bizning qarashimizni harakatning o'zi emas, balki harakat sodir bo'ladigan joyga qaratish, Diltey tushunishning yana bir sharti sifatida ifodalagan hayotiy iboralarning doimiyliigi va barqarorligining mumkin emasligini ko'rsatadi. Hayotning namoyon bo'lishi ular tashqilash tirilgan tarixiy nuqtaga tushmaydi. Shuning uchun, uni tushunishga harakat qilgan shaxs, uni hozirgi holatiga mahkamlaydigan va u erda o'zini aks ettiradigan tirnoqlardan xalos bo'lolmaydi. Hayotning iborasini tushunarli qiladigan narsa bu hayot qurilgan tarixiylikdir (İşbir, 2011: 147).

3. Xulosa

Diltey falsafasi uchun fanlarni farqlash asosiy nuqtadir. Xuddi individual hayotning haqiqati ham berilgan shaxsiy hayotiy tajriba (Erlebnis) insonning manbai va vazifasidir ta'sirlar, qiziqishlar va amaliy hayotning me'yorlari va qadriyatlar, tabiiy hodisalarning haqiqati nazariy jihatdan shakllangan tajriba (Erfahrung) bilimlarning kognitiv qurilishi uchun asos (Erkenntnis) tabiiy fanlar (Naturwissenschaften) orqali murojaat qilinadi. Epistemologik, talqiniy va amaliy jihatdan hayotiy tajriba, bu uning tarkibiy, talqiniy va kognitivligini hisobga olgan holda fe'l-atvorni nodavlat "xayrixoh tushuncha" ga kamaytirmaslik kerak (Nelson, 2019: 10).

Xulosa qilib aytishimiz mumkin ki, gumanitar fanlarida u tushunish imkoniyatlari va chegaralarini namoyish qilish uchun hermenevtik, falsafiy nazariya bo'lishi kerak. Tushunish imkoniyatlari va chegaralarini aniqlashning tizimli ifodasi hermenevtik usul yoki gumanitar fanlarning mahsus usulini shakllantirishdir. Diltey hermenevtika usulini aniqlashda tarixni qabul qiladi. Chunki odamlar o'tmishda boshdan kechirgan va yaratgan narsalariga qaytish imkoniga ega. Bu hayot tajribasini takrorlash orqali olingan tajriba. Shuning uchun tarix gumanitar fanlari uchun umumiy ma'noda eksperimental soxadir. Agar tabiiy fanlar tabiiy tarixni hisobga olgan holda o'z usullarini ishlab chiqqan bo'lsa; gumanitar fanlar ham hermenevtika yoki tushunish tarixini hisobga olgan holda o'z usulklarini ishlab chiqishi kerak. Gumanitar fanining

predmeti va usuli bu inson hayotining yozma va qat'iy ifodalarini tushunishdir va bu usul hermenevtik tushunishdir. Dilteyda bu usuldagi eng kuchli o'rinni "ma'no" uslubi olmoqda. Chunki hermenevtikaning bu ma'no usuli tushunishga asoslangan. Uning so'zlariga ko'ra, tushunmaslik tarix yoki tildan emas, bu insonning o'ziga xos xususiyatidan kelib chiqadigan muammo.

Dilteyning hermenevtik tushunchasida ma'no berish yoki tushunishning iki omili bor. boshlang'ich va yuksak darajada tushunabilish, ma'no berish. Boshlang'ich (elementar) darajada tushunish, Dilteyning ifodasiga ko'ra "Bunday elementar shakl bilan, men yakka tartibda olib tashlashning ma'nosini tushunmoqchiman." Bu darajada tushunish inson ob'ektiv ruh ila atrof muhitidagi narsalar bilan qurgan munosabatida yuzaga kelmoqda. Yuksak darajada tushunish," tushunishning yuksak formlari", songradan elementar tushunishning ustida insho etilgan bo'lib bu darajada farqli tashqilash tirilishlarning to'plamidan harakatla "yasham bog'lamlarining" butununu onglamoq asostir. Dilteyning fikricha elementar tushunish inson hayotida har doim shupha va belirsizliklarga olib kelishi mumkin, bundan qochib bo'lmaydi. Faqat elementar tushunishdagi supha va belirsizliklar insonni yashagan tajribalari ustida bir butun o'laroq tushunishga olib boradi. Bu yerda tarixning, yozma asarlarning, qurilgan binolarning va yana ko'p omillarning muhim roli bor. Yuksak darajada tushunishda inson o'z tarixi, yashagan atrof muhitidagi voqealar bilan qurgan bir butun munosabat qurabilmoqda. Manaviyat, madaniyat dep aytilgan qadriyatlarining qiymati bu darajada oydinlikka chiqmoqda.

Mashhur Hristiyan olimi Sn. Agustinus'ning aytgani kabi, otgan tarix, hozirgi kunning garantiyasi bo'lgani kabi, xozirgi kun bo'lsa kelajakning garantiyasi bolip hisoblanadi. Diltey'ning "hayot dunyosi" deb aytgan masala ham bu ma'noda gumanitar fanlarning temasi bolip hisoblanadi. Diltey'ning (Erlebnis) o'laroq ifoda qilgan so'zi bu yerda o'zgacha axamiyat kozongan. Bu masalaning o'zi esa qisqa qilib aytganda bir individ (Shaxsning) yashagan tuprog'ida, kelib ketguvchi bir shaxis emas, bir shaxsiyatga, ongli bir ma'naviyatga ega bo'lgan insonning prototipidir. Bu Heideger'ning (Dasein) deb aytgan dunyoda bor bolish uchun kurashgan bir kishining prototipidir. O'z tuprog'ini, madaniyatini, o'rf odatlarini bilgan ongli kishidan xech bir vaqit zarar kelmasa kerak (Müminoğlu, 2018: 834).

Natija o'laroq Dilteyning ma'no berish, tushunish problemasini qo'lga olayotib tilning ahamiyatiga e'tibor bermoq bilan birga bu masalani epistemologiyalik zaminda tamallantirishga harakat qilganligini ko'rishimiz mumkin. Dilteyning bu borada qilgan en muhim harakatini nisbiylik muammosini yengish harakati deb hisoblay olamiz.

Kaynakça

- Bilen, O. (2007). *Çağdaş Yorum Bilim Kuramları*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Bollnow, F. O. (2003). *İfade ve Anlama*, (çev. & Ed. Doğan Özlem) Hermeneutik Üzerine Yazılar,

- Doğan Özlemin Bütün Çevirileri-3 İstanbul: İnkilab.
- Dilthey, W. (1986). The Hermeneutics of The Human Sciences. In: *The Hermeneutics Reader: Texts of the German Tradition from the Enlightenment to the Present*, (Ed.) Kurt Mueller- Vollmer, (148-164). New York: B. Blackwell.
- Dilthey, W. (1999) *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*. (çev. D. Özlem). İstanbul: Paradigma Yayınları,
- Dilthey, W. (2011). *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*, Çeviren, Doğan Özlem, İstanbul: Notos Kitap.
- Dilthey, W. (2004). *Alman ruh tarihine dair tetkikler*, Çev. Hasan Cemil, İstanbul: YZY.
- Eric S. N. (2008). "Interpreting practice: Dilthey, epistemology, and the hermeneutics of historical life", *Idealistic Studies*, Volume 38, Issues 1–2. pp 105-122.
- Eric S. N. (2019). *Interpreting Dilthey Critical Essays, "Introduction: Wilhelm Dilthey in Context"*, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Habermas J. (2003), "Dilthey'in Anlama Kuramı: Ben-Özdeşliği ve Dilsel İletişim", Çeviren Doğan Özlem, *Hermeneutik Üzerine Yazılar, Doğan Özlemin Bütün Çevirileri-3* İstanbul: İnkilab.
- İsbir, E. (2011). "W. Dilthey'da Hermeneutiğin Epistemolojik Sınırları", *Kaygı Dergisi*, 2011/17, s. 147.
- Muminoğlu K. (2018). "Germenevtika İlminin Kelib Chiqishi va Rivojlanishi", *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2018 6 (6) 831–838
- Tatar, B. (2016). *3 Derste Hermenötik*, İstanbul: Vadi Yayınları.
- Yavuz Adugit (2005) "Dilthey'de Tin Bilimlerinin Temellendirilmesi ve Sorunları", *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 22 / Sayı: 2 / ss. 245-260



Araştırma Makalesi • Research Article

Ardahan İli 2018 Yılı Arkeolojik Yüzeysel Araştırması: Genel Değerlendirme

Archaeological Survey in Ardahan in 2018: A General Evaluation

Sami Patacı^{a*}, Sinan Altun^b

^a Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, 75000, Ardahan/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-1840-6562

^b Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sanat Tarihi Bölümü, Iğdır/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-6788-5056

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 10 Temmuz 2020
Düzeltilme tarihi: 17 Ekim 2020
Kabul tarihi: 23 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Ardahan,
Kaleler,
Kuleler,
Demir Çağı,
Ortaçağ

ÖZ

Ardahan'da 2018 yılında gerçekleştirilen arkeolojik araştırmaların sonuçları bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırmalarımız il merkezinde ve Göle ilçesinde yoğunlaştırılmıştır. Bu araştırmalar merkez ilçedeki Çağlayık ve Bağdaşan, Göle'deki Bellitepe, Balçesme ve Durucasu yerleşimlerinin yakın çevresine odaklanmıştır. Yerleşimlerin hemen yakınında Demir Çağı ve Orta Çağ'dan kalma çok sayıda yeni keşfedilen arkeolojik alan tespit edilmiştir. 2018 yılında merkez ilçede belgelenen en önemli arkeolojik buluntular Bayramoğlu'ndaki kaledir. Bu arkeolojik alan, bölgedeki Antik Çağ savunma yapılarının tipolojisi hakkında yeni veriler sağlamaktadır. Genel olarak Göle'deki arkeolojik alanlar, şehir merkezine ve Çıldır'a göre daha fazla sayıda Demir Çağı seramik buluntu barındırması bakımından farklılık gösterir. Ne var ki 2018 saha araştırmasında araştırma ekibimiz çok sayıda Ortaçağ seramik örneklerini de tespit etmiştir. Özellikle Göle'deki Balçesme ve Durucasu civarındaki arkeolojik alanlar 2018 yılının en önemli keşifleri olmuştur.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 10 July 2020
Received in revised form 17 October 2020
Accepted 23 October 2020

Keywords:

Ardahan,
Fortresses,
Towers,
Iron Age,
Middle Age

ABSTRACT

The results of the archaeological researches conducted in Ardahan between the year 2018 constitute the subject of this paper. Our surveys were conducted in the central district and in Göle in Ardahan. These researches were focused on the modern settlements of Çağlayık and Bağdaşan in the central district, Bellitepe, Balçesme and Durucasu in Göle. A large number of new discovered archaeological sites dating back to the Iron and middle Ages have been identified in the immediate vicinity of these settlements. The most important archaeological finds documented in the central district in 2018 is the fortress in Bayramoğlu. This site have provided a new datum on the typology of the defense structures in Antiquity. Actually The archaeological sites in Göle differ in terms of containing more numbers of pottery finds from Iron age compared to the city center and Çıldır. But in 2018 field survey our research team detected much numbers of Medieval pottery fragments too. Especially near the vicinity of Balçesme and Durucasu in Göle was the most important archaeological ruins discovered in 2018.

1. Giriş

Ardahan İli 2018 Yılı Yüzeysel Araştırması Eylül ayında gerçekleştirilmiştir. Araştırmamıza Dr. Öğr. Üyesi Nazlı Yıldırım, Dr. Araş. Görevlisi İsaf Bozoğlu Bay, Atatürk Üniversitesi Arkeoloji bölümü doktora programı öğrencileri Elif Yavuz, Serdal Gündoğdu ve Araş. Gör. Sinem Coşkun katılmışlardır.

2018 yılı yüzeysel araştırması ilin merkez ve Göle ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Yüzeysel araştırmamıza çok önemli katkılarda bulunan ve çalışmalarımızın doğru ve daha kolay gerçekleşmesini sağlayan bakanlık temsilcisi sayın Günay Yeğen'e araştırma ekibimiz adına ayrıca teşekkür ederiz. Toplam altı sezonluk yüzeysel araştırmalarımız süresince tüm bakanlık temsilcilerimizin yaptığımız çalışmalara çok önemli katkıları olmuştur. 2018 yılı yüzeysel

*Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: samipataci@hotmail.com

araştırmamız Ardahan'da gerçekleştirdiğimiz son arkeolojik yüzey araştırması olmuştur.

2. Merkez İlçe Buluntuları:

2018 yılında ilin merkez ilçesinde tespit edilen arkeolojik alanlar şöyledir: Çağlayık-Doğu Savunma Yapısı, Çağlayık-Kuzeydoğu Kalesi, Bayramoğlu Kalesi ve Bağdaşan Savunma Yapısı.

2.1. Çağlayık-Doğu Savunma Yapısı (Harita 1; Resim 1-2)

Çağlayık köyü, il merkezinin karayolu ile yaklaşık 35 km kadar güneydoğusunda yer alan Hasköy bucağına bağlı bir yerleşimdir. Çağlayık'ın kuşbakışı yaklaşık 900 m doğusunda ve 1.3 km kuzeydoğusunda olmak üzere iki ayrı arkeolojik alan tespit edilmiştir. Aralarında 800 m kadar bir mesafe olan ve iki ayrı tepe üzerinde bulunan bu kalıntılar büyük olasılıkla askerî amaçlı yapılmışlardır.

Köyün doğusunda yer alan arkeolojik alan, ortalama 2180-2190 m rakımları arasında olup bir tepenin kuzeye bakan zirvesinde yer alır. (Koordinatlar: 41° 2'39.82"K 42°56'35.50"D; 41° 2'38.98"K 42°56'34.06"D). Burada, arazi koşullarına göre inşa edilmiş bir yapı, köşeleri yuvarlak, dörtgene yakın bir plana sahiptir. Doğu-batı doğrultusunda 50 m; kuzey-güney doğrultusunda ise 42 m boyutlarında bir alanı kaplayan bu yapıdan, büyük ölçüde yıkılmış duvarlara ait bir moloz yığını kalmıştır. Yapının kuzey kenarı, tepenin yamacına doğru inşa edildiği için bu kenar güney kenarına oranla birkaç metre daha düşük seviyededir. Yapının günümüze kadar korunmayı başarmış duvarları alanın güney ve güneybatısında gözlemlenmektedir ve anlaşıldığı kadarıyla yapının tahrip olmuş girişi de güney kenarda yer almaktaydı. Kuru duvar tekniğinde orta ve büyük boyutlu taşlardan inşa edilmiş duvarlar arazi seviyesinde korunmuştur. Ölçülebilen in situ duvarların maksimum uzunluğu 12 m kadardır. Duvar kalınlığı ise 1.60 m civarındadır. Bazaltik yapı taşları arasında en büyük boyutlu olanı, yapının güney kenarında olup 3.40 x 2.20 m boyutlarındadır. Ancak genel itibarıyla yapı taşları orta boyuttadır. Kura Nehri'ne bağlı bir derenin 200 m güneydoğusunda yer alan ve küçük bir askerî karakol işlevinde kullanılmış olması muhtemel olan bu yapı kalıntısında ve yakın çevresinde, tarihlenmeye katkı sağlayacak herhangi bir küçük buluntu tespit edilememiştir. Mimari özellikleri itibarıyla ele alındığında Erken Demir Çağı özelliği gösterse de yapının ilk inşa tarihi hakkında kesin bir yorum yapabilmek mümkün değildir.

2.2. Çağlayık-Kuzeydoğu Kalesi (Harita 1; Resim 3-4)

Çağlayık köyündeki diğer bir arkeolojik alan, yukarıda da bahsedildiği gibi köyün 1,3 km kuzeydoğusundaki 2240 m rakımlı bir tepenin zirvesinde ve doğu sınırında yer almaktadır (Koordinatlar: 41° 3'4.20"K 42°56'46.85"D; 41° 3'3.63"K 42°56'47.39"D; 41° 3'4.94"K 42°56'47.93"D). Çağlayık'ın doğusundaki yapı kalıntısına göre daha yüksek bir seviyede yer alan bu yapının duvarları diğerine göre daha sağlam korunmuştur. Her iki yapı da 800 m mesafede birbirini görür şekilde konumlanmaktadır. Kuru duvar tekniğinde orta ve büyük boyutlu taşlarla inşa edildiği anlaşılan yapı, orta boyutlu

bir kale işlevinde kullanılmış olmalıdır. Kuzey-güney yönünde akan Kura Nehri'ne bağlı derenin kuşbakışı 140 m kadar batısındaki kale, çevreye hâkim bir konumdadır.

Kuzeydoğu-güneybatı doğrultusunda inşa edilmiş yapının ölçüleri 39 x 34 m'dir. Beşgen planlı yapı üç bölüme ayrılmaktadır. Yapının ana güney bölümünün iç ölçüleri maksimum 38 x 24 m'dir. Kuzey kenarda yer alan daha küçük boyutlu ve bitişik inşa edilmiş diğer iki mekânın iç ölçüleri bu noktada kötü durumda korunmuş duvarlardan anlaşılabilirdiği kadarıyla 5 x 8 m ve 8.5 x 9 m civarındadır. Ana bölümün ayrıca kendi içinde farklı mekânlara sahip olduğu da temel seviyesinde ve kötü durumda korunmuş yapı kalıntılarında az çok anlaşılabilir. Yapının giriş bölümü tespit edilememiştir ancak muhtemelen yapıya giriş güney kenardan sağlanmaktaydı. Kale duvarlarının kalınlıkları 1.60 ilâ 2.50 m arasında değişmektedir. Yapı duvarları arazi seviyesinden 1-1.5 m civarı yükseklikte korunabilmiştir.

Çağlayık Kuzey Kalesi'nin batı kenarının hemen dışındaki arazi üzerinde kare ve dikdörtgen planlı bir yapı grubu daha vardır. 6-8 mekândan oluştuğu anlaşılan bu bitişik inşa edilmiş mimari birimler, temel seviyesinde korunabilmiştir. Aynı şekilde, kalenin kuzeyindeki alanda da yapılaşma olduğu anlaşılrsa da buradaki yapı kalıntısı çok daha kötü durumda korunmuştur. Kalenin kuzeydoğu kenarına bitişik inşa edilmiş 11 x 9.5 m boyutlarındaki dikdörtgen planlı bir başka mekan, tepenin yamacında yer aldığı için kaleye göre birkaç metre daha aşağı seviyededir. Tüm mimari kalıntılarla birlikte arkeolojik alanın boyutları 65 x 55 m kadardır. Bu mekanların işlevinin tam olarak anlaşılabilmesi için arkeolojik bir kazı yapılması gerekmektedir. Alanda yapılan araştırmalar sırasında genel olarak Demir Çağı ve az sayıda Ortaçağ seramik parçaları tespit edilmiştir.

2.3. Bayramoğlu Kalesi (Harita 1; Resim 5-10)

Hasköy Bucağına bağlı Bayramoğlu köyü, il merkezinin karayoluyla 39 km güneydoğusunda yer almaktadır. Bu köyün 3 km güneydoğusunda Demir Çağı'na ait olması gereken bir kale, araştırma ekibimizce tespit edilmiştir (Koordinatlar: 40°57'49.52"K 42°58'53.63"D; 40°57'50.75"K 42°58'55.48"D; 40°57'49.10"K 42°58'56.56"D; 40°57'47.32"K 42°58'52.92"D; 40°57'48.72"K 42°58'51.75"D). Bayramoğlu Kalesi, 2330 m rakımdaki bir yükseltinin teraslanmış zirvesinde ve sağlam bir kayalık zemin üzerinde yükselmektedir. Orta ve yer yer büyük boyutlu bazalt taşların üst üste bindirilmesiyle kuru duvar tekniğinde inşa edilen kalenin, ilk inşa edildiği dönemde 60 x 60 m boyutlarında kare planlı bir savunma yapısı olması gerekmektedir. Ancak insan eliyle yakın dönemlerde yapılan tahribat sebebiyle kalenin tam planı kesinleştirilememiştir. Günümüze kadar yöre sakinlerince hayvancılık faaliyetleri doğrultusunda kullanıldığı anlaşılan kaleye ait duvar taşları alınıp burada farklı bölümlere ayrılan ağıllar oluşturulmuştur. Kaleden alınan taşlarla, yapının kuzeyindeki teras üzerine ve kaleye bitişik olarak, taşların özensizce üst üste bindirilmesiyle oluşturulmuş 65 x 51 m boyutlarında, tek sıra cılız bir çevre duvarı sonradan yapılmıştır. Bunun yanında, kalenin içi de yine sonradan örülmüş alçak seviyeli modern duvarlarla üç bölüme ayrılmıştır.

Kuzeybatı-güneydoğu doğrultusunda konumlanan kalenin, özellikle kuzeydoğu ve güneydoğu duvarları nispeten iyi derecede korunabilmiştir. Savunma açısından oldukça sağlam yapıldığı anlaşılan kale duvarlarının kalınlığı 2.50 m ile 3.70 m arasında değişmektedir. Neredeyse 4 m kalınlığa varan duvarlar, özellikle kalenin kuzeyinde yer alan ve 2.10 m genişliğe sahip giriş bölümünde çok daha iyi korunmuş durumdadır. Kale duvarlarının maksimum korunma yüksekliği tam bu noktada 3.30 m'dir. Kalenin batı ve Kuzey sınırlarında bir-iki metre uzunlukta korunabilmiş duvarlar dışında, yapının kuzey ve batı kenarlarında savunma duvarı yoktur. Yapının özellikle kuzey sınırı doğal kayalıktır ve bu kayalık yapının çevresindeki arazi seviyesinden 5-10 m daha yüksektedir. Yapının batısında ve güneyindeki geniş arazide doğu-batı doğrultusunda uzanan kurumuş dere yatakları, muhtemelen kalenin su ihtiyacını geçmişte karşılamaktaydı. Ayrıca kale ile Bayramoğlu köyü arasında Kura Nehri'ne bağlı bir dere, doğu-batı doğrultusunda akmaktadır. Kalede ve kalenin yakın çevresinde yapılan araştırmalarda Demir Çağı ve Ortaçağ seramik buluntuları tespit edilmiştir. Bayramoğlu Kalesi'nin ilk inşa tarihinin Demir Çağı olması gerekmektedir.

2.4. Bağdaşan Savunma Yapısı (Harita 1; Resim 11-13)

Bağdaşan köyü il merkezinin yaklaşık 30 km batısında yer almaktadır. Bağdaşan köyünün 1.5 km kadar batısında, askeri işlevde kullanılmış olması gereken bir yapı kalıntısı yer almaktadır. Ardahan-Ardanuç karayolunun 70 m kuzeyinde konumlanan bu arkeolojik alan kayalık bir tepecik üzerindedir. Tepeciğin kuzey kenarında doğu-batı doğrultusunda oval formlu ilerleyen bir in situ duvar, 27 m boyunca aralıklarla takip edilebilmektedir. Kuru duvar tekniğinde inşa edilmiş bu yapının temel seviyesinde korunan kuzey duvarı ve batı sınırdaki bir-iki metre korunabilmiş bir temel dışında, diğer duvarlarından günümüze hiçbir kalıntı kalmamıştır. Bu yapı ve yakın çevresinde çok sayıda Ortaçağ seramiği gözlemlenmiştir (Koordinatlar: 41° 3'57.60"K 42°21'54.70"D).

3. Göle İlçesi Buluntuları

2018 yılı arkeolojik yüzey araştırmalarımız sırasında İlin güneyindeki Göle ilçesinde altı farklı arkeolojik alan tespit edilmiştir. Bunlar, Bellitepe Kalesi, Balçesme-Kaynık Kulesi, Balçesme-Şipşirik Kulesi, Balçesme Tekmezar Kulesi ve Yerleşimi, Balçesme-Çam Ormanı Eskiçağ Arkeolojik Alanı ve Durucasu-Şimşimik Kalesi'dir.

3.1. Bellitepe Kalesi (Resim 14-15)

2018 yılında belgelenen arkeolojik buluntular arasında yer alan Bellitepe Kalesi, aynı adlı köyün 550 m kuzeyindedir (Koordinatlar: 40°55'16.42"K 42°32'31.47"D; 40°55'15.54"K 42°32'33.30"D; 40°55'14.23"K 42°32'32.26"D; 40°55'15.07"K 42°32'30.18"D). Esasında bu yapı ilk olarak 2017 yılında keşfedilse de alandaki çalışmalar 2018 yılında gerçekleştirilebilmiştir. Kuzupınarı ile Bellitepe köyleri sınırlarında, doğu-batı doğrultusunda aralıklarla konumlanan iki kale ve iki kule yapısının varlığı rastlantı olmamalıdır. Bu nedenle mutlaka bu bölgede çok daha kapsamlı arkeolojik çalışmaların yapılması gerekmektedir. Göle'nin bu bölgesindeki geniş ovanın

kuzeyi ve güneyindeki yükseltilerde 2016-2018 yılları arasında altı farklı arkeolojik alanda çalışma gerçekleştirilmiştir. Ovanın güney merkezindeki Dedeşen (Gümüşparmak) Höyüğü ise savunma duvarları, kilisesi, mezarlığı ve diğer kalıntılarıyla Ardahan'ın en önemli Ortaçağ arkeolojik alanlarından biridir.

Bellitepe Kalesi, 2214 m rakımdaki bir tepenin zirvesinde inşa edilmiş kare planlı bir Eskiçağ kalesidir. Kuzeydoğu-güneybatı doğrultusunda konumlanan kalenin boyutları 55 x 53 m'dir. Orta ve küçük boyutlu taşlarla kuru duvar tekniğinde inşa edilen kalenin duvarları maksimum 1.10 m yükseklikte korunabilmiştir. Duvar kalınlıkları ise 2.10 m ile 2.36 m arasında değişmektedir. Kale duvarları haricinde, yapının özellikle kuzey duvarının 10 m kadar ilerisinde gözlemlenebilen bir çevre duvarı daha bulunmaktadır. Yapının doğu kenarının dışındaki arazide ise farklı mimari yapılara ait temel seviyesinde korunmuş izler gözlemlenebilmektedir. Ancak bu nokta oldukça tahrip durumdadır. Ayrıca, kalenin hem içinde hem de güneyindeki arazide yine temel seviyesinde korunmuş kare ve dikdörtgen planlı yapılarda arazi seviyesinde tespit edilmiştir. Ne var ki bu kalıntılar da oldukça kötü derecede korunmuştur ve işlevleri hakkında bir yorum getirebilmek şu an için kolay değildir. Belki de tıpkı Kuzupınarı'nda olduğu gibi burada da kaleye bağlı mevsimlik bir Eskiçağ yerleşimi bulunmaktaydı. Bellitepe Kalesi ve yakın çevresinde yaptığımız gözlemler sırasında kalenin tarihlenmesine katkıda bulunabilecek herhangi bir küçük buluntu tespit edilememiştir. Kalenin Eskiçağ içlerinde hangi döneme ait olduğunu kestirebilmek için arkeolojik bir kazı yapılması gerekmektedir. Bu bölgedeki savunma yapıları Demir Çağı'na tarihlenmektedir. Kalenin bu döneme ait olması muhtemeldir.

3.2. Balçesme-Kaynık Kulesi (Harita 1; Resim 16-19)

Balçesme köyü, Göle ilçe merkezinin 21 km kuzeydoğusunda yer almaktadır. Bu köyün 3.2 km kuzeybatısında bir Demir Çağı kulesi 2018 yılı çalışmalarında belgelenmiştir (Koordinatlar: 40°51'10.69"K 42°48'19.86"D). Kaynık Deresi'nin hemen 50 m ve modern karayolunun ise 25 m kadar kuzeyindeki kule, az işçilikli ve orta boyutlu taşlarla kuru duvar tekniğinde inşa edilmiştir. Bu askeri yapı, doğu-batı doğrultusunda uzanan vadinin kuzey kenarındaki 2125 m rakıma sahip bir yükseltide yer almakta ve kuzeydoğu-güneybatı doğrultusunda konumlanmaktadır. Bu nokta, esasında vadiden kuzeye doğru gittikçe yükselen büyük bir yükseltinin güney sınırındaki kayalık ve alçak bir seviyededir. Vadinin güneyi ise 5.6 km boyunca doğu-batı doğrultusunda uzanan ormanlık bir alandır. Kule plan olarak, doğu ve batı kenarlarından basık, yarım yuvarlak bir görünüme sahiptir. Yapının güney kenarında bir duvar kalıntısı tespit edilememiştir. Karayolu ve Kaynık Deresi'ne bakan tepeciğin bu kenarı, doğal kayalıktır. Balçesme-Kaynık Kulesi, planı itibarıyla Bellitepe-Doğu Kulesi ile benzeşmektedir; ancak Balçesme Kulesi Bellitepe'dekine oranla çok daha iyi korunmuş durumdadır. 18 x 16.5 m'lik bir alanı kaplayan Balçesme-Kaynık Kulesi'ni, güney yönü haricinde diğer yönlerde ayrıca bir çevre duvarı sarar. Bu çevre duvarı da kule ile aynı duvar işçiliğinde inşa edilmiştir. Çevre duvarıyla birlikte arkeolojik alan 31 x 26 m'lik bir alanı

kaplamaktadır. Kule duvarlarının korunan maksimum yüksekliği en iyi korunan kuzey duvarında 2.22 m'dir. Duvar kalınlıkları 2.5-3 m arasında değişmektedir. Balçesme-Kaynık Kulesi ve çevresinde 10.-13. yüzyıllar arasına ait olması gereken çok sayıda Ortaçağ seramiği tespit edilmiştir. Mimari yapı açısından Demir Çağı özellikleri gösteren bu yapı muhtemelen Ortaçağ içlerinde de kullanılmış olmalıdır.

3.3. Balçesme-Şipşirik Kulesi (Harita 1; Resim 20-21)

Balçesme köyünün 1,6 km güneyinde, kuzey-güney yönünde uzanan vadinin batı kenarındaki 2220 m rakımlı bir tepenin zirvesinde, 9.20 x 7.80 m ölçülerinde büyük ölçüde tahrip olmuş bir gözetleme kulesinin kalıntıları, Göle ilçesinde belgelenen yapılar arasındadır (Koordinatlar: 40°48'59.64"K 42°49'30.64"D; 40°48'56.91"K 42°49'31.43"D). Bu kule, yükseltinin karayolu ve Şipşirik Deresi'ne bakan sarp yamacının tam sınırında yer almaktadır. Yapının vadiye hâkim şekilde konumlandırılması 4.5 km kuzeyde yer alan Balçesme-Kaynık Kulesi'nin konumlandırılması ile oldukça benzerdir. Şipşirik Deresi, gözetleme kulesinin 123 m doğusunda kuzey-güney yönünde akmaktadır. Dörtgen planlı yapı büyük boyutlu bazalt taşlarla kuru duvar tekniğinde inşa edilmiştir. Kuleye giriş, güneybatı köşedeki 90 cm genişlikteki kapı açıklığından sağlanmıştır. Girişin üzerindeki lentonun uzunluğu 2.30 m'dir. Kulenin en iyi korunan duvarı da arazi seviyesinden maksimum 2.60 m yükseklikte bu köşede yer almaktadır. Yapının güneybatı köşesi dışındaki duvarlar arazi seviyesinde korunmuştur. Kulenin güney duvarının 2.30 m güneyinde muhtemelen bir çevre duvarı olması gereken bir duvar daha 5.20 m uzunlukta ve yine arazi seviyesinde korunmuştur. Yapının kuzeyinde de benzer şekilde doğu-batı doğrultusunda birkaç metre ilerleyen bir duvar kalıntısı vardır ki bu kalıntı da çevre duvarına ait olmalıdır. Ancak kulenin batısındaki arazi üzerinde herhangi bir duvar kalıntısı tespit edilmemiştir.

Gözetleme kulesi arkeolojik alandaki tek kalıntı değildir ve kulenin batısı ve güneyindeki arazi üzerinde, işlevlerine yönelik bir yorum yapılamayacak derecede kötü korunmuş mimari kalıntılar gözlemlenmektedir. Ayrıca kulenin 60 m güneyinde bir yapı kalıntısı daha tepenin doğu sınırında bulunmaktadır. Bu kalıntıya ait moloz yığını 28 x 8 m ölçülerinde araziye dağılmıştır. Kalıntının batı kenarında, yer yer korunmuş bir in situ duvar, arazi seviyesinde ve 14.45 m uzunluğunda kuzey-güney yönünde uzanmaktadır. Yapının hemen doğusundaki sarp yamacın kıyısında bitişik inşa edilmiş mekanlara dair temel duvarları gözlemlenebilmişse de arazideki yoğun ve yüksek bitki oluşumları nedeniyle sağlıklı bir çalışma bu noktada gerçekleştirilememiştir. Arkeolojik alanda az sayıda Ortaçağ seramiği ve bir-iki adet Demir Çağı'na tarihlenebilecek türden seramik parçası tespit edilmiştir. Bu seramik verileri, alanın kullanım dönemine yönelik kesin bir fikir edinmemize yetecek miktarda değildir. Gözetleme kulesinin duvar örgüsü, bölgedeki Erken Demir Çağı yapılarının bilinen özellikleri ile örtüşmektedir. Bu nedenle Balçesme'nin güneyindeki bu arkeolojik alan üzerine ilk gözlemlerimiz, alanın Erken Demir Çağı'nda oluşturulmuş olduğu ve muhtemelen geç dönemlerde de kullanılmış olabileceğine yöneliktir.

3.4. Balçesme-Tekmezar Kulesi ve Yerleşimi (Harita 1; Resim 22-23)

Balçesme-Tekmezar Kulesi ve Yerleşimi, Balçesme köyünün sınırlarında, köy merkezinin 700 m kadar doğusundadır (Koordinatlar: 40°49'52.36"K 42°49'59.26"D; 40°49'52.31"K 42°50'1.93"D; 40°49'51.59"K 42°50'1.64"D; 40°49'51.71"K 42°49'59.77"D). Kura Nehri'ne bağlı Tekmezar Deresi'ne ait vadinin güney kenarında, derenin 55 m kadar güneyinde yer almaktadır. Buradaki kalıntılar, vadi ile Kars'a doğru uzanan karayolu arasındaki düzlükte, 2180 m rakımlık arazi üzerinde, kabaca 100 x 50 m'lik bir alanda gözlemlenmektedir.

Kayalık bir zemin üzerine inşa edilmiş gözetleme kulesi yerleşim kalıntılarının hemen hemen merkezinde ve yerleşime göre birkaç metre daha üst seviyede yer alır. Diğer iki Balçesme kulesinde olduğu gibi kulenin vadiye bakan kenarında bir duvar yoktur ve yapıya ait doğu, batı ve güney duvarlar genel olarak arazi seviyesinde korunmuştur. Korunan duvar kalıntıları ve arazi yapısından anlaşıldığı kadarıyla dörtgen planlı yapının batı duvarı maksimum 11 m; doğu duvarı 6.80 m; güney duvarı ise 10.24 m uzunlukta. 1.60 m korunan yüksekliğiyle güney duvarında korunmuş duvar örgüsüne ait bazı taşların ölçüleri 1.48 x 1.13 m; 1.10 x 0.60 m ve 0.75 x 0.64 m'dir. Yapının duvar genişliği 1.90-2.00 m arasına değişmektedir. Yapının girişi tespit edilememiştir; ancak, kuzey ve batı kenarlardaki sarp kayalık yükseltinin varlığı, girişin ya güney ya da doğu kenardan sağlanmış olmasını gerektirmektedir. Kulenin güneyi, doğusu ve özellikle batısındaki arazi üzerinde eski bir yerleşime dair kare ve dikdörtgen planlı yapılardan oluşan bir kalıntı kümesi arazi seviyesinde gözlemlenebilmektedir. Bu kalıntı grubu 20 civarında mekândan oluşmaktadır ve mekanlar daha çok kulenin batı kenarında yer almakta ve kuleden batıya doğru yaklaşık 70 m'lik bir alanı kaplamaktadır. Kule çevresinde gözlemlenen seramik buluntularının tamamı Ortaçağ'a tarihlenmektedir. Ancak mimari özellikleri kulenin Demir Çağı'nda inşa edilmiş olabileceğini bizlere düşündürmektedir. Yerleşim alanındaki yapı kalıntıları ise arazi seviyesinde oldukça kötü derecede korunmuştur. Bu yerleşim alanının Ortaçağ içlerinde mi yoksa daha erken bir dönemde mi kullanıldığı konusu çözümü beklemektedir. Bu alanda daha detaylı verilere ulaşabilmek için arkeolojik bir kazı yapılması gerekmektedir.

3.5. Balçesme-Çam Ormanı Eskiçağ Arkeolojik Alanı (Resim 24-25)

Balçesme'nin kuşbakışı 3.8 km kuzeybatısında ve Balçesme-Kaynık Kulesi'nin ise 2 km güneybatısında bir arkeolojik alan daha 2018 yılında tespit edilmiştir. Bu alan, Kaynık Deresi'nin güneyindeki çam ormanının tam merkezindeki 2197 m rakımdaki bir tepe üzerindedir (Koordinatlar: 40°50'46.31"K 42°46'57.50"D; 40°50'44.07"K 42°46'58.81"D; 40°50'47.92"K 42°47'1.43"D; 40°50'47.02"K 42°47'2.29"D). Büyük ölçüde tahrip durumundaki arkeolojik alanda bir duvar sırası, kuzeydoğu-güneybatı istikametinde yamuk planda uzanmaktadır. Kuzeydoğu-güneybatı doğrultusunda 127

m; kuzeybatı-güneydoğu doğrultusunda ise 80 m civarındaki bir alanı çevreleyecek şekilde inşa edilmiştir. Bu kalıntı iki ayrı bölüme ayrılır. Kalıntının batısındaki ana bölüm arazi koşullarına göre inşa edilmiştir ve güneybatı köşesi tepenin alt seviyelerine doğru iyice uzanmaktadır. Bu köşeden alanın kuzeydoğu ucuna kadar diyagonal uzunluk 101 m kadardır. Kalıntının doğusundaki ikinci bölüm hemen hemen kare planlıdır ve iç ölçüleri 30 x 28 m'dir. Bu mimari yapının duvarlarından yıkılan taşlar araziye birkaç metre genişlikte duvar boyunca dağılmıştır. Alanın özellikle batı ve kuzey duvarlarının iç cephe sıraları arazi seviyesinde korunabilmiştir. Doğu ve batı bölümü ayıran duvarın genişliği 1.90 m civarındadır. Kuru duvar tekniğinde inşa edilmiş duvarlar savunma yapılarında olduğu kadar güçlü tutulmamıştır. Yapıda kullanılan taşlar kaba işçilikli ve ekseriyetle küçük boyutludur. Alanda birkaç adet seramik parçası dışında küçük buluntu tespit edilememiştir. Eskiçağ içlerinde inşa edilmiş olması gereken yapının yaylacılık faaliyetleri doğrultusunda oluşturulmuş mevsimlik bir alan olması gerekmektedir.

3.6. Durucasu-Şimşimik Kalesi (Resim 26-27)

Durucasu köyü, Göle ilçe merkezinin karayolu ile 11 km kuzeydoğusundadır. Bu köyün 1.6 km batısında, menderes çizerek kuzey-güney yönünde akan Şimşimik Deresi'nin 120 m doğusunda, Erken Demir Çağı'nda inşa edilmiş olması gereken bir kale kalıntısı ufak boyutlu bir höyük üzerinde belgelenmiştir (Koordinatlar: 40°49'51.15"K 42°42'28.70"D; 40°49'52.18"K 42°42'30.23"D; 40°49'51.75"K 42°42'31.07"D; 40°49'50.56"K 42°42'29.65"D). Höyüğün zirvesinde kuzeydoğu-güneybatı doğrultusunda konumlanan kalenin ölçüleri, arazi seviyesinde oldukça kötü durumda korunan duvar kalıntılarında anlaşıldığı kadarıyla 44 x 30 m civarındadır. Yapının doğu duvarı diğer yönlerdekilere oranla nispeten daha iyi korunmuştur. Kalenin hemen güneyindeki alanda bazı kaçak kazılar tespit edilmiştir. Bu kaçak kazılardan birinde bir Demir Çağı mezarının tahrip edildiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, kalenin güneyindeki bu alanın mezarlık işlevinde kullanılmış olması gerekir. Bu alanın da hemen güneyinde, yakın zamana ait kule biçimli

bir kireç pişirme ocağı yer almaktadır. Höyük üzerinde yapılan incelemelerde herhangi bir küçük buluntu tespit edilememiştir.

4. Sonuç

Ardahan 2018 yılı yüzey araştırmamız sırasında ilin merkez ilçesinde ve Göle'de toplam on farklı arkeolojik alanda arkeoloji ekibimizce incelemeler gerçekleştirilmiştir. Merkez ilçedeki Bayramoğlu Kalesi, özellikle büyük boyutlu duvarlarıyla ve bölgedeki diğer kalıntılara nazaran nispeten iyi korunmuş yapısıyla dikkat çekmektedir. Ne var ki bu arkeolojik alanın bir kısmı sonradan insan eliyle bozulmuştur.

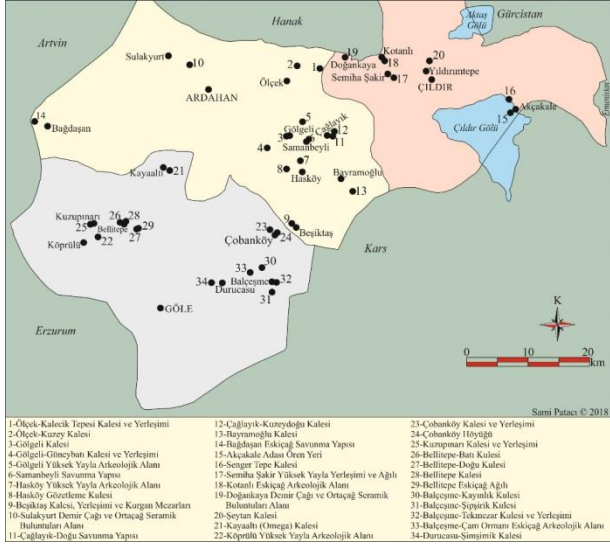
Göle'de tespit ettiğimiz arkeolojik alanlarda çözülmeyi bekleyen en ciddi sorun küçük buluntu eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanında tespit edilen seramiklerin, kalıntıların mimari özellikleri ile uyumaması da başka bir problemdir. Balçesme civarında tespit edilen gözetleme kulelerinde ve bunların yakın çevresinde sadece Ortaçağ seramikleri gözlemlenebilmiştir.

Bu makalemizin genel bir değerlendirme olmasından dolayı özellikle küçük buluntuların detay özellikleri konusuna değinilmemiştir. Ancak en yakın sürede arkeoloji ekibimizce bu konuyu ele alan detaylı bir makale kaleme alınacaktır.

Kaynakça

- Patacı, S. (2019). "Yeni Araştırmaların Sonuçlarına Göre Ardahan'ın Arkeolojik Buluntuları", şurada: Ardahan Değerlemeleri-I, Ed. Doç. Dr. İhsan Kurtbaş, Nobel Bilimsel Eserler, 119-154.
- Patacı, S. ve Lafli, E. (2017). "Field Surveys in Ardahan in 2016", *Anatolia Antiqua* 25: 115-126.
- Patacı, S. ve Oral Patacı, Ö. (2018). Some Iron Age and Medieval Sites in Göle District of Ardahan, *History, Archaeology, Ethnology*, [S.1.], n. I: 16-30.

Ek-1: Harita ve Resimler



Harita 1. Ardahan'ın bazı arkeolojik buluntuları haritası.



Resim 1. Çağlayık'ın doğusundaki arkeolojik alanın havadan görünümü.



Resim 2. Çağlayık'ın doğusundaki arkeolojik alanın kuzeyden görünümü.



Resim 3. Çağlayık Kuzey Kalesi'nin havadan görünümü.



Resim 4. Çağlayık Kuzey Kalesi'nden bir in situ duvar.



Resim 5. Bayramoğlu Kalesi'nin havadan görünümü.



Resim 6. Bayramoğlu Kalesi'nden bir detay fotoğraf.



Resim 9. Bayramoğlu Kalesi'nin giriş bölümündeki in situ duvar kalıntısı.



Resim 7. Bayramoğlu Kalesi'nin batıdan görünümü.



Resim 10. Bayramoğlu Kalesi'nden çanak-çömlek buluntuları.



Resim 8. Bayramoğlu Kalesi'nin in situ duvarlarından bir görünüm.



Resim 11. Bağdaşan savunma Yapısından bir in situ duvar detayı.



Resim 12. Bağdaşan Savunma Yapısı duvar kalıntılarının havadan görünümü.



Resim 13. Bağdaşan Savunma Yapısı'ndan Ortaçağ seramikleri örnekleri.



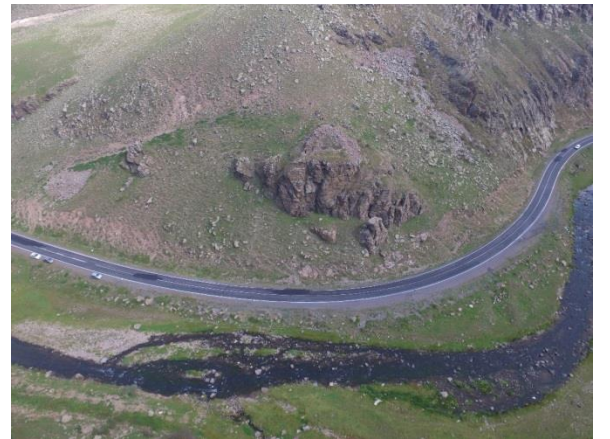
Resim 14. Bellitepe Kalesi ve kalenin güneyindeki geniş ova.



Resim 15. Bellitepe Kalesi'nin havadan görünümü.



Resim 16. Balçesme-Kaynık Kalesi'nin havadan görünümü.



Resim 17. Balçesme-Kaynık Kalesi'nin üzerinde yükseldiği kayalık alan; karayolu ve Kaynık Deresi.



Resim 18. Balçesme-Kaynık Kulesi'nin kuzeyden görünümü.



Resim 21. Balçesme-Şipsirik Kulesi'nin giriş bölümü.



Resim 19. Balçesme-Kaynık Kulesi'nden bazı Ortaçağ seramikleri.



Resim 22. Balçesme-Tekmezar Kulesi'nin havadan görünümü.



Resim 20. Balçesme-Şipsirik Kulesi'nin havadan görünümü.



Resim 23. Balçesme-Tekmezar Kulesi ve Yerleşiminin havadan görünümü.



Resim 24. Balçesme-Çam Ormanı Eskiçağ Arkeolojik Alanı'nın havadan görünümü.



Resim 26. Bir höyük üzerinde yer alan Durucasu-Şimşimik Kalesi'nin havadan görünümü.



Resim 25. Balçesme-Çam Ormanı Eskiçağ Arkeolojik Alanı'nın havadan görünümü.



Resim 27. Durucasu-Şimşimik Kalesi'nden bir in situ duvar kalıntısı.



Araştırma Makalesi • Research Article

Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi ile Çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerinin İncelenmesi

Investigation of the Child-Parent Relationship with Loneliness and Social Dissatisfaction of Children in Early Childhood Period

Fatma Tezel Şahin ^a, Merve Şepitci Sarıbaş ^b, Eren Ertör ^{c,*}

^aProf. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, 06560, Ankara/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2098-2411

^bGazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, 06560, Ankara/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6969-7203

^cÖğr. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, SHMYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, 04100, Ağrı/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-7993-7773

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 03 Temmuz 2020

Düzeltilme tarihi: 18 Ekim 2020

Kabul tarihi: 27 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Ebeveyn Çocuk İlişkisi

Okul Öncesi Dönem

Sosyal Memnuniyetsizlik

Yalnızlık

ÖZ

Bu çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların çocuk-ebeveyn ilişkisi ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasında ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma, Ağrı il merkezindeki anasınıflarına ve bağımsız anaokullarına devam eden 295 çocuk ve bu çocukların anneleri ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler Kruskal Wallis H Testi ve Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda anlamlı çıkan farklılıklarda grup farklılıkları Çoklu Karşılaştırma Testlerinden Sıra Ortalamaları ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu ile çocuğun doğum sırası arasında; Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma Boyutu ile çocuğun kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, erkek çocuklar lehine yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 03 July 2020

Received in revised form 18 October 2020

Accepted 27 October 2020

Keywords:

Parent-child Relationship

Preschool Period

Social Dissatisfaction

Loneliness

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine whether there is a correlation between child-parent relationship with loneliness and social dissatisfaction of children attending preschool education. The research is designed as a descriptive study using the correlational survey model. The research has been conducted with 295 children and these children's mothers attending nursery classes and independent kindergartens in the city center of Ağrı Province. The data obtained is analyzed by Kruskal Wallis H Test and Mann-Whitney U Test. Among the Multiple Comparison Tests, mean ranking was conducted to examine the divergence between the groups in terms of the differences to be found significant as a result of the analysis. As a result of the study, it was determined that there was a statistically significant difference between the Positive Relationship Dimension of the Child-Parent Relationship Scale and the birth order of the child, and the Attachment Dimension of the Child-Parent Relationship Scale and the number of siblings of the child. When the gender variable was examined, a significant difference was observed in favor of boys on loneliness and social dissatisfaction levels.

1. Giriş

Çocuklar iletişim kurmalarına, sosyalleşmelerine, öğrenmelerine ve gelişmelerine fırsat tanıyan fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal birtakım özellik ve beceriler ile

dünyaya gelmektedirler. Fakat bu özellik ve becerilerin çocukta pozitif davranışlara dönüşebilmesi için doğumdan itibaren doğru bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Çocukların, erken yıllarda çevrelerindeki olaylara karşı merak duyduğu ve bu meraklarını gidermek için

*Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: eertor@gmail.com

çevresindeki kişilerle iletişime geçmeye yönelik atılımlarda bulunduğu gözlemlenmektedir (Micklo, 1995). Çocukların meraklarını gidermek için gösterdiği bu davranışlar bilişsel, fiziksel, dil ve motor gelişim alanlarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişim alanında da deneyimler edinmelerine fırsat sağlamaktadır (Karoğlu ve Ünüvar, 2017).

Çocukların iletişime geçme ve sosyalleşme süreci doğum ile başlamakta ve ömür boyu devam etmektedir. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesinde, çocuğun ilk iletişim kurduğu kişiler olan anne-babalar ayrı bir öneme sahiptir (Tezel-Şahin, 2014). Anne-baba çocuğun ihtiyaçlarını zamanında gidererek ve onların dış dünyayı keşfetmelerine rehberlik ederek, sosyalleşme sürecine destek olmalıdırlar (Aydın, 2018). Çocukların hayatlarının ilk yıllarından itibaren ebeveynleri ile kurdukları etkileşimin ve iletişimin kalitesi, aldıkları bakım, kazandıkları bağımsızlık ve güven duygusu, onların duygusal ve sosyal açıdan sağlıklı kişiler olarak yetişmeleri bakımından son derece önemlidir (Gander, & Gardiner, 2015).

Anne-çocuk ilişkisinin, çocukların sosyal yeterlilikleri üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkileri bulunmaktadır (Tezel-Şahin, 2014). Annenin çocukla etkileşimi ve iletişimi sırasında ona model olması, çocuğun akranlarıyla olan ilişkilerini şekillendirmesi bakımından doğrudan bir etkiye sahiptir. Annenin çocuğun akranlarıyla sağlıklı bir iletişim içinde olmasını destekleyecek bir yaklaşım sergilemesi de dolaylı olarak çocuğun sosyal yeterliliğini etkilemektedir (Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010).

Anne-çocuk ilişkisi ve anneye bağlanma biçimi, çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde, sosyal yetkinlik ve duyu düzenleme becerilerinin kazanılmasında oldukça etkilidir. Yaşamın ilk yıllarındaki anneye bağlanma biçiminin etkileri, kişinin çocukluğundan yetişkinliğine kadar uzanmaktadır (Ural, Güven, Sezer, Efe-Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Erikson'un psikososyal kuramına göre çocuğun güven duygusunun gelişimi, dünyaya gözlerini açması ile birlikte hayatında en önemli rolü oynayan annesi ile olan ilişkisinin türüne göre değişmektedir. Çocuk, annesinin onu terk etmeyeceğine ve ona önem verdiğine inandığında sağlıklı iletişim kurabilmekte ve güven duygusunu geliştirebilmektedir. Aksine çocuk, annesi ile sağlıklı iletişim kuramazsa ve annesinin kendisini terk edeceğine ve sevmediğine inanırsa güvensizlik duygusu gelişmektedir (Cüceloğlu, 2005). Yine sıcaklığa ve sevgiye dayalı olarak gelişen anne-çocuk ilişkisi çocuklardaki sosyal etkileşimi ve yeterliliği pozitif yönde desteklerken, çatışmaya dayalı anne-çocuk ilişkisi ise çocukların akranlarına karşı gösterebilecekleri olumsuz eylemleri arttırabilmektedir (Santos, Peceguina, Daniel, Shin, & Vaughn, 2013). Annesinden sevgi alt yapı tepkiler ve davranışlar gören çocuklar, akranlarına da etkinlikler ve oyunlar esnasında benzer şekilde pozitif yönde tepkiler gösterebilmektedirler. Buna karşın, çocuğa gösterilen şiddet içerikli olumsuz tepkiler, çocukların akranlarına karşı bu yönde davranışlar sergilemelerine sebep olabilmektedir (Laible, 2006). Annenin çocuğa gösterdiği muamele, tutum, anlayış ve iletişim şekli çocuğun gelişimine doğrudan etki etmektedir. Anne-çocuk arasındaki ilişkiler üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında; baskıcı olmayan, iletişimi yüksek, hoşgörülü ve esnek annelerin, çocuklarının sağlıklı, duygusal ve toplumsal becerilere sahip olmasını

desteklediği görülmektedir (Yavuzer, 2006; Yavuzer, 2016).

Anne-çocuk ilişkisi, çocuğun empati gelişiminde ve paylaşma duygusu kazanmasında da oldukça etkilidir (Appleyard, Egeland, & Sroufe, 2007). Anne-çocuk ilişkisi aracılığıyla kazanılan bu beceriler, çocuğun öğretmeni ve akranları ile olan ilişkilerini şekillendirmekte ve olumlu ilişkiler içine girmesini sağlayarak sınıfa uyumunu kolaylaştırmaktadır (Pianta, Nimetz, & Benneth, 1997).

Okul öncesi eğitim kurumlarında, ev ortamından farklı olarak ileri düzey sosyal davranış kurallarıyla karşılaşan çocuk, ilk defa anne-babanın rehberliği olmadan akranlarıyla iletişimini nasıl başlatacağını, sürdüreceğini ve sonlandıracağını öğrenmeye başlamaktadır (Karoğlu ve Ünüvar, 2017). Çocukların okula başlamaları ile birlikte anne-babalarından daha çok akranları ile vakit geçirdikleri görülmektedir. Okul döneminde çocuklar, anne-babalarından ziyade akranları aracılığıyla çevreleri hakkında bilgiler ve kendilerine dair geri dönütler almaktadırlar (Santrock, 2016). Bu dönemde kurulan akran ilişkilerinin sağlıklı veya sağlıksız olması, çocuğun kabul gören davranışlar sergilemesi ve daha önceki aile yaşantıları ile yakından ilişkilidir.

Çocuğun, içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabilmesi ve topluma iç içe olabilmesi için, bulunduğu toplumun benimsediği sosyal davranışları ve kuralları bilmesi ve uygulaması gerekmektedir. Sosyal uyum, çocukların ait oldukları toplumların değer yargılarını, davranışlarını ve inanç sistemlerini edindikleri süreç olarak tanımlanmıştır (Gander, & Gardiner, 2015). Ayrıca sosyal uyum, kişilerin diğer insanlara uyum sağlayabilme becerileridir. Çocuğun sosyal yönden uyumlu görülebilmesi için, toplumun kabul ettiği tutum ve davranışları sergileyerek iletişim kurabilmesi, hem akran gruplarıyla hem de yetişkinlerle uyum içinde olabilmesi ve bu ilişkilerden doyum sağlayabilmesi gerekmektedir (Yavuzer, 2016).

Çocuğun sosyal uyum düzeyi aileden sonra akran ilişkileri sayesinde belirginleşir. Akran ilişkileri aynı yaş grubundaki ya da benzer yaş gruplarındaki çocukların ilişkilerini temsil etmektedir. Akran ilişkileri çocukların bazı becerileri kazanmaları ile oluşabilmektedir (Erten, 2012). Bu beceriler akran ilişkili becerilerdir. Arkadaşlarını takdir etme, oyuna davet etme, arkadaşlarıyla iletişimi başlatma, tartışmalara katılma, destekleyici veya desteklemeyici eleştirilerde bulunma, arkadaşlarının haklarını koruma, empati kurabilme, liderlik özellikleri gösterme, mizah anlayışına sahip olma vb. özellikler çocukların akran ilişkili becerilerini oluşturmaktadır (Önalın-Akfirat, 2006).

Akran ilişkileri özellikle erken dönemlerde olmak üzere insanın yaşamı boyunca oldukça önemlidir. Akran ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi ve sürdürülebilmesi, okul öncesi dönemde sosyal becerilerin sağlıklı bir şekilde kazanılması ile mümkün olmaktadır. Bununla ilgili olarak 2008 yılında Avrupa, Asya, Afrika, Kuzey, Güney ve Orta Amerika'dan 12 araştırmacı bir araya gelerek yaptıkları toplantılarda akran ilişkilerinde temel bazı kavramlar ve bu kavramların önemi üzerinde uzlaşmışlardır. Üzerinde fikir birliğine varılan hususlar; akran ilişkilerinin çocuklar için oldukça önemli olduğu, ait olma ve arkadaş olma ihtiyacının evrensel olduğu, çocukların pozitif kimlik kazanmalarında akran ilişkilerinin

etkili olduğu, çocukların akran ilişkilerine yönelik yapılan incelemelerin ve araştırmaların farklı yöntemlerinin bulunduğu (Kernan, Singer, & Swinnen, 2013) şeklindedir.

Akran ilişkilerinde sorun yaşayan çocukların, akran gruplarına dâhil edilmedikleri, dışlandıkları ve reddedildikleri görülmektedir. Bu durum çocukların kendilerini yalnız hissetmelerine sebep olmaktadır. Jones ve Hebb (2003), yalnızlık tanımlamalarında geçen temel noktalar üzerinde durmuş ve yalnızlığı, çocukların sosyal ilişkilerdeki eksiklikle alakalı, beklenti ve algılamaları ile ilişkili sübjektif ve istenmeyen yaşantılar olarak ele almışlardır. Yalnızlık, bireye acı veren istenmeyen bir duygu durumunu temsil etmektedir (Galanaki, 2004). Yalnızlığa yol açan sorunlardan biri de, okul öncesi dönemde görülmeye başlayan akran reddidir (Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine, & Price, 2003). Akran reddi yaşayan çocuklar iki gruba ayrılmaktadırlar. Bunlardan bir kısmı reddedildiği için saldırganlık davranışı sergileyen ve akranları ile mücadeleye giren çocuklar, diğerleri ise geri çekilen-reddedilmiş yani yalnız kalmış çocuklardır. Geri çekilen-reddedilmiş çocuklar, utangaçlık, içe dönüklük, kaygınlık ve yalnızlık özelliklerini sergilemektedirler. Bu tür çocukların, akranlarının negatif yöndeki davranışlarına maruz kalma olasılıkları ve bu sebeple sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri yüksek olmaktadır. Akranları, bu çocukları oyun gruplarına katmamakta, aşağılamakta ve onlar yokmuş gibi davranmaktadırlar (Ergül, 2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmalarda, akranları tarafından dışlanan ve akran gruplarına dâhil edilmeyen çocukların yalnızlık duygusu yaşadıkları vurgulanmıştır (Yu, Zhang, & Yan, 2005). Akranları tarafından reddedilen çocukların da sosyal öğrenme yaşantılarından yoksun kaldıkları ve yalnızlık çektikleri ifade edilmektedir. Sosyal öğrenme yoksunluğunun ve yalnızlık duygusunun, çocukların diğer kişilerarası problemlerini de arttırabileceği üzerinde durulmuştur (Ladd, & Profilet, 1996). Öyle ki akranları tarafından kabul edilmeyip akran gruplarına dâhil edilmeyen yalnız çocukların, ilerleyen zamanlarda suç işleme, ruhsal bunalım, yalan söyleme, okul reddi, okul fobisi gibi birçok olumsuz davranışı sergileme olasılıkları daha yüksek olmaktadır.

Yalnız çocuklar sosyal ilişkilerinde kötümser olmakta ve uzun süren arkadaşlıklar kuramamaktadırlar (Beal, 2006). Sosyal ilişkileri gelişmemiş olan çocukların yalnızlık düzeylerinde ve negatif yöndeki kendilik algılarında artış gözlenebilmekte, bu durum da çocuğun sosyal yaşamdan kaçınmasına, sosyal olarak memnuniyetsiz olmasına ve dışlanmasına sebep olabilmektedir (Bülgür, 2018). Buna karşın akranları tarafından sevilen ve kabul edilen çocuk, ait olma ihtiyacını karşılamakta ve istediği düzeyde ilişkiler yaşamaktadır (Demir ve Tarhan, 2001). Okul öncesi dönemde çocuğun akranlarıyla güvene bağlı geliştirdiği sosyal ilişki, çocuğun sosyal memnuniyetini arttırmaktadır (Kendall, 2007).

Çocukların dışlanma, akran gruplarına dâhil edilmeme, akran reddi, yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik gibi durumları yaşamamaları için toplum tarafından kabul görmüş davranışları sergilemeleri ve sosyal becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir (Özdemir-Topaloğlu, 2013). Bu durumların yaşanmasında, sosyal becerilerin kazanılmasında ya da çocukların yalnız veya sosyal olarak

memnuniyetsiz olabilmelerinde anne-çocuk ilişkisi kilit noktayı oluşturmaktadır (Bülgür, 2018).

Kochel, Bagwell, Ladd ve Rudolph'un (2017), bir arkadaşına sahip olmak ve iyi bir şekilde sevilme olan pozitif akran ilişkilerinin iki yönünün, depresif belirtileri ve akran mağduriyeti arasındaki muhtemel ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmada, pozitif akran ilişkilerinin kişiyi koruyucu etkisinin olduğunun yanı sıra depresif belirtiler gösteren çocukların akran ilişkilerinde başarısız olduğu ve bu çocukların daha az arkadaşları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca depresif davranışların akran mağduriyetine de yol açtığı ve akranları tarafından kabul görmüş çocukların akran mağduriyeti bakımından daha az risk taşıdıkları görülmüştür. Tozkoparan (2014) da çocukların algısına göre ailede alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkilerini bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmasında, ailede algılanan sosyal destek arttıkça çocukların rapor ettikleri akran ilişkilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Günümüzde baba-çocuk ilişkilerinin de anne çocuk ilişkileri kadar önemli olduğu birçok araştırma tarafından ortaya koyulmasına karşın, baskın şekilde çocuktan birinci derecede sorumlu olarak anneler görülmektedir. Anne-çocuk ilişkilerinin çocuğun akran ilişkilerini etkilediği düşünüldüğünde, çocukların yalnızlıkları ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerinde de etkili olduğu aşikârdır. Bu noktada çocuk-ebeveyn ilişkisi ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin incelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmada; Ağrı ilinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların ebeveyn ilişkileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri incelenerek, çocuk-ebeveyn ilişkisi ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- 1- Çocuk ebeveyn ilişkisi, çocuğun cinsiyetine göre değişmekte midir?
- 2- Çocuk ebeveyn ilişkisi, çocuğun kardeş sayısına göre değişmekte midir?
- 3- Çocuk ebeveyn ilişkisi, çocuğun doğum sırasına göre değişmekte midir?
- 4- Çocuk ebeveyn ilişkisi, çocuğun anne yaşına göre değişmekte midir?
- 5- Çocuk ebeveyn ilişkisi, çocuğun anne öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
- 6- Çocuğun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi cinsiyetine göre değişmekte midir?
- 7- Çocuğun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi kardeş sayısına göre değişmekte midir?
- 8- Çocuğun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi doğum sırasına göre değişmekte midir?
- 9- Çocuğun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi anne yaşına göre değişmekte midir?
- 10- Çocuğun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi anne öğrenim durumuna göre değişmekte midir?

11- Çocuk ebeveyn ilişkisi ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveyn ilişkileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri incelenerek, çocuk-ebeveyn ilişkisi ile çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasında ilişki olup olmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu model, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 1993; Karasar, 2009).

2.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ve anneleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme (Büyüköztürk, 2007) ile belirlenen 295 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Örneklem grubunun 153'ünü kız çocukları oluştururken, 142'sini erkek çocuklar oluşturmaktadır. Çocukların kardeş sayısına bakıldığında 33'ünün tek çocuk, 107'sinin iki kardeş, 72'sinin üç kardeş, 83'ünün ise dört ve daha fazla kardeş olduğu saptanmıştır. Doğum sırasına bakıldığında ise, çocukların 119'unun ilk çocuk, 76'sının ortanca veya ortancalardan biri, 100'ünün ise son çocuk olduğu belirlenmiştir. Çocukların annelerinin yaşlarına bakıldığında, annelerin 27'sinin 25 yaş ve altında, 90'ının 26-30 yaş aralığında, 93'ünün 31-35 yaş aralığında, 68'inin 36-40 yaş aralığında, 17'sinin ise 41 yaş ve üstünde olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin öğrenim durumuna bakıldığında ise, 23'ünün okuryazar olmadığı, 112'sinin okuryazar veya ilkökul mezunu olduğu, 32'sinin ortaokul mezunu olduğu, 47'sinin lise mezunu olduğu ve 81'inin de üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, annelerin ve çocuklarının demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan "Anneler ve Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu", çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin belirlenmesi için "Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği" ve çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin belirlenmesi için "Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği" kullanılmıştır.

2.3.1. Anneler ve Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu

Araştırmada, annelerin ve çocukların demografik bilgilerine ulaşabilmek amacıyla "Anneler ve Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen formda çocuğun cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, annenin yaşı ve öğrenim durumu gibi sorulara yer verilmiştir.

2.3.2. Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği

Ölçek Pianta (1992) tarafından, ebeveyn çocuk ilişkisini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Özkan (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçek, çatışma alt boyutu 14 madde, bağlanma alt boyutu 6 madde ve olumlu ilişki alt boyutu 10 madde olmak üzere üç alt boyuttan ve toplam 30 maddeden oluşmuştur. Ölçek 5'li likert şeklinde bir ölçek olup (1) "kesinlikle uygun değil", (2) "uygun değil", (3) "kararsızım", (4) "uygun olabilir", (5) "kesinlikle çok uygun" olarak cevaplanmaktadır. Ölçekte çatışma alt boyutundaki olumsuz ifadeler tersine çevrilerek puanlanmaktadır (Özkan, 2014).

Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,72, 0,74 ve 0,53 olduğu görülmüştür. Madde sayısı 30 olan çocuk ebeveyn ilişki ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise 0,77 olarak hesaplanmıştır (Özkan, 2014).

2.3.3. Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği

Cassidy ve Asher, (1992) tarafından geliştirilmiş olan Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının yalnızlık ve memnuniyetsizlik düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Yazıcı, Duyan ve Gelbal (2013) tarafından yapılmıştır.

Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği, toplam 23 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Maddelerde belirtilen ifadeler, çocukların "Evet", "Bazen" ve "Hayır" cevaplarından birini vermeleri istenmektedir. Ölçekte yer alan 1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 21 ve 23. maddeler çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyini değerlendirmede kullanılmakta; 2, 5, 7, 11, 13, 15, 19 ve 22. maddeler çocukların hobilerini ve ilgilerini belirlemeye yardımcı olan "dolgu=filler" sorularını içerdiği için yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyini belirlemede analize dâhil edilmemektedir. Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği'ndeki 1, 3, 4, 8, 10, 14, 16, 18, 21 ve 23. maddeler "Evet=1", "Bazen=2" ve "Hayır=3"; 6, 9, 12, 17 ve 20. maddeler tersine "Evet=3", "Bazen=2" ve "Hayır=1" olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 45'tir. Maddelere verilen yanıtlar sonucunda yüksek puanların elde edilmesi yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinin yüksek; düşük puanların elde edilmesi ise yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinin düşük olduğunu ifade etmektedir (Yazıcı, Duyan ve Gelbal, 2013).

Araştırmalar sonucunda ölçeğin madde-toplam puan korelasyonlarının 0,265 ile 0,541 arasında değiştiği ortaya çıkmıştır. Madde-toplam puan korelasyonlarının istendik düzeyde olması, bu maddelerle oluşan ölçeğin güvenilir olduğu sonucunu da doğurmuştur. Test-tekrar test yöntemi sonucunda çocukların ölçekten aldıkları puanlar arasındaki

korelasyon 0,849 ($p=000$) olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç puanlar arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısına bakıldığında ise 0,759 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test yöntemi ve iç tutarlılık katsayısının her ikisi de yüksek bulunmuştur. Bu durum ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir (Yazıcı, Duyan ve Gelbal, 2013).

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının kullanılabilmesi için gerekli olan izinler, ölçek çalışmalarını yapmış kişilerden alınmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanacağı okullara dair izinler Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı gün ve tarih okul yetkilileri ile görüşülüp belirlenmiştir. "Anneler ve Çocuklar İçin Genel Bilgi Formu" ve "Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği" sınıf öğretmenleri tarafından uygulama yapılan çocukların annelerine gönderilmiş ve anneleri tarafından doldurulmuştur. "Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği"ne ait veriler ise araştırmacılar tarafından boş bir sınıf ortamında çocuklarla yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. "Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği"ne ilişkin görüşmeler, her bir çocuğun ölçekte yer alan sorulara evet-bazen-hayır şeklinde cevaplar vermelerine dayanmaktadır. Ölçeğin uygulanma süresi her çocuk için yaklaşık 20-25 dakika kadar sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Analizler öncesinde veri setinde kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmış, incelemeler sonucunda kayıp ve uç değere rastlanmamıştır.

Bunun yanı sıra Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda, Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği olumlu ilişki boyutu için anlamlılık düzeyi $p=0,000$, bağlanma boyutu için anlamlılık düzeyi $p=0,000$, çatışma boyutu için anlamlılık düzeyi $p=0,000$ ve Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği için anlamlılık düzeyi $p=0,000$ olarak bulunmuştur. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda p değerlerinin $\alpha(\text{Sig.})=0,05$ 'ten küçük çıkması verilerin normal dağılmadığına işaret etmektedir (Mertler, & Vannatta, 2005). Verilerin normal dağılmamasından dolayı verilerin analizi parametrik olmayan testlerle yapılmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların ebeveyn ilişkilerini, yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini ayrıca bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için veriler bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak Kruskal Wallis H Testi ve Mann-Whitney U Testi ile incelenmiştir. Anlamlı çıkan farklılıklarda, grup farklılıklarının ortaya koyulabilmesi amacıyla Çoklu Karşılaştırma testlerinden Sıra Ortalamaları kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler için ise Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı kullanılmış olup, anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

2.6. Etik Kurul

Yapılan bu çalışmada bilimsel kurallara, etik kurallara ve alıntı kurallarına uyulduğu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 03.04.2020 tarihinde 95531838-050.99 sayılı karar ile etik kurul belgesinin alındığı; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin ve Editörü'nün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun sorumlu yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

2.7. Yazar Çatışması

Bu çalışmada tüm yazarlar eşit oranlarda katkı sağlamış olup herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

2.8. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Ağrı il merkezinde anasınıfına ve anaokuluna devam eden 295 çocuk ve bu çocukların anneleri ile sınırlıdır.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak, demografik özelliklere göre çocuk-ebeveyn ilişkisi, yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ile ilgili tablolara, ayrıca çocuk-ebeveyn ilişkisi ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ölçekleri arasındaki korelasyon tablosuna yer verilmiştir.

Çocuğun Cinsiyeti	Çocuk Ebeveyn İlişkileri						
	N	Olumlu İlişki Boyutu		Bağlanma Boyutu		Çatışma Boyutu	
		Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Kız	153	153,96	23556,00	155,27	23757,00	157,14	24043,00
Erkek	142	141,58	20104,00	140,16	19903,00	138,15	19617,00
Mann-Whitney U Testi		U	p	U	p	U	p
Sonuçları		9951,000	0,212	9750,000	0,128	9464,000	0,056

Tablo 1. Çocuğun Cinsiyetine Göre Çocuk Ebeveyn İlişkinine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Tablo 1 incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, çocukların cinsiyeti ile Çocuk Ebeveyn İlişkileri Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu ($U=9951,000$;

$p=0,212$; $p>0,05$), Bağlanma Boyutu ($U=9750,000$; $p=0,128$; $p>0,05$) ve Çatışma Boyutu ($U=9464,000$; $p=0,056$; $p>0,05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Tablo 2. Çocuğun Kardeş Sayısına Göre Çocuk Ebeveyn İlişisine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısı	Çocuk Ebeveyn İlişkileri						
	N	Olumlu İlişki Boyutu		Bağlanma Boyutu		Çatışma Boyutu	
		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması	
Tek çocuk	33	129,95		131,23		137,62	
İki kardeş	107	162,48		160,05		160,48	
Üç kardeş	72	149,02		127,69		128,94	
Dört ve daha fazla kardeş	83	135,62		156,75		152,57	
Toplam	295						
Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	Sd	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
	3	6,341	0,096	8,392	0,039*	6,624	0,085

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, kardeş sayısı ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu puanları [$\chi^2(3)=6,341$; p=0,096; p>0,05] ve kardeş sayısı ile Çatışma Boyutu puanları [$\chi^2(3)=6,624$; p=0,096; p>0,05] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buna karşın Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma Boyutu ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir [$\chi^2(3)=8,392$; p=0,039; p<0,05]. Farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak

için Sıra Ortalamalar Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farklılığın üç ile dört ve daha fazla kardeş olan çocuklar arasında (p=0,034, p<0,05) ve iki ile üç kardeş olan çocuklar arasında (p=0,013, p<0,05) meydana geldiği görülmüştür. İki kardeş olan çocukların bağlanma boyutu puanlarının üç kardeş olan çocuklardan, dört ve daha fazla kardeş olan çocukların bağlanma boyutu puanlarının ise üç kardeş olan çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Çocuğun Doğum Sırasına Göre Çocuk Ebeveyn İlişisine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çocuğun Doğum Sırası	Çocuk Ebeveyn İlişkileri						
	N	Olumlu İlişki Boyutu		Bağlanma Boyutu		Çatışma Boyutu	
		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması	
İlk çocuk	119	139,83		147,37		143,47	
Ortanca veya ortancalardan biri	76	135,16		137,97		139,23	
Son çocuk	100	167,48		156,37		160,05	
Toplam	295						
Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	Sd	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
	2	8,053	0,018*	2,027	0,363	3,139	0,208

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, doğum sırası ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma Boyutu puanları [$\chi^2(2)=2,027$; p=0,363; p>0,05] ve doğum sırası ile Çatışma Boyutu puanları [$\chi^2(2)=3,139$; p=0,208; p>0,05] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Buna karşın Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu ile doğum sırası arasında anlamlı bir farklılığın meydana

geldiği görülmektedir [$\chi^2(2)=8,053$; p=0,018; p<0,05]. Farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için Sıra Ortalamaları Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farklılığın ortanca ile son çocuk (p=0,034, p<0,05) ve ilk çocuk ile son çocuk olan çocuklar arasında (p=0,013, p<0,05) meydana geldiği görülmüştür. Son çocuk olan çocukların Olumlu İlişki Boyutu puanlarının hem ilk çocuk hem de ortanca çocuk olan çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Anne Yaşına Göre Çocuk Ebeveyn İlişisine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Yaşı	Çocuk Ebeveyn İlişkileri						
	N	Olumlu İlişki Boyutu		Bağlanma Boyutu		Çatışma Boyutu	
		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması	
25 yaş ve altı	27	126,91		165,57		131,09	
26-30 yaş	90	152,68		150,23		146,39	
31-35 yaş	93	143,85		135,32		141,86	
36-40 yaş	68	152,32		153,10		159,38	
41 yaş ve üstü	17	162,15		157,26		171,44	
Toplam	295						
Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	Sd	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
	4	2,793	0,593	3,717	0,446	4,074	0,396

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, anne yaşı ile çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu puanları [$\chi^2(4)=2,793$;

p=0,593; p>0,05], Bağlanma Boyutu puanları [$\chi^2(4)=3,717$; p=0,446; p>0,05] ve Çatışma Boyutu puanları [$\chi^2(4)=4,074$; p=0,396; p>0,05] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocuk Ebeveyn İlişkinine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	Çocuk Ebeveyn İlişkileri						
	N	Olumlu İlişki Boyutu		Bağlanma Boyutu		Çatışma Boyutu	
		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması		Sıra Ortalaması	
Okur-yazar değil	23	158,50		141,28		133,22	
Okur-yazar, ilköğretim mezunu	112	143,44		147,76		144,33	
Ortaokul mezunu	32	147,34		142,97		133,39	
Lise mezunu	47	160,53		156,56		165,36	
Üniversite mezunu	81	144,31		147,25		152,96	
Toplam	295						
Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	Sd	χ^2	p	χ^2	p	χ^2	p
	4	1,843	0,765	0,737	0,947	4,064	0,397

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, anne öğrenim durumu ile çocukların Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu puanları [$\chi^2(4)=1,843$; $p=0,765$; $p>0,05$], Bağlanma Boyutu puanları [$\chi^2(4)=0,737$; $p=0,947$; $p>0,05$] ve Çatışma Boyutu puanları [$\chi^2(4)=4,064$; $p=0,397$; $p>0,05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 6. Çocuğun Cinsiyetine Göre Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik		
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Kız	153	134,68	20606,50
Erkek	142	162,35	23053,50
Mann-Whitney U Testi Sonuçları	U	p	p
	8825,500	0,005*	0,005*

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçlarına göre, çocukların cinsiyeti ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U=8825,500$; $p=0,005$; $p<0,05$). Puan ortalamalarına bakıldığında erkek çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanlarının kız çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Çocuğun Kardeş Sayısına Göre Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısı	Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik		
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Tek çocuk	33	149,53	
İki kardeş	107	143,94	
Üç kardeş	72	145,47	
Dört ve daha fazla kardeş	83	154,82	
Toplam	295		
Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	Sd	χ^2	p
	3	0,854	0,836

Tablo 7 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, kardeş sayısı ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$\chi^2(3)=0,854$; $p=0,836$; $p>0,05$].

Tablo 8. Çocuğun Doğum Sırasına Göre Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Çocuğun Doğum Sırası	Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik		
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
İlk çocuk	119	147,89	
Ortanca veya ortancalardan biri	76	161,83	
Son çocuk	100	137,61	
Toplam	295		
Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	Sd	χ^2	p
	2	3,512	0,173

Tablo 8 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, çocuğun doğum sırası ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$\chi^2(2)=3,512$; $p=0,173$; $p>0,05$].

Tablo 9. Anne Yaşına Göre Çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Yaşı	Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik		
	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
25 yaş ve altı	27	168,54	
26-30 yaş	90	149,65	
31-35 yaş	93	142,80	
36-40 yaş	68	147,46	
41 yaş ve üstü	17	137,29	
Toplam	295		
Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları	Sd	χ^2	p
	4	2,236	0,692

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis H Testi sonuçlarına göre, anne yaşı ile çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [$\chi^2(4)=2,236$; $p=0,692$; $p>0,05$].

Tablo 10. Anne Öğrenim Durumuna Göre Çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik		
	Olumlu İlişki Boyutu		
	N	Sıra Ortalaması	
Okur-yazar değil	23	154,78	
Okur-yazar, ilköğretim mezunu	112	131,41	
Ortaokul mezunu	32	153,00	
Lise mezunu	47	140,33	
Üniversite mezunu	81	154,87	
Toplam	295		
Kruskal Wallis H Testi	Sd	χ^2	p
Analiz Sonuçları	4	2,912	0,573

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan varyans analizi sonuçlarına göre, çocuğun anne öğrenim durumu ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri ($F_{(4-220)}=0,974$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 11. Çocuk Ebeveyn İlişkileri Ölçeği ve Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler		Olumlu İlişki Boyutu	Bağlanma Boyutu	Çatışma Boyutu
Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik	r	-0,212	-0,175	-0,153
	p	0,000	0,003	0,009
	N	295	295	295

Tablo 11 incelendiğinde, çocuk ebeveyn ilişki ölçeği olumlu ilişki boyutu ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanları arasındaki ilişki $r=-0,212$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayının, negatif çıkmasından dolayı değişkenler arasında ters yönde; $|r|<0,30$ olmasından dolayı ise zayıf düzeyde bir ilişki olduğu, olumlu ilişki boyutu arttıkça yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanının düştüğü görülmektedir.

Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği bağlanma boyutu ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanları arasındaki ilişki $r=-0,175$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayının, negatif çıkmasından dolayı değişkenler arasında ters yönde; $|r|<0,30$ olmasından dolayı ise zayıf düzeyde bir ilişki olduğu, bağlanma boyutu arttıkça yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanının düştüğü görülmektedir.

Çocuk ebeveyn ilişki ölçeği çatışma boyutu ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanları arasındaki ilişki $r=-0,153$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayının, negatif çıkmasından dolayı değişkenler arasında ters yönde; $|r|<0,30$ olmasından dolayı ise zayıf düzeyde bir ilişki olduğu, çatışma boyutu arttıkça yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanının düştüğü görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemine cevap bulabilmek için yapılan analizlerin sonucunda, çocuğun cinsiyeti ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu, Bağlanma Boyutu ve Çatışma Boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocukların cinsiyetleri ne olursa olsun ebeveynleri için değerlidir. Ebeveyn olmanın sorumlulukları cinsiyet gözetmeksizin her çocuk için aynıdır. Annelerin çocukları ile ilişkilerinde,

çocuğun cinsiyetinden çok annenin tutumu ve özellikleri etkili olabilmektedir. Yine çocuklar cinsiyet gözetmeksizin doğaları gereği anneleri ile güvenli bağlar kurmak istemekte, ilişkilerinde sevgiye ve sıcaklığa önem vermektedirler. Bu sebeple, cinsiyet ile anne-çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir farklılığın çıkmadığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında çalışma bulgularını destekler nitelikte, çocuğun cinsiyeti ile çocuk ebeveyn ilişkisi arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuş araştırmalar görmek mümkündür (Kök ve Ünal, 2018). İlaslan (2009), çocukların ebeveynlerine bağlanma davranışlarını farklı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, çocukların bağlanma davranışlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Zhang ve Chen (2010) Child-Parent Relationship Scale ölçeğinin Çin okul öncesi çocukları için uyarlamasını yaptıkları ve anne-baba-çocuk ilişkilerini inceledikleri araştırmada, çocukların cinsiyetleri ile anne-çocuk ilişkileri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Saygı (2011) araştırmasında çocuğun cinsiyetinin Ebeveyn-Çocuk İlişki Ölçeği'nin toplam puanlarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Dereli ve Dereli'nin (2017) yaptığı çalışma sonucunda, ebeveyn-çocuk ilişkileri alt boyutlarından olumlu ilişkiler ve puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaların yanı sıra, araştırma bulgularından farklı olarak, ebeveyn çocuk ilişkisi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koyan çalışmaları da görmek mümkündür. Ummanel (2007) yaptığı araştırmanın sonucunda, cinsiyetin aile çocuk ilişkisinin ayrılmamış reddetme boyutu üzerinde anlamlı bir fark meydana getirdiği ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkların çocukların cinsiyetlerinden ziyade mizaç özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, çocuğun kardeş sayısı ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma Boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını test etmek için Sıra Ortalamaları Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, farklılığın üç ile dört ve daha fazla kardeş olan çocuklar arasında ve iki ile üç kardeş olan çocuklar arasında meydana geldiği görülmüştür. İki kardeş olan çocukların Bağlanma Boyutu puanlarının üç kardeş olan çocuklardan, dört ve daha fazla kardeş olan çocukların Bağlanma Boyutu puanlarının ise üç kardeş olan çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın çocukların kardeş sayısı ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu ve Çatışma Boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çocuk sayısının artması ile birlikte annelere düşen görev ve sorumluluklarda da artışlar meydana gelmektedir. Az sayıdaki çocukların bakımı ile çok sayıdaki çocukların bakımı aynı olmamaktadır. Ebeveynlerin çok sayıdaki çocuğun ihtiyaçlarını karşılamaları ve bakımını sağlamaları, duygusal, fiziksel, maddi ve manevi açıdan daha zor olmaktadır. Çocuk sayısının artması ile birlikte anne yaşında da meydana gelen artış, annelerin fiziksel olarak çocukları ile daha az etkileşimde bulunmalarına sebep olabilmektedir. Çocuk sayısının artması ile birlikte her çocuk için zamanın, aktivitenin ve ilginin bölünmesi de anne-çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu sebeple iki kardeş olan çocukların, Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma Boyutundan üç kardeş olanlardan anlamlı

derecede yüksek puanlar aldığı düşünülmektedir. Bazı durumlarda ise kardeş sayısının fazla olması annelerin yükünü azaltabilmekte, bazı kardeşler farklı şekillerde annelerine yardım edebilmekte ya da diğer kardeşlerine bakabilmektedirler. Bu durumun, dört ve daha fazla sayıda kardeş olan çocukların üç kardeş olan çocuklardan anlamlı derecede yüksek puanlar almalarına sebep olduğu düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde, çocuk sayısının artması ile birlikte kurulan iletişimin niteliğinin azaldığına işaret eden çalışmaları görmek mümkündür. Paquette, Bolte, Turcotte, Dubeau ve Bouchard'ın (2000) ebeveyn tutumları temelinde farklı ebeveynlik çeşitlerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, ailedeki çocuk sayısının artması ile birlikte duygusal destek, fiziksel oyun, temel bakım gibi konulardaki ilginin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Mehall, Spinrad, Eisenberg ve Gaertner (2009), anne ve baba katılımına yönelik olarak bebek özelliklerini ve evlilik ilişkisini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, kardeş sayısının artmasıyla birlikte annelerin çocuklarıyla daha az ilgilenmeye başladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Buna karşın literatürde kardeş sayısı ile ebeveyn çocuk ilişkisi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuş çalışmaları da görmek mümkündür (Dereli ve Dereli, 2017; Saygı, 2011). Bu araştırmalarda farklılıkların meydana gelmemesinin sebebi, çocuk sayısının artması ile birlikte, çocukların yetiştirilmelerinde kardeşlerin etkin rol üstlenmesi olarak görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, çocuğun doğum sırası ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını test etmek için Sıra Ortalamaları Çoklu Karşılaştırma Testi yapılmış, olumlu ilişki boyutundaki farkın ortanca ile son çocuklar ve ilk çocuk ile son çocuklar arasında meydana geldiği görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında son çocukların puan ortalamalarının hem ortanca çocukların hem de ilk çocukların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın çocuğun doğum sırası ile Ebeveyn Çocuk İlişkisi Bağlanma Boyutu ve Çatışma Boyutu arasında anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Olumlu ilişki boyutunda görülen anlamlılığın, son çocuklara ebeveynleri tarafından daha fazla ilgi gösterilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Son çocuğun kardeşlerden küçük olması, ebeveynlerin son çocuk üstünde yoğunlaşmalarına sebep olabilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, çocuğun anne yaşı ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu, Bağlanma Boyutu ve Çatışma Boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Annenin yaşı ne olursa olsun, dünyaya getirdiği her bebek onun için önemli ve değerlidir. Anne yaşı gözetmeksizin çocuğa verilmesi gereken ilgi ve bakım aynıdır. Anne-çocuk ilişkisinde, annenin yaşından ziyade çocuğuna karşı takındığı tutum ve davranış belirleyici olmaktadır. Bu sebeple anne yaşının anne-çocuk ilişkisi üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekler nitelikte çalışmalar olduğu görülmektedir. Kök ve Ünal (2018); Lopez-Turley (2003) çalışmalarında annelerin yaşının anne-

çocuk ilişkisi bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Çakıcı (2006) araştırmasında, anne-çocuk ilişkisi puanlarına annenin yaşı açısından bakıldığında anlamlı bir farkın meydana gelmediğini ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçları, her yaşta ebeveynin çocukları ile sağlıklı ilişkiler kurma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonuçlarına karşın, anne yaşı ile ebeveyn-çocuk arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmaları da görmek mümkündür. Saygı'nın (2011) yaptığı araştırma sonucunda, annenin yaşı değişkeninin Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanlara etki ettiği görülmektedir. Toplam puan analizlerinin sonuçlarına göre, 25-30 yaş grubu annelerin diğer yaş gruplarındaki annelere oranla daha çok çatışmalı ilişki yaşadıkları görülmektedir. Yine Sarı'nın (2007) yaptığı çalışma sonucunda, annesi 30 yaş ve altındaki çocukların sosyal uyum puan ortalamalarının, 36-40 yaş grubundaki annelerin çocuklarından daha düşük olduğunu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların erken yaşta anne olmanın sebep olduğu deneyimsizlikten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, çocuğun anne öğrenim durumu ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu, Bağlanma Boyutu ve Çatışma Boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anneler doğum yaptıklarında içgüdüsel olarak, annelik duygularının da etkisiyle bebekleri ile doğaçlama bir şekilde iletişim kurmaya başlamaktadırlar. Anneler, öğrenim durumları ne olursa olsun, daha önce çocuk yetiştirme konusunda bazı örneklerle rastlamakta, bu örnekleri gözlemlemekte ve deneyimleme fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca anneler, çocuk yetiştirme sürecinde dışarıdan destek alabilmektedirler. Anne-çocuk ilişkisinde önemli olan annenin öğrenim durumundan ziyade, çocuk yetiştirme konusundaki bilgisi, deneyimleri ve çocuklarına yaklaşımıdır. Bu sebeple annenin öğrenim durumunun anne-çocuk ilişkisi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı düşünülmektedir. Benzer çalışmalar incelendiğinde, araştırma sonuçları ile paralellik gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır. Saygı (2011) araştırması sonucunda, annenin öğrenim durumu değişkeninin Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeğinden alınan toplam puanlara etki etmediği görülmektedir. Hadeed (2005) aynı ölçeği kullandığı çalışmada, daha iyi eğitim almış olmanın daha iyi bir anne-çocuk ilişkisi yaratmadığını ortaya koymuştur. Dereli ve Dereli (2017) ise araştırmalarında, Ebeveyn-Çocuk İlişkilerinin Çatışma Boyutu puanları ile annenin öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuşlardır. Buna karşın araştırma bulgularının tersine, öğrenim durumu ile ebeveyn çocuk ilişkileri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı çalışmaları da görmek mümkündür. Mızrakçı'nın (1994) 3-6 yaş arasında çocuğu olan 145 annenin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörleri incelemeyi amaçladığı çalışması sonucunda, çocuk yetiştirme tutumları ve çocuk-anne arasındaki iletişim üzerinde en etkili faktörün öğrenim düzeyi olduğu ortaya çıkmıştır. Ucur (2005) araştırması sonucunda, Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) puanlarına bakıldığında belirli boyutlarda anne ve babanın öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılıklar oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, lise ve altı öğrenim düzeyinde olan annelerin üniversite ve üstü öğrenim

düzeyinde olan annelere oranla, aile içi etkileşimde daha sağlıklı iletişim kurabildikleri ortaya çıkmıştır. Şendoğdu'nun (2000) araştırması sonucunda, öğrenim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına karşı daha katı disiplin yöntemleri uyguladıkları ve çocukları üstünde daha fazla baskı uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Saygı ve Uyanık-Balat (2013)'in araştırmaları sonucunda ise ilköğretim mezunu annelerin yüksek öğrenim seviyesindeki annelere göre daha çok çatışmalı ilişki yaşadıkları bulgusu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların öğrenim seviyelerinden ziyade, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca günümüzde, anneliğe yönelik bilgilere ulaşımın kolaylaşması, günümüz annelerinin daha bilinçli anne çocuk ilişkisi kurmaları, okul öncesi eğitim programına 2013 programı ile birlikte zorunlu aile katılımı uygulamalarının girmesi, araştırmadaki çocukların da anaokullarına giden çocukların içinden seçilmeleri bu anlamda farklılığın ortaya çıkmamasına neden olarak sayılabilir.

Araştırmanın altıncı alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, çocuğun cinsiyeti ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında erkek çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik puanlarının kız çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ülkemizde bu durum her ne kadar azalmaya başlasa da kız çocuklarına ve erkek çocuklarına biçilen sosyal rollerde farklılıklar görülmektedir. Kız çocuklarının daha naif, uyumlu ve ılımlı olmaları beklenirken; erkek çocukların daha atak, hareketli ve girişken olmaları beklenmektedir. Yine erkek çocukların kural dışı davranışları hoş görülebilirken, kız çocukların bu kurallara uyması beklenmektedir (Şepitci-Sarıbaş ve Gültekin-Akduman, 2019). Serbest bir şekilde yetiştirilen erkek çocukları okulda akranlarına karşı da serbest ve bencil tavırlar sergileyebilmektedirler. Bu durum çocukların akran ilişkilerini negatif yönde etkileyebilmekte, çocukları yalnızlığa itebilmekte ve sosyal olarak memnuniyetsiz olmalarına yol açabilmektedir. Ayrıca örneklem grubunu, Ağrı ilinde yaşayan çocuklar ve ailelerinin oluşturmasının da bu sonuçları doğurduğu düşünülmektedir. Doğru bölgelere doğru gidildikçe ataerkil bir yetiştirme tarzının daha çok olduğu görülmektedir. Bu bölgelerde erkek çocuklara pozitif ayrımcılık gösterilmesi sebebiyle, çocuklar kendilerini daha bağımsız, özgür, üstün ve durdurulamaz görebilmektedir. Bu durum da erkek çocuklarda saldırgan davranışların görülebilmesine ve bu çocukların akranları tarafından kabul edilmemelerine sebep olmaktadır. Bu sebeplerden dolayı, erkek çocukların kız çocuklarına oranla yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında araştırma ile paralel olarak çocuğun cinsiyeti ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuş çalışmaları görmek mümkündür (Jobe-Shields, Cohen, & Parra, 2011; Salı, 2016). Coplan, Closson ve Arbeau (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda da yalnızlığın, endişe, saldırganlık ve akran dışlanması ile paralel yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılırken, cinsiyetin yalnızlık üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı da görülmüştür. Karaoğlu, Avşaroğlu ve Deniz (2009) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, kız çocukların yalnızlık düzeylerinin erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı

derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Junttila ve Vauras (2009) tarafından, çocuklar ve ebeveynler arasındaki yalnızlığın nesillerce aktarılıp aktarılmadığının incelendiği çalışmanın sonucunda, erkek çocukların kızlara göre daha fazla duygusal yalnızlık yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Tüm bu araştırmalara karşın, cinsiyet değişkeninin çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuş çalışmaları da görmek mümkündür. Bülgür (2018), normal eğitim ve Montessori eğitim alan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini incelediği araştırmasında, normal eğitim alan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri ile çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını bulgulamıştır. Şahin (2019) araştırması sonucunda, cinsiyetin 60-72 aylık çocukların yalnızlık ve memnuniyetsizlik duyguları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca Koenig ve Abrams (1999), çocukluk döneminde yalnızlıkla cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmediğini, ergenlik veya yetişkinlik döneminde kadınların erkeklere oranla daha az yalnızlık duygusuna kapıldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın yedinci alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, çocuğun kardeş sayısı ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Çocuklar ilişkilerini şekillendirmedi, ebeveynlerinden etkilenebildiği gibi kardeşlerinden de etkilenebilmektedirler. Çocukların kardeşleri ile olan ilişkileri, oyunları, birbirlerine karşı model olmaları, tutumları ve tavırları onların diğer kişilerle olan ilişkilerini şekillendirebilmektedir. Fakat burada, diğer ilişkilerden alınan doyum şekillendiren şeyin, kardeş sayısından ziyade kardeşler arasındaki ilişkinin niteliği olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple kardeş sayısının çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliklerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında, araştırma sonuçları ile benzerlik gösteren çalışmaları görmek mümkündür. Bülgür (2018) çalışmasında, 5-6 yaş çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerinin kardeş sayısına bağlı olarak farklılaşmadığı, buna rağmen tek çocukların puanlarının kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aral ve Gürsoy'un (2000) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, yalnızlık puanları üstüne kardeş sayısının önemli bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Şahin (2019) de araştırması sonucunda, evdeki toplam çocuk sayısının 60-72 aylık çocukların yalnızlık ve memnuniyetsizlik düzeyleri üstünde anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın sekizinci alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, çocuğun doğum sırası ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çocukların akranları ile ilişkilerinin şekillenmesinde kardeşlerin etkili olduğu tespit edilmiştir. Kardeşler birbirleri ile ilişki içine girerken, ilişkiyi başlatma, sürdürme ve bitirme becerilerini de öğrenmektedir. Kardeşlerin birbirlerine öğrettikleri davranışlar, tutumlar ve ilişkiler akran etkileşimlerinde de sergilenebilmektedir. Fakat burada akran ilişkilerini etkileyen, çocukları yalnızlığa ve sosyal memnuniyetsizliğe iten şey çocuğun kaçınıcı sırada doğduğu değil, kardeşleriyle kurduğu

iletişimin niteliğidir. Yine çocukların sosyal ve duysal becerileri kazanmasında ebeveynlerin tutum ve davranışları da etkili olmaktadır. Bu tutum ve davranışlar doğum sırası gözetmeksizin tüm çocuklara sergilenmektedir. Bu sebeple çocuğun doğum sırasının çocuğun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliği üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında araştırma sonuçları ile paralellik gösteren çalışmaların olduğunu görmek mümkündür. Aral ve Gürsoy'un (2000) yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcıların yalnızlık puanı üzerinde doğum sırası önemli bir farklılık meydana getirmemektedir. Yine Şahin (2019), araştırması sonucunda doğum sırasının 60-72 aylık çocukların yalnızlık ve memnuniyetsizlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini bulgulamıştır. Uluyurt (2012) yaptığı çalışmada doğum sırasına göre dördüncü sırada olan çocukların akranlarına karşı saldırganlık, korkulu kaygılı olma ve aşırı hareketlilik puanlarının birinci ve ikinci çocuğa göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca dördüncü çocukların ikinci çocuklara göre akranlarına karşı asosyal davranış geliştirme puanlarının da daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin çocukların doğum sıralarından ziyade, çocuklara karşı sergilenmiş olan ebeveyn ve kardeş tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, anne yaşı ile çocuğun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anne ile çocuk arasındaki ilişki, çocuğun diğer kişilerle kuracağı ilişkileri etkileyen önemli bir faktördür. Anne ile çocuk arasındaki ilk ilişki olan bağlanmanın olumlu veya olumsuz yönde olması çocuğun tüm hayatına yön vermektedir. Anneleri ile aralarında güvenli bağlanma bulunan çocuklar, diğer ilişkilerine de güvenli ve olumlu yaklaşabilmektedir. Buna karşın anneleri ile güvensiz bağ kuran çocuklar, diğer insanlara güvenmekte zorluk çekmekte ve ilişkilerinde çekingen tavırlar sergilemektedirler. İlerleyen dönemlerde çocuklarına model olan annelerin, onlara karşı olan davranışları ve tutumları, çocuğun da başkalarına karşı bu davranışları ve tutumları sergilemesine sebep olmaktadır. Çocuk bu davranışlara paralel olarak akranları ile ilişkilerini şekillendirmektedir. Fakat burada annenin yaşından ziyade, anne ile çocuk arasında kurulan iletişim niteliğinin, çocuğun diğer iletişimlerini etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeple annenin yaşının çocuğun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı düşünülmektedir. Buna karşın araştırma bulgularından farklı olarak anne yaşının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini etkilediğini ortaya koymuş çalışmaları görmek mümkündür. Şahin (2019) araştırması sonucunda, anne yaşının 60-72 aylık çocukların yalnızlık ve memnuniyetsizlikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığını bulgulamıştır. Araştırmaya göre, annesi 20-25 yaş aralığında olan çocukların puan ortalamasının, annesi 26-30 yaş aralığında olan çocukların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılığın yaştan ziyade çocuk yetiştirme tutumlarındaki farklılıklardan, çocuk yetiştirme ve çocukla iletişime geçme konusundaki deneyimsizliklerden, çatışma çözme becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın onuncu alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, anne öğrenim durumu ile çocuğun yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anneler öğrenim durumları ne olursa olsun, çocukları ile akranlarının ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini bilmektedirler. Her anneye göre çocukların saldırgan davranışlar sergilemesi, arkadaşlarını incitmesi, işbirlikçi davranmaması, arkadaşlarına kötü sözler söylemesi ve buna benzer birçok olumsuz durum istenmedik olaylardır. Öğrenim durumu fark etmeksizin her anne çocuğunun akranları ile sağlıklı ilişkiler kurmasını istemekte ve onları bu yönde desteklemektedir. Bu sebeple annenin öğrenim durumundan ziyade, çocuklarının akranları ile ilişkilerindeki destekleyici veya tam tersi tutumlarının, çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizliklerini etkilediği düşünülmektedir. Bu sebeple annelerin öğrenim durumunun, çocuklarının yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında araştırma bulguları ile paralellik gösteren çalışmaları görmek mümkündür. Bülgür'ün (2018) normal eğitim ve Montessori eğitimi alan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini karşılaştırdığı araştırması sonucunda, normal eğitim alan çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri ile annelerinin öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın görülmediği, buna rağmen en düşük puanları ön lisans mezunu annelerin çocuklarının, en yüksek puanları ise lise mezunu annelerin aldığı ortaya çıkmıştır. Şahin (2019) araştırması sonucunda, annelerin öğrenim durumunun 60-72 aylık çocukların yalnızlık ve memnuniyetsizlikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını bulgulamıştır. Şahin-Kıralp ve Serin (2017), Baran, Baran ve Maskan (2015), Uruk ve Demir (2003) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde ebeveynin eğitim durumunun çocukların yalnızlık duygusu üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın literatürde çocuğun anne öğrenim durumu ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koyan çalışmaları da görmek mümkündür. Uluyurt (2012), Kök ve Ünal (2018), Gülay (2008) yaptıkları çalışmalarda anne öğrenim durumu arttıkça çocukların akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranış gösterme puanlarındaki artışın yanı sıra anne öğrenim düzeyi düştükçe akranları tarafından dışlanma, akranlarına karşı korkulu kaygılı olma ve aşırı hareketlilik puanının arttığı şeklinde sonuçlara ulaşımlardır.

Araştırmanın on birinci alt problemine cevap verebilmek için yapılan analizlerin sonucunda, sırasıyla Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu, Bağlanma Boyutu ve Çatışma Boyutu ile Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeği puanları arasındaki ilişki $r=-0,212$, $r=0,175$ ve $r=-0,153$ olarak belirlenmiştir. Bu katsayıların, negatif çıkmasından dolayı değişkenler arasında ters yönde; $|r|<0,30$ olmasından dolayı ise zayıf düzeyde bir ilişki olduğu, Olumlu İlişki, Bağlanma ve Çatışma Boyutları arttıkça Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizlik Ölçeğinden alınan puanının düştüğü görülmektedir. Çocukların aile üyeleri ile sağlıklı ilişkiler içinde olması onların akran ilişkilerini, yalnızlık düzeylerini ve sosyal memnuniyetsizliklerini etkilemektedir. Çocukların ebeveynleri ile olan ilişkilerinde güvenli bağlanmaların olması, çatışma durumlarının yaşanmaması

ve ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerileri kazanmasında rol model olması onların akranları ile ilişkilerini etkilemekte, dolayısıyla da yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini belirlemektedir. Mikulincer ve Shaver (2014) bağlanmaya ilişkin güvensizliklerin yalnızlık duygusunu tetiklediğini ifade etmişlerdir. Literatüre bakıldığında araştırma sonuçlarını destekler nitelikte çalışmaları görmek mümkündür. Zhang (2011) araştırması sonucunda, çocuk ebeveyn ilişkisinin çocukların sosyal yetkinliğini pozitif yönde anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bogaerts, Vanheule ve Desmet (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, ebeveyn ve akran bağlanması ile yalnızlık duygusu arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ebeveyn bağlanmasının yalnızlık duygusu üzerinde dolaylı olarak etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Özabacı (2006) çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, annenin sosyal beceri düzeyinin çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri, sosyal ilişki sürdürme becerileri üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yerlioğlu (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, anne hassasiyetinin bağlanma davranışı ve kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkide katalizör rol oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca, çocuğun kendini denetleme becerisi ve bağlanma davranışının, sosyo-duygusal uyum ile doğru orantılı bir yol izlediği görülmüştür. Akkaya-Ersan (2014) yaptığı çalışmada, sosyal kabul, problem çözme ve sosyal davranış becerilerindeki artışın sosyal sosyal problem çözme davranışı ile saldırganlık davranışı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özmen (2013) yaptığı çalışmada, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin artması ile birlikte sosyal kabul, problem çözme ve sosyal davranışın da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yöyen (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin benlik saygısı, insanlara güven duyma, ebeveyn ilgisi ve tartışmalara katılabilme düzeyleri ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Çeçen (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, ebeveyn tutumlarının öğrencilerin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerini etkilediği, ebeveynleri demokratik tutum sergileyen öğrencilerin daha az yalnızlık duyguları yaşadığı, arkadaşlarından ve ailelerinden sosyal desteği daha çok gördükleri ortaya çıkmıştır. Ural, Güven, Efe-Azkeskin, Sezer, Yılmaz, Akşin ve Bayındır (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, anne çocuk ilişkisinin sıcaklık ve sevgi alt boyutu ile sosyal davranış denetimlerinin sosyal ilişki denetim boyutu arasında doğru orantılı anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal ilişki denetim boyutu ile anne-çocuk ilişkisinin ilgisizlik ve ihmal boyutu arasında ters orantılı bir ilişki bulunmuşlardır. Ayrıca Karakuş (2012), Kaya (2017) ve Uluç (2005), tarafından yapılan araştırmalarda da çalışmamızın bulgularıyla paralel olarak, anne-çocuk bağlanma çeşidinin çocukların sosyal memnuniyetsizlik düzeylerini etkili olduğu, güvenli bağlanma gösteren çocukların sosyal memnuniyetsizliğinin daha az; güvensiz bağlanma yaşayan çocukların ise sosyal memnuniyetsizliklerinin daha çok olduğu ortaya koyulmuştur.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda aşağıda önerilere yer verilmiştir:

- Okul öncesi eğitim programlarında eğitimciler, çocukların akran ilişkilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ve oyunlara yer verebilir.
- Araştırmada, kardeş sayısı ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Bağlanma Boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu noktada eğitimciler ebeveyn-çocuk ilişkilerini ve kardeş ilişkilerini geliştirmeye yönelik aile katılım etkinliklerine yer verebilir.
- Eğitimciler, ihtiyaç belirlenmesi durumunda, ebeveyn-çocuk ilişkilerini ve kardeş ilişkilerini geliştirmeye yönelik aile eğitim çalışmaları planlayabilir.
- Araştırmada tespit edilen bir diğer sonuç, çocuğun doğum sırası ile Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği Olumlu İlişki Boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu şeklindedir. Buna yönelik ailelere ebeveynlik tutumları hakkında eğitimler düzenlenebilir.
- Bu araştırma, Ağrı ilindeki Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokullarında ve anasınıflarında bulunan çocuklar ve çocukların anneleri ile yürütülmüştür. Konu ile ilgili farklı şehirlerde ve farklı yaşlarda çocuklarla çalışılıp karşılaştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırma çocuklar ve anneleri ile sınırlandırılmıştır. Benzer çalışmalar babalar ile yapılarak karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma, farklı sosyo-ekonomik çevre ve coğrafi bölgelerde yaşayan örneklem grupları ile gerçekleştirilerek karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akkaya-Ersan, G. (2014). *60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin ve akran ilişkilerinin işitsel muhakeme ve işlem becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altoa, M., Handleya, E., Rogoscha, F., Cicchetti, D., & Totha, S. (2018). Maternal relationship quality and peer social acceptance as mediators between child maltreatment and adolescent depressive symptoms: Gender differences. *Journal of Adolescence*, 63, 19-28.
- Appleyard, K., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (2007). Direct social support for young high risk children: relations with behavioral and emotional outcomes across time. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(3), 443-457.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2000). Gençlerin yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 8-12.
- Aydın, A. (2018). *5-6 yaş okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal duygusal uyumu, anne-babaların evlilik doyumu ve aile yılmazlığı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Baran, M., Baran, M., & Maskan, A. (2015). A study on adolescent students' levels of hopelessness, loneliness and self-esteem: A sample from Turkey. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, 341-353.
- Beal, C. (2006). Loneliness in olderwomen: A review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 27, 795-813. DOI: 10.1080/01612840600781196.
- Bogaerts, S., Vanheule, S., & Desmet, M. (2006). Feelings of subjective emotional loneliness: An exploration of attachment. *Social Behavior and Personality*, 34(7), 797-812.
- Bülgür, N. (2018). *Montessori eğitiminin 5-6 yaş grubu çocukların yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik düzeyleri üzerindeki etkisi (Adana ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Çığ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relationship in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Coie, J. D., & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89-92.
- Coplan, R. J., Closson, L. M., & Arbeau, K. A. (2007). Gender differences in the behavioral associates of loneliness and social dissatisfaction in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 988-995.
- Cüceloğlu, D. (2005). *İnsan ve davranışı*. 14. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, S. (2006). *Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerin aile işlevlerinin, anne çocuk ilişkilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(3), 415-431.
- Demir, A., & Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135(1), 113-123.
- Dereli, E., & Dereli, B. M. (2017). Ebeveyn çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimlerini yordaması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 227-258.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Petit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374 - 393.
- Doğruyol, S. (2018). *Algılanan anne-baba tutumu ve ebeveynle bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1-24.
- Ergül, A. (2009). *Bir grup süreci olarak akran zorbalığı: Katılımlı rolü gruplarında tepkisel-amaçlı saldırganlık ve toplumsal konum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fincham, D. F., Beach, S. R. H., Arias, I., & Brody, G. (1998). Children's attributions in the family: The children's relationship attribution measure. *Journal of Family Psychology*, 12(4), 481-493.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among to concepts of aloneness, loneliness, and solitude?. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 435-443.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi* (8. Basım) (Dönmez, A. ve Çelen. N., Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenilirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gür, A. (2016). *Çocuk evlerinde yaşayan çocuklar ile ailesi ile birlikte yaşayan çocukların akran ilişkileriyle sosyal davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hadeed, J. (2005). *Poverty begins at home: Mother-child education programme in the Kingdom of Bahrain*. New York: Peterlang.
- İlaslan, Ö. (2009). *Çocukların bağlanma davranışlarının özlük nitelikleri ve anne bağlanma stillerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jobe-Shields, L., Cohen, R., & Parra, G. R. (2011). Patterns of change in children's loneliness: Trajectories from third through fifth grades. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(1), 25-47.
- Jones, H. W., & Hebb, L. (2003). The experience of loneliness: Objective and subjective factors. *The International Scope Review*, 5(9), 41-62.

- Junttila, N., & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology, 50*, 211-219.
- Karakuş, Ö. (2012). Ergenlerde bağlanma stilleri ve yalnızlık arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 23*(2), 33-46.
- Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 231-254. DOI: 10.21764/efd.12383.
- Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S., & Deniz, M. E. (2009). Yalnız mısın? Selçuk Üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. *Marmara Medical Journal, 22*(1), 19-26.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ş. (2017). *Ergenlerde ana-babaya bağlanma örüntüsünün benlik saygısı ve yalnızlık ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kendall, D. (2007). *Sociology in our times (6th edition)*. USA: Thomson Wadsworth.
- Kernan, M., Singer, E., & Swinnen, R. (2013). Giriş (A. Tüfekçi & Ü. Deniz, Çev.). M. Kernan & E. Singer (Ed.). *Erken çocukluk eğitim ve bakımında akran ilişkileri içinde* (ss. 1-14). Ankara: Nobel.
- Kesicioğlu, O. S. (2015). Okul öncesi dönem çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 40*(177), 327-342.
- Kochel, K. P., Bagwell, C. L., Ladd, G. W., & Rudolph, K. D. (2017). Do positive peer relations mitigate transactions between depressive symptoms and peer victimization in adolescence?. *Journal of Applied Developmental Psychology, 51*, 44-54. doi:10.1016/j.appdev.2017.04.003.
- Koenig, L. J., & Abrams, R. F. (1999). Adolescent loneliness and adjustment: A focus on gender differences. K. J. Rotenberg, & S. Hymel (Ed.), *Loneliness in childhood and adolescence içinde* (pp. 296-322). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kök, E. E., & Ünal, F. (2018). Ebeveynlerin çocukları ile ilişkilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 26*(5), 1437-1446. doi:10.24106/kefdergi.
- Laible, D. (2006). Maternal emotional expressiveness and attachment security: Links to representations of relationships and social behavior. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(4), 645-670.
- Ladd, G. W., & Profilet, S. M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology, 32*(6), 1008-1024.
- Lopez-Turley, R. N. (2003). When do neighborhoods matter? The role of race and neighborhood peers. *Social Science Research, 32*(1), 61-79.
- Mehall, K. G., Spinrad, T. L., Eienberg, N., & Gaertner, B. M. (2009). Examining the relations of infant temperament and couples' marital satisfaction to mother and father involvement: A longitudinal study. *Fathering, 7*(1), 23-48.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation (third edition)*. United States: Pyrczak Publishing.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: Demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Micklo, S. J. (1995). Developing young children's classification and logical thinking. *Childhood Education, 72*(1), 24-28.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2014). An attachment perspective on loneliness. R. J. Coplan, & J. C. Bowker (Ed.). *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (ss. 34-50). Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Önalın-Akfiret, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 39-58.
- Önder, S. (2016). *5-6 yaş çocukların bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 163-179.
- Özdemir-Topaloğlu, A. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgül, İ. E. (2014). *Evlilik ve aile terapisi* (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkan, T. (2014). *Çocuğu okul öncesi kurumuna devam eden babalara uygulanan baba katılım programının baba-çocuk ilişkisi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paquette, D., Bolte, C., Turcotte, G., Dubeau, D., & Bouchard, C. (2000). A new typology of fathering:

- Defining and associated variables. *Infant & Child Development*, 9(4), 213-230.
- Pianta, R. C. (1992). “*Child parent relationship scale*”, *Unpublished measure*, University of Virginia. Erişim adresi: <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robert-c-pianta-phd> Erişim Tarihi: 25.09.2020.
- Pianta, R. C., Nimetz, S. L., & Benneth, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Shin, N., & Vaughn, B. E. (2013). Social competence in preschool children: Replication of results and clarification of a hierarchical measurement model. *Social Development*, 22(1), 163-179.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (13. Basım) (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarı, E. (2007). *Anasının devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saygı, D. (2011). *Ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve anne-çocuk ilişkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul örnekleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saygı, D., & Uyanık-Balat, G. (2013). Anasının devam eden çocuğu olan annelerin çocukları ile ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Human Science*, 10(1), 844-862.
- Şahin-Kıralp, F. S., & Serin, N. B. (2017). A study of students' loneliness levels and their attachment styles. *Journal of Education and Training Studies*, 5(7), 37-45.
- Şahin, H. G. (2019). *60-72 aylık çocukların bağlanma durumları ile yalnızlık ve memnuniyetsizlik duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Şehirli, N. (2007). *Çocuk davranışları değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şendoğdu, M. C. (2000). *Anaokuluna devam eden 5-6 yaş çocuklarının anne-babalarını algılamaları ile anne babaların kendi tutumlarını algılamaları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şepitci-Sarıbaş, M., & Gültekin-Akduman, G. (2019). 5-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin okul uyumu ile ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(63), 867-883.
- Tezel-Şahin, F. (2014). Anne-çocuk ilişkisi ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 2(3), 79-88.
- Thompson, M., Grace, C. O., & Cohen, L. J. (2002). *Çocukların sosyal yaşantısını anlamak için anne ve babalara öneriler. Çocuğunuzun arkadaşlık ilişkileri* (E. N. Boylu, Çev.). Ankara: Arkadaş.
- Tozkoparan, S. (2014). *Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ucur, Z. E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluç, S. (2005). *Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, O., Güven, G., Efe-Azkeskin, K., Sezer, T., Yılmaz, E., Akşin, E., & Bayındır, D. (2015). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin kabul-red düzeyleri ile sosyal davranış denetimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14), 456-471.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacettepe, Ankara.
- Uruk, A. Ç., & Demir, A. (2003). The role of peers and families in predicting the loneliness level of adolescents. *The Journal of Psychology*, 137(2), 179-193.
- Ülgen, G., & Fidan, E. (2002). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M., & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer

- interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 251-266.
- Yavuzer, H. (2006). *Ana-baba okulu* (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuk psikolojisi* (39. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z., Duyan, V., & Gelbal, S. (2013). Yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlik ölçeğinin 60-72 aylık Türk
- Yöyen, E. (2017). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısı ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2185-2198.
- Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Lone-liness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristic sandrelations-ships. *Psychology inthe Schools*, 42(3), 325-331
- Zhang X., & Chen, H. (2010). Reciprocal influences between parents' perceptions of mother-child and çocuklarına uyarlanması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 45-58.
- Yerlioğlu, A. E. (2010). *Çocuğun bağlanma davranışının anne hassasiyeti ve çocuğun sosyo-duygusal yetkinliğiyle ilişkisi: Bağlanma davranışları sınıflandırma setinin, okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarıyla kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- father-child relationships: A short-term long itudinal study in Chinese preschoolers. *The Journal Of Genetic Psychology*, 171, 22-34.
- Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 192-204.

Ek-1: Etik Kurul Onayı

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

Tarih: 03.04.2020

Sayı: 71

KONU: Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürlüğünün 01.04.2020 tarih ve E.7637 sayılı yazısı

KISACA ÖZET:

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Öğr. Gör. Eren ERTÖR, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN ve doktora öğrencisi Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ'ın "Okul Öncesi Dönemde Çocuk-Ebeveyn İlişkisi ile Çocukların Yalnızlık ve Sosyal Memnuniyetsizliklerinin İncelenmesi" isimli bilimsel araştırması için kurulumuzdan izin istenmiş olup, araştırma dosyası belirtilen yazı ekinde kurulumuza gönderilmiştir.

KONU İLE İLGİLİ KİŞİLER:

Öğr. Gör. Eren ERTÖR, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN, Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ

KONU İLE İLGİLİ YARARLANILAN VERİLER / KAYNAKLAR / DOKÜMANLAR

1. Sağlık Hizmetleri Meslek Y. O. Müdürlüğünün 01.04.2020 tarih ve E.7637 sayılı yazısı
2. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinin Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesi
3. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Etik İlkeleri
4. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi,
5. Helsinki Bildirgesi,
6. Dünya Hekimler Birliğinin ilke Bildirgeleri,
7. Amerikan Kimya Demeği (ACS) ilkeleri
8. Amerikan Psikologlar Derneği'nin (APA) Deontoloji ilkeleri,
9. TÜBİTAK Araştırma - Yayın Etiği,
10. T.C. Anayasası, Yasalar ve ilgili mevzuat

Yapılan etik kurul toplantısı sonuçları;

1. Öğr. Gör. Eren ERTÖR, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN ve doktora öğrencisi Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ'ın araştırmacılığını yaptığı araştırma dosyası kurul üyelerine gönderilmiştir. Söz konusu dosya kurul üyeleri tarafından incelenerek, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu 03.04.2020 tarihi saat 13:30'da araştırma ile ilgili başvuruyu görüşmek üzere Prof. Dr. Güray OKYAR başkanlığında toplanmıştır.

2. Öğr. Gör. Eren ERTÖR, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN ve doktora öğrencisi Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ'ın araştırmacılığını yaptığı araştırma dosyası Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesi madde 3, 9, 10, 11, 12 ve 13'e göre incelenmiş olup, yapılacak araştırmaya izin verilmesine oy birliğiyle karar verilmiştir.



Tarih: 03.04.2020

Sayı: 71

	Adı Soyadı	Görev Yeri	Görevi	İmza
1	Prof. Dr. Güray OKYAR	Sağlık Bilimleri Ens. Müd.	Başkan	
2	Doç. Dr. Serkan KAPUCU	Eğitim Fakültesi	Üye	
3	Doç. Dr. Emine TEYFUR	Fen Edebiyat Fakültesi	Üye	
4	Doç. Dr. Şenay ARLI	Sağlık Yüksek Okulu	Üye	
5	Doç. Dr. Tayfun KARATAŞ	Sağlık Hizm. MYO Müd.	Üye	
6	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa SAFA	İslami İlimler Fakültesi	Üye	
7	Dr. Öğr. Üyesi Tuba AYDIN	Eczacılık Fakültesi	Üye	
8	Yılmaz SABUNCU	Hukuk Müşavirliği	Raportör	



Araştırma Makalesi • Research Article

Çorum İli, Dodurga İlçesi Ağzında Geçen Bazı Kelimeler ve Bu Kelimelerin Dîvân-ü Lügâti't Türk, Kutadgu Bilig ve Azerbaycan Türkçesindeki Varlığı Üzerine

Some Words in the Dialect of Dodurga District of Çorum Province and On the Existence of These Words in Dîvân-ü Lügâti Türk, Kutadgu Bilig and Azerbaijan

Sevinç Ahundova ^{a,*}, Mustafa Töremiş ^b

^a Öğr. Gör. Dr., Hitit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 19040, Çorum/Türkiye
ORCID: 0000-0001-9540-1517

^b Lisans Öğrencisi, Hitit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 19040, Çorum/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-8560-1168

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 30 Eylül 2020

Düzeltilme tarihi: 19 Ekim 2020

Kabul tarihi: 28 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Dodurga Ağzı,
Dîvân-ü Lügâti't Türk,
Kutadgu Bilig,
Azerbaycan Türkçesi

ARTICLE INFO

Article history:

Received 30 September 2020

Received in revised form 19 October 2020

Accepted 28 October 2020

Keywords:

Dodurga Dialect,
Dîvân-ü Lügâti't Türk,
Kutadgu Bilig,
Azerbaijan Turkish

ÖZ

Çalışmamız “Çorum İli, Dodurga İlçesi Ağzında Geçen Bazı Kelimeler ve Bu Kelimelerin Dîvân-ü Lügâti't Türk, Kutadgu Bilig ve Azerbaycan Türkçesindeki Varlığı Üzerine” dir. Dodurga ilçesi ağzında geçen eski ve günümüzde pek de yaygın olmayan fakat çağdaş Türk lehçelerinden Azerbaycan Türkçesinde aktif olarak kullanılan bu kelimeleri incelemeye ve karşılaştırmaya çalıştık. Bu kelimelerin tarihsel süreç içerisinde nasıl kullanıldığını, bunların Türkçenin bilinen ilk sözlüğü olan Dîvân-ü Lügâti't Türk'te ve Türkçenin önemli dil yadigarlarından olan Kutadgu Bilig'deki yerini tespit etmeğe çalıştık. Türkçenin hem de, Türk dili araştırmalarının ana kaynaklarından olan bu iki eser, bu araştırmamızda bize yol göstermiştir. Bu kelimelerin her iki eserdeki yerini varlıklarını, karşılıklarını ve semantik olarak benzerliklerini inceledik. Çalışma için esas olarak alınan iki temel kaynak bizlere oldukça yararlı olmuştur.

ABSTRACT

Our study is "On Some Words in Çorum Province, Dodurga District and Their Presence in Dîvân-ü Lügâti Türk, Kutadgu Bilig and Azerbaijan Turkish". We tried to examine and compare these words that are used actively in Azerbaijani Turkish, which are old and not so common today, but one of the contemporary Turkish dialects in the dialect of Dodurga district. We tried to determine how these words were used in the historical process and their place in Dîvân-ü Lügâti, the first known dictionary of Turkish, and in Kutadgu Bilig, one of the important language heirlooms of Turkish. These two works, which are the main sources of Turkish as well as Turkish language research, guided us in this research. We examined the places, equivalents, and semantic similarities of these words in both works. Two main sources taken as a basis for the study have been very useful to us.

1. Giriş

Atalarımızdan bizlere nakledilen ve bizlere kalan en güzel miras olan Türk dili bulunduğu dil ailesinde (Altay grubu) tarihi süreç içerisinde varlığını sürdürmektedir. Ziya Gökalp'ın deyişiyle “Güzel dil Türkçe bize, başka dil gece bize.”

11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan ve Türkoloji'nin, Türklerin bilinen en eski sözlüğü ve eğitim kaynağı olan Dîvân-ü Lügâti't Türk'ün, Türk dili, kültürü ve tarihi açısından taşıdığı değer, önem, paha biçilmezdir. Dîvân-ü Lügâti't Türk, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Arapça-Türkçe (Karahanlı Türkçesi ile) şeklinde yazılmış Türk dilinin temel kaynaklarından sayılan bir eserdir.

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: sevincahundova@yahoo.com

Öte yandan Yûsuf Has Hâcib tarafından 11. yüzyılda yazılmış, Türk dilinin, edebiyatının ve kültür tarihinin en önemli kaynaklarından birisi de Kutadgu Bilig'dir. Türk yazı diline hâkim olan Yûsuf Has Hâcib eserini, seçmiş olduğu yarı hikâye yarı temsil tarzında, arada hareketi sağlayıcı ve açıklayıcı konuşmaların, canlı tasvirlerin süslemiş olduğu sahneleriyle mükemmel bir üslûp ve mimari çerçeve içine yerleştirmiştir.

İki temel kaynağı baz alarak ortaya koyduğumuz “Çorum İli, Dodurga İlçesi Ağzında Geçen Bazı Kelimeler ve Bu Kelimelerin Dîvân-ü Lügâti't Türk, Kutadgu Bilig ve Azerbaycan Türkçesindeki Karşılıkları Üzerine” isimli çalışmamızda günümüz Çorum İli, Dodurga İlçesi ağzında geçen bazı kelimeleri inceledik. Bu kelimelerin Türklerin bilinen en eski ve temel kaynaklarından olan Dîvân-ü Lügâti't Türk ve Kutadgu Bilig'de ve Oğuz grubu çağdaş Türk lehçelerinden olan Azerbaycan Türkçesinde de var olup olmadığına, zaman içerisinde nasıl değişikliklere uğradıklarına ve kullanımlarındaki benzerlik ve farklılıklarına, bu kelimelerin arkaik (unutulmuş) kelimeler olup olmadığına elimizden geldiğince değinmeğe çalıştık.

Eski zamanlara ait ve mevcut zamanlarda olmayan kullanılmayan kelimelerin tanımı olarak kullanılan “arkaizm”, Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde ‘Konuşulan ve yazılan dilde kullanımdan düşmüş olan eski söz ve deyim, ayrıca kullanıldığı çağdan daha eski bir çağdan kalma bir biçimin bir yapının özelliği’ olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde çokça kullandığımız bazı kelimelerin (Ağsak, Enük, Edik, Kayır, Bıçkı, Bildir ve Kaki-) birebir veya bir benzerini Dîvân-ü Lügâti't Türk'te gördük. Yine bazı kelimelerin (Etükçü, İw-, Kayır, Segirt-, Yügür-) de tarihi süreç içinde çeşitli değişimlere uğrayarak Dîvân-ü Lügâti't Türk'te de, Kutadgu Bilig'de de görüldüğünü, hangi anlamlarda kullanıldığını incelemiş olduk. Ayrıca Azerbaycan Türkçesinde de bugün bu iki temel eserin kelime kadrosunda kullanılan birçok kelime aktif olarak kullanılmaktadır. Bu kelimeleri de ortaya çıkarmakla, bir nevi eski Oğuz Türkçesi olarak bilinen Azerbaycan Türkçesi ile ortaklıkları tespit ederek, arkaik olarak kabul gören unsurların çağdaş lehçelerde hala yaşadığını görmemiz Türkçe açısından elzemdir.

Böyle bir çalışmayı yapmamızdaki asıl amaç canlı bir varlık olan dilin zaman içerisindeki seyrini anlamaya çalışmaktır. Ayrıca dil, tarih ve kültür arasındaki bağlantı ve milli değerlerimizi bizlere yansıtan kelimelerin önemine de değinmek istedik.

2. Dodurga İlçesi Ağzında Geçen Bazı Kelimeler

acıgerek	mide rahatsızlığı sonucu geçirmek, ağızdan gaz çıkarmak.
acuk	yabanî, aşısız, meyve vermeyen elma ağacı.
ag(ğ) uzba	çuval bağlamak için kullanılan ip.
âğdırmak	ağır basmak, terazide dengesiz olmak.
ağıl	büyükbaş ve küçükbaş hayvanların yatağı, sığınmak için kullandıkları yer.
ağnanmak	1) hayvanların özellikle (eşeklerin) toprak üzerinde yatıp yuvarlanması. 2) üzerine çullanmak, çökmek.
âğsak-âsak	topal, aksak.
alazlama	1) yarım, hafif pişirmek. 2) ateşe odun atma eylem.
âleşmek-	durmak, beklemek, gereksiz yere oyalanmak.

e'leşmek	
algun-algın	gözenekli su yolu, arkıtan farkı etrafının gözenekli olmasıdır.
anırmak - anğılamak	eşeğin bağırması, ses çıkarması.
badal-badel	merdiven basamakları.
bandik	köylerde, genellikle kadınların giydiği şalvar, içlik.
banma	kışlık yiyecekler için, eskiden çamaşır yıkamak için kullanılan büyük kazan ve tencere.
beynemaz-benamaz	namaz kılmayan kimseler için kullanılan tabir.
bıçkı	her türlü kesmeye yarayan alet.
bıldır	geçen yıl.
bödelek	böbrek.
cabcuk	şımarık, saygısız kimse.
cibre	üzümün ezildikten, suyu çıkarıldıktan sonraki posası.
culluk	hindi.
çinek	üzüm bağlarında biten burçaklı yapısıyla yapışkan olan bir ot.
çöğdürmek	1) çöğdürmek. 2) erkek çocuklarının ayaktan tuvalet ihtiyacını gidermesi, bebeklerin annelerinin yardımıyla tuvalet yapması.
çördük	yabanî, aşısız, meyve vermeyen armut ağacı, ahlat.
edik	ayakkabı, pabuç genellikle çocukların ayakkabıları.
ellâm - elle-elleğem	herhalde, galiba, sanırsam, belki.
ellügün körü	elinin körü.
essah	sahiden, gerçekten.
enük	köpek ve köpek yavrusu.
evmek	yapılan işte acele etmektir.
gabgacak	tabak, çanak, tas.
g(k) alan	bundan sonra demek yerine söylenir. aslında bulunduğu bağlamda “kalani” şeklindedir.
kayır	kalın kum.
g(k) avsara	can, gönül (kavsaramdar).
g(k)öynüme k	yanmak. güneşten yanan meyvelere de göynümüş veya göynük meyve denir.
g(kayma)	kâğıt para.
goya sanki	sanki.
hela	tuvalet, ayak yolu .
hüşkü	artık, fazlalık. her türlü artık.
irgalmak - irgalanmak	sallanmak, oyalanmak
ilân-ileğen	leğen.
ilistir	süzgeç.
islah	çok güzel anlamına gelen beğenme bildiren ifade.
gakhımak - kakımak	küsmek, darılmak.
makat	köy evlerinde sık görülen, üzerinde oturmak ve yatmak için (özellikle bel rahatsızlığı olanların rahat yatması için) tahtadan yapılmış somya,tahta divan.
merziman	merdiven.
nalçaba-naşraba	büyük su kabıdır.
nasibetsüz	münasebetsiz, ilgisiz, kaba, söz söylemeyi bilmeyen kimse.
soyka	işsiz, güçsüz, laf dinlemeyen, yeri geldiğinde şımaran kimse.
söğürtmek(s egirtmek)	koşmak, koşuşmak.

tevşirmek– devşirmek	elinden geleni yapma, çalışıp, çabalama.
tokaşak	toplu. özellikle meyve ve sebzelerin bir arada, bitişik yetişmesi.
yarsimek	beğenmek, hoş bulmak.
yaslaç	ekmek veya hamur işini açmakta kullanılan tahta.
yatır	genellikle mezar anlamında kullanıldığı aşikârdır. fakat 70 yaş üstü insanların bildiği diğer anlamı ağaç gövdesi, özü.

3. Dîvân-üLügâti't Türk'te Geçen ve Dodurga İlçesi Ağzında Bulunan Kelimeler

1) Halk ağzında “geçirmek, ağızdan gaz çıkarmak”, daha da kötüsü bir müddet bunun devam etmesi olarak bilinen “Acıgerek” kelimesi açısından Dîvân-ü Lügâti't Türk'te”kegir-” yani “geçirmek” geçmektedir.

دیرر - کیرر - کیرر ماڭا (kegirer - kegirerek). (ATALAY, 1985: 84)

2) “Aguzba” kelimesine karşılık olarak Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “yıp” = “İp, tel, kendisiyle at bağlanan uzun örk” şeklinde geçmiştir.

بئبأا ائبئكأن “Bu yıp ol eşilgen.” (Bu ip daima uzar). (ATALAY, 1985:158.)

بب “Yıp”: Kendisiyle at bağlanan uzunca örk. İp'ede بب (yıp) denir. (ATALAY, 1985:3.)

Ayrıca “yışığ” = “ip; kayıştan örülmüş bağ, boyunduruk kayışve “uruk” = “İp, urgan” olarak da geçmektedir.

ألمنكأببشعأرشدبب “Ol manğa yışığ örüşti.” (O bana ip örmekte yardım etti). Herhangi bir şeyi örmekte yarışmak da böyledir. أرشور - أرشماڭ (Örüşür- Örüşmek). (ATALAY, 1985: 183)

أرك “Uruk”: Uruk kelimesinin kısaltılmışıdır. (ATALAY, 1985: 42.)

3) “Ağıl” (اغل) = Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “ağıl, ağıl” şeklinde geçer anlam olarak koyun yatağı anlamını taşır. Ayrıca Oğuzlarca koyun pisliği anlamını da taşıdığı görülmektedir.

اغل “Ağıl”: Koyun yatağı. Oğuzlarca “koyun pisliği”. (ATALAY, 1985:73)

4) “Ağnamak” = Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “ağnamak” hayvanlar için yatıp debelenmek anlamında geçmiştir. İkinci bir anlamı ise “kekemeleşmek dili tutulmak” olarak geçmektedir.

أناغنادبب “At ağnadı”. “At ağnadı” Birinin dili kekeme olduğu zaman da أرناغنادبب “er ağnadı” denir; أرناغناماڭ (Ağnar - ağnamak). Bu kelimenin aslı gunnelidir. (ATALAY, 1985: 289)

“Ağnatmak” ise “hayvanları depelendirmek dili buruşturmak, dili ağırlaştırmak” şeklinde geçmiştir.

ألائببئبأا ائبئكأن “Ol atın toprakka ağnattı.” (O atını toprakta ağnattı). ألبعافأا بئبئبأا ائبئكأن “Ol yagağanınğ tılın ağnattı.” (O ceviz onun dilini buruşturdu, kekeme yaptı).- أئبئكأن (Ağnatır - Ağnatmak). (ATALAY, 1985: 267)

5) “Axsak” (Ahsak) (اخساق) = Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “ağsak, topal” şeklinde geçmektedir. [Axsamak (Ahsamak) , Axsatur (Ahsatur), Axsatmak (Ahsatmak)]

أخسأا “Ol anı aksattı.” (O onu aksattı, topallattı).- أئبئكأن (Axsatur - Ahsatmak). (ATALAY, 1985: 262)

أخساق Axsak: Aksak, topal. (ATALAY, 1985: 119)

Axsak – Buxsak (Ahsak - Buhsak) Topal ve çolak olanlar için söylenir, iki kelime bir arada kullanılır. (ATALAY, 1985: 465)

6) “Añılamak” Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “anırmak” şeklinde şu şekilde geçmiştir:

أئبئكأن لار - أئبئكأن لاماڭ (Eşekañırdı) Eşyek añıladı. (Eşekañırdı) Anğılar – Anğılamak). (ATALAY, 1985: 311)

7) “Badal - Badel” kelimesi ise Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “bağna” = “merdiven basamağı” şeklinde geçmektedir.

بئبأا “Bağna” Merdiven basamağı. (ATALAY, 1985: 434)

8) “Bıçkı” Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “Bıçkı, Bıçguç” şekilleriyle geçmektedir. Anlamı kendisi ile herhangi bir şey kesilen nesnedir. Ayrıca Dîvân-ü Lügâti't Türk'te belirtildiğine göre “Oğuzlar “ع” ve “ك” harfi yerine “ه” kullanırlar. Ağaç biçecek nesneye بئبأا بئبأا بئبأا “yığaç bıçası neng”. (ATALAY, 1985: 13)

بئبأا بئبأا Bıçguç Makas; kendisiyle herhangi bir şey biçilen nesne. (ATALAY, 1985: 452)

Ayrıca Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “kesgü”, “Kesecek nesne.” sözcüğü de geçmektedir.

كئبئكأن “kesküneng” Kesecek nesne. (ATALAY, 1985:13)

9) “Bıldır” (بلدر) Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “bıldır”, “geçen yıl” karşılığında kullanılmıştır.

بلدر “Bıldır” Bıldır, geçen yıl, bir yıldır. (ATALAY, 1985: 456)

10) Halk ağzında böbrekler için kullanılan “bödelek” tabiri yerine Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “böğrek, böbrek” anlamına gelen “böğür” sözcüğü kullanılmıştır.

بؤر “Bögür”: Bögür. (ATALAY, 1985: 361)

11) “Cabuc” (şımarık, saygısız kimse) kelimesinin anlam olarak karşılığı Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “çabak er” (soysuz, mayası bozuk, sütsüz adam) şeklinde geçmektedir.

“Çabak er” Sosuz, mayası bozuk, sütsüz adam. (ATALAY, 1985:9)

12) “Culluk” kelimesi halk ağzında “hindi” olarak geçmektedir. Ancak Dîvân-ü Lügâti't Türk'te geçen “çulık”, “çulluk, üveyik büyüklüğünde alacalı bir su kuşu” ile karıştırılmamalıdır.

چلئك “Çulık”: Üveyik büyüklüğünde alacalı bir su kuşu, çulluk. (ATALAY, 1985: 381)

13) “Çinek” Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “çinek” kelimesi şu şekilde geçmektedir.

a) “Çikin” Üzüm bağlarında biten başaklı bir ottur, hayvanlara verilir.

b) “Çikin” İbrişim. “Çikin yığı” yani “ibrişim teli” şeklinde belirtilmiştir. (ATALAY, 1985: 414)

14) “Edik” Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te “edik, pabuç” şeklinde geçmiştir.

اتك “Etük” Edik, pabuç. (ATALAY, 1985:68)

15) “Enük” (انك) Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te arslan, sırtlan, kurt ve köpek yavrularına denir.

انك “Enük” Arslan, sırtlan, kurt ve köpek yavrularına denir. (ATALAY, 1985: 72)

Enüklemek - Eniklemek, yavrulamak.

Enüklenmek - Eniklenmek, yavru sahibi olmak.

اِنَّكُلْدِي “İt enükledi” (köpek enikledi, enik sahibi oldu). اِنَّكُلْدِي اِنَّكُلْدِي Enüklenür-Enüklenmek (ATALAY, 1985: 294, 308)

Ayrıca kalıp ifade olarak “kir itliğenügi” kilidin dişleri şeklinde de geçmektedir.

كِرْتَلْغَانْكِي “kir itliğenügi” Kilidin dişleri. (ATALAY, 1985:72)

اِثْ “İt”: İt, köpek. (ATALAY, 1985:35)

16) “Ewmek” (افمك) Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te “bir şeyin etrafında koşmak, o iş için acele etmek, çabalamak” anlamındadır. (Ewişmek, Ewrişmek)

كِيْشِي لَارْ اِيْشَقْ اِيْشَدِي “Kişiler ışka ewişdi. “Herkes işe koştu”. اِيْشَقْ - اِيْشَمَاكْ (éwişür – éwişmek). (ATALAY, 1985: 186, 235)

Şu parçada geçmiştir:

Üdhü barıp öküş ewdim

Telim yorıp küçük ewdim

Atım birle tegü ewdim

Meni körüp yini ağdı

(Ardınca varıp çok ivdim çok yorup kuvvetimi gevşettim, atımla erişmeğe çabaladım, beni görerek tüyleri ürperdi). (ATALAY, 1985: 167)

اِيْوَارْ - اِيْوَمَاكْ Er ewdi. (adam acele etti). (éwer - éwmek). (ATALAY, 1985: 183)

17) “Gab gacak” kelimesinin anlam olarak karşılığı ise iki şekilde Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te şöyle geçmektedir:

a) “Kağaça” İçine akarlar konulan konan kap, kap kacak. (ATALAY, 1985: 211)

b) “Ayak” (اياق) Kap kacak. Bunu Oğuzlar bilmezler, onlar bu gibi şeylere “Çanak”. (ATALAY, 1985: 84, 381)

(چنق) derler.

Ayrıca “idiş – idhiş” sözcüğü de “kadeh (Yağma, Toxı, Yemek, Oğuz, Argu dillerinde) tas, bardak, tencere gibi her nevi kap” (ATALAY, 1985: 61)

18) “İrgalmağ” (ارغلماق) Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te “sallanmak, oyalanmak” şeklinde kullanılmıştır. (Irganmak, Irganmak)

ارغلدیغاچ “Yığaç ırgaldı.”(Ağaç ırgalandı). Irganan her şey de böyledir. اِرْغَلْمَاقْ - اِرْغَلْمَاقْ (ırgalur - ırgalmağ). (ATALAY, 1985: 249)

19) “Kağı-”, “Gağ(h)ımak” - Birine kızmak darılmak. (kākışur, kākış-).

قَشْدَقْمَغَارَنْ “Eren kamuğ kākışdı”. (Adamlar birbirlerine kııştılar, öfkeleniler).

اَلْاِرْاَكْبِيْشَرْ اَفِيْشْدِي “Olar ikki başra kākışdı. (Onlar birbirlerinin başına vuruştular). قَشْمَاقْ - قَشْمَاقْ (kākışur, kākış). (ATALAY, 1985: 104)

“Kākış-” Kakıma, kızma, istememe duygusu, rağmen.

مَنْقَقْ اَبُو اِيْشَقْلَمْ “Men anıñ kākışında bu iş kıldım.” (Ben bu işi ona rağmen yaptım). (ATALAY, 1985: 376)

20) “Kağır” kelimesi Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te Oğuzlarca “kum, O. Türklerce “kaba topraklı yer” olarak geçmektedir.

قَيْرْ “Kağır” Türklerce “kaba topraklı yer”. Oğuzlar kuma “kağır” derler. (ATALAY, 1985: 165)

21) “Köynümeğ” Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te “yanmak, yakmak” anlamlarında geçmektedir. (ATALAY, 1985: 187, 188)

Köyür- , “Yanmak, yaktırmak”.

Köyük, “Yanmış, yanış”.

اَزْ اَتْتَكْ كُيْتُرْدِي “Er otuğ köytürdi”. (Adam odun yaktırdı) Başkası da böyledir. كُيْرُ - كُيْرُ مَاكْ (Köyürür- Köyürmek)

22) “G(K)ayma” Kâğıt para olarak halk ağızında geçen sözcüğe karşılık Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te Uygurca olan “yartmak, para” sözcüğü geçmektedir.

نَرْتَمَاقْ “Yartmak” Para. Uygurca. (ATALAY, 1985: 432.)

23) “Hela” kelimesine karşılık olarak Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te “çumuşluk” = “abdesthane, ayakyolu” geçmektedir.

جُمُشْلُقْ “Çumuşluk”: Aptesane, ayakyolu. (ATALAY, 1985: 503)

24) Her türlü artık, çör çöp anlamına gelen “hüşkü” kelimesine karşılık olarak Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te “çöpik – şöbik” = çör çöp, meyve yenildikten sonra atılan şey” olarak geçmektedir. Fakat belirtelim ki Çorum ili Dodurga ilçesi ağızında meyve artığına “eşelek” denilmektedir.

شْ “Çöpik” Çörçöp; meyva yenildikten sonra atılan şey. شْ harfi چ den çevrilmiştir. (ATALAY, 1985: 390)

Ayrıca “yam” - “çerçöp, pislik, çapak” kelimesi de yine Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te geçmektedir.

يَمْ “Yam” Çerçöp, pislik, çapak. كُزْ كَايْمُشْتِي “Közge yam tüşti.” (Göze çöp düştü). (ATALAY, 1985: 5)

25) “Sittürmek” Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te aslı “sidhmet”, “işemek, iştirmek” olarak geçen kelime günümüz ağızlarında “çöğdürmek, çöğdürmek” şeklinde kullanılmaktadır.

اُرَاغْتَاغْلِيْشْتِي “Uragut oğlın sidhitti. (Kadın oğlunu işetti). Binici atını işettiği zaman yine böyle denir; سِيْذِمَاكْ - سِيْذِمَاكْ (sidhitür- sidhitmek). (ATALAY, 1985: 302)

اِسْتُرْدِي اِسْتُرْدِي “O oğlunu işetti, siydirdi). Atımı kaşandırsa yine böyledir. Aslı “sidhtürdi”dir. İdgam olunmuştur. سِيْذِمَاكْ - سِيْذِمَاكْ (Sittürür – Sittürmek). (ATALAY, 1985: 183)

ستار Er sidhti. (Adam işedi). Başkası da böyledir. Aslı “sidhti” dir; idgam olunmuştur. سِدَارْ -سِدْمَاكْ (Sidher – Sidhmek). (ATALAY, 1985: 295)

Ayrıca Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “çişe-” (çiş etmek) ve “çişet-” (çiş ettirmek) de geçmektedir.

أَعْلَانْجَسَدِي “Oğlan çişedi.” (Çocuk çişedi, çiş etti, pisledi). Bu kelime ancak küçüklerde kullanılır. (ATALAY, 1985: 267)

أُرَاغُتْ كَنْجِشْتِي “Urağut kençin çişetti.” (Kadin çocuğunu çişetti). چِشْتُورْ -چِشْتَمَاكْ (Çişetür – Çişetmek). (ATALAY, 1985: 307)

26) “Sögürtmek” Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “segirtmek” şeklinde geçer “koşmak, koşturmak” anlamlarını karşılar. (Segre-, Segriş-)

أَلْمَنْكِيْرْ لَاسْكَرْشَدِي “Ol meniñ birle seğrişdi.” (O benimle hangimiz daha iyi sığıyoruz diye seğirtmekte, atlamakta yarıştı). (ATALAY, 1985: 225)

سَكْرَتَنْغَرَقْلَنْبْ Tığraklanıp segirtti. (Yiğitlenip koştı). (ATALAY, 1985: 274)

Ayrıca Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “yüg(ü)r-” - “koşmak, geçmek, segirtmek” şeklinde geçmiştir.

بَدَرِيْزْ يُوْغُورْدِي “Badar badar yügürdi.” (Patır patır, ayağının sesi işitilerek geçti). (ATALAY, 1985: 360)

27) “Tewşinmek–Tewşünmek”(تَفَشْنَمَكْ). Dîvân-ü Lügâti't Türk'te çalışmak, çırpınmak anlamında kullanılmıştır.

أَرِيْشْتَا تَلِيْمْ تَوْشِيْنْدِي Erişta telim tewşindi.(Adam işte çok çalıştı, çırpındı). تَوْشِيْنُورْ -تَوْشِيْنْمَاكْ (Tewşinür – Tewşünmek). (ATALAY, 1985: 241)

28) “Yasığaç” - Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “yasğaç” veya “yasdığaç” şeklinde geçer ve ekmek yapmak için kullanılan tahtadır, hamur tahtası. Aslı “yassı yığaç” yani yassı tahtadır.

يَسْغَاچْ “Yasğaç” – “Yasdığaç, hamur tahtası”. Aslı “yassı yığaç” tır, “yassı ağaç” demektir. (ATALAY, 1985: 38)

29) “Yatır” kelimesinin mezar anlamında karşılığı Dîvân-ü Lügâti't Türk'te “yerçü, sın mezar” şeklinde geçmektedir. Ayrıca Dîvân-ü Lügâti't Türk'te mezar anlamına gelen “tuplu” sözcüğü de geçmektedir.

يَرْچُو “Yerçü” - Sın, mezar. (ATALAY, 1985: 30)

تُوبْلُو “Tublu” - Mezar. Bir insana ilenildiği zaman تُوبْلُو “Tulbuğa tol” (Mezara gir). Demektir. (ATALAY, 1985: 430)

4. Kutadgu Bilig'de Geçen ve Dodurga İlçesi Ağzında Bulunan Kelimeler

1) “A(ğ)ksak” sözcüğü günümüzdeki aynı anlamıyla Kutadgu Bilig'de “aksakığ” şeklinde geçmiştir.

Telim ögsüzüg kör ya tul tulsakığ

Ya közsüz ya oldrum yeme aksakığ (KAÇALİN, 2019: 172)

(Bak, burada birçok yetim, dul, aciz, kör, kötürüm ve topallar vardır).

2) “Gabkacak” kelimesine karşılık olarak Kutadgu Bilig'de “Ayak” – “Çanak, kâse, hadek” sözcüğü geçmektedir.

Kirip ötrü tirki ayak (KAÇALİN, 2019: 154) başlasa,

Anıñdın begi aş séziksiz yése

(Böyle bir kimse sofraya ve kapları idare eder ve beyi de ondan şüphe etmeden, yemeğini yiyebilir).

Ayak (KAÇALİN, 2019: 242) tirki ev barkarığtut töşek

Töşegil aş içgü yeme kedkerek

(Ev bark sofraya ve tabakların temiz, odanın minderlerle döşenmiş, yiyecek ve içeceklerin de seçkin olmalıdır).

3) “Enük” sözcüğüne karşılık olarak Kutadgu Bilig'de ise aynı anlama gelen “İt” sözcüğü kullanılmıştır.

Kimi kıodtı erse ay ersiguru,

Kerek bolsun it (KAÇALİN, 2019: 320) kerek kök böri

(Ey cesur oğul, Tanrı onu terk ettikten sonra, ister köpek olsun, ister boz-kurt, hepsi birdir).

4) “Etükçü” - “Ayakkabıcı” anlamına gelen bu kelimenin Kutadgu Bilig'deki varlığı “Edig” kelimesinin olduğunu ve “Etükçü” kelimesinin de şu şekilde meydana geldiğini açıklamaktadır. “Ayakkabıcı” (Edig>Etük>Etük + çü)

Açğıçı bitigçi ya iş tutğuçı,

Ya tonçı etükçi (KAÇALİN, 2019: 135) âmil bolğuçı

(Hazinedar veya kâtip gibi memurlar ve elbiseci veya ayakkabıcı gibi sanatkarlar ile münasebettir).

Temürçi etükçi (KAÇALİN, 2019: 233) yana kırmaçı,

Ya sırçı bedizçi ya okçı yaçı

(Bunlar demirci, ayakkabıcı, derici yahut cilacı, boyacı veya okçu ve yayadır).

5) “İwmek” Bu kelime Kutadgu Bilig'de “acele etmek, koşmak, çırpınmak.” şeklinde geçmektedir.

İveklik (KAÇALİN, 2019: 111) belij ol kamuğka yavuz,

Kalı bolsa begke yüzi boldı boz

(Acelecilik her kes için fenadır ve derûnî bir korku neticesidir; eğer bu beyde olursa, onun yüzü kül renkli olur).

İwe (KAÇALİN, 2019: 111) kılmış işler neçe yég bolur,

İweyése aş suv neçe ig bolur

(Acele yapılan işler acı olur; acele yemek içmek yüzünden hastalık gelir).

6) “Kağı-” sözcüğü Kutadgu Bilig'de Dîvân-ü Lügâti't Türk'te geçen anlamından ziyade daha mecazi “kakılama” (hor görmek, aşağılamak) anlamlarına yakın bir anlamda kullanılmıştır.

Kaz ördek kuğu kalığığtudu

Kakılayu kaynar yoqaru qodı (KAÇALİN, 2019:12)

(Kaz, ördek, kuğu ve kıl - kuyruk fezağı doldurdu; bağırsarak bir yukarı bir aşağı kaynaşıyorlar).

7) “Kayır” Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te geçtiği anlamını kaybetmeyerek Kutadgu Bilig’de de şu şekilde geçmektedir.

Kayır “Kum” (kalın veya ince). (ARAT, 1979: 230)

Ayrıca Kutadgu Bilig adlı eserin nüsha farklılıklarından dolayı “kayır” kelimesi Kutadgu Bilig’in nüshalarının metin kritiğinde ele alınmıştır. Bir nüshada bu kelime geçerken diğer nüshalarda farklı kelime ile görülmektedir.

Küdezdi nengin ked özin sakladı

Tapındı kayır çaķı yıķķılmadı. ¹

(Hükümdarın malını iyi idare etti, kendi çıkarımı düşünmedi; hizmette kum kadar eğrilik göstermedi).

Küdezdi öziñ neñke suķlanmadı

Tapındı bu kılça kıyık kılınadı (KAÇALİN, 2019: 97)

(Hükümdarın malını iyi idare etti, kendi çıkarımı düşünmedi; hizmette kıl kadar eğrilik göstermedi).

Bu sözcük için yer yer Kutadgu Bilig adlı eserde “kum” sözcüğü de doğrudan doğruya geçmektedir.

Kuruğ kumka okşar bu yalñu közi (KAÇALİN, 2019:191)

Öğüz kirse todmaz bu suķluk közi

(Bir insan kuru kuma benzer, onun tamahkâr gözü derya girse doymaz).

8) “Segirtmek” kelimesine karşılık Kutadgu Bilig’de aynı anlama gelen şu kelime sık sık kullanılmıştır “Yügürmek”.

Ķayı tağda yügrür üñürde evi, (KAÇALİN, 2019:338)

Yemi ot köki içgü yağmur suvı

(Biri dağda koşar, evi mağaradır; onun yediği ot kökü, içtiği yağmur suyudur).

Bayat tapğı ķaldı kişı tapğı kıldım,

Ajun tegre yügrü özümni kürettim

(İnsanlara hizmet ettim, Tanrı ibadeti kaldı; dünya etrafında koşarak, yolumu azıttım).

5. Dodurga İlçesi Ağzında, Divanü Lügat’t Türk ve Kutadgu Bilig’de Geçen Geçen Kelimelerin Azerbaycan Türkçesindeki Şekilleri

Bilindiği üzere Oğuz Grubu Türk Lehçelerinden olan Azerbaycan Türkçesi bugün Türkiye Türkçesi ile sadece anlaşılabilirliği açısından değil, aynı zamanda kelime kadrosu, şekil bilgisi, ses bilgisi yönünden de benzerlikler arz etmektedir. Bunun yanında, benzerliklerle beraber ses ve şekil değişimleri gibi farklılıklar da söz konusudur. Bu farklar zaman içerisinde değişime uğramış kelimelerde kendisini göstermiştir. Bu kelimelerin bazıları arkaik unsur gibi görünse de bazıları Anadolu Ağızlarında hala yaşamaktadırlar. Anadolu ağızlarında bulunan birçok kelimeler Tarihi Türk Lehçelerinden olan Eski Anadolu

Türkçesi döneminin kelime hazinesinde de mevcut olmuştur. Azerbaycan Türkçesinde de, Eski Anadolu Türkçesinin ve bugün Anadolu’da konuşulan ağız, şekil, ses özelliklerinin devam ettiği bilinmektedir. Ele aldığımız konuya baktığımız zaman bunu açıkça görebilmekteyiz. Dodurga Ağzında, Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te ve Kutadgu Bilig eserlerinde var olan ortak kelimelerden bazılarının Azerbaycan Türkçesinde de hala aktif bir şekilde varlığı sürmektedir. Aşağıdaki tabloda hem Dodurga Ağzında, hem Dîvân-ü Lügâti’t Türk’te ve Kutadgu Bilig’de, hem de Azerbaycan Türkçesinde geçen ortak kelimeleri ele almaya çalıştık.

“Acıgerek” kelime itibariyle tam olarak Azerbaycan Türkçesinde geçmese de, “geyir - , geyirme, geyirti” şekilleri ile aktif olarak kullanılmaktadır.

“Ağnanmak” Kelime Azerbaycan Türkçesinde birinin üzerine doğru gerinmek anlamını ifade etmektedir. Şekil olarak “ağnamak” gibi geçmektedir.

“Âğsak-Âsak” kelimesi de Azerbaycan Türkçesinde “Ahsag Ahsag” şekliye ve “Aksak” anlamıyla kullanılmaktadır.

“Âleşmek-Eleşmek” kelimesi bugün Türkiye Türkçesinde az kullanılan kelimeler arasında yer almaktadır. Ağızlarda görülmektedir. Azerbaycan Türkçesinde çok sık kullanılmaktadır. “Eyleş -” fiili bugün “Otur -” anlamında sıkça kullanılan bir kelime olarak görülmektedir.

“Anırmak - Anğılamak” fiili de Azerbaycan Türkçesinde aktif kullanılan fiiller arasındadır. “Angırmag” fiili 1. Hayvan sesini ifade eden fiil olarak, 2. İnsana hitaben kullanıldığı zaman aşağılama, hakaret ifadesini taşımaktadır.

“Badal-Badel” kelimesi Azerbaycan Türkçesinde “Pedal” şeklinde kullanılmaktadır. Kelimenin kullanımı sırasında “bisiklet pedalı, araba pedalı, piyano pedalı” gibi anlamlar ifade ettiği görülmektedir. Aynı zamanda kelimenin Rusça’da da var olduğu görülmektedir.

“Beynemaz-Benamaz” kelime Azerbaycan Türkçesinde “binamaz” şeklinde kullanılmakta “namazsız, dinsiz, imansız, beceriksiz” anlamlarını taşımaktadır.

“Bildır” kelimesi Azerbaycan Türkçesinde “bildir” şekliyle geçmektedir. Anlam itibariyle “geçen yıldan bir önceki yıl” anlamını taşımaktadır.

“Bödelek” kelimesi Azerbaycan Türkçesinde “böyreğ” şekliyle ve “böbrek” anlamıyla bulunmaktadır.

“Çögdürmek” fiili Azerbaycan Türkçesinde “çökdürmek, çömelmek” şekliye bulunmaktadır.

“Enük” kelimesi de Azerbaycan Türkçesinde “enik”, “köpek yavrusu” anlamıyla geçmektedir.

“Gabgacak” kelimesi Azerbaycan Türkçesinde aktif kullanılan kelimelerdendir. “Gabgacag” şeklinde ve “Kapacak” anlamıyla bulunmaktadır.

“G(K) öynümek” fiili Azerbaycan Türkçesinde “göynemek” şeklindedir. “Yanmak, sızıldamak, ağrımak” anlamlarını taşımaktadır.

¹ (DORUK, Muhammet, Kutadgu Bilig Viyana, Fergana, Kahire Nüshalarının Edisyon Kritiği/ https://www.academia.edu/13403336/Kutadgu_Bilig_A_BC_NC3%BCsha lar%C4%B1n%C4%B1n_Edisyon_kriti%C4%9Fi)

“Goya, sanki” edatı Azerbaycan Türkçesinde “guya, sanki” şekliyle mevcuttur. Anlam itibariyle Türkiye Türkçesindeki anlamı karşılamaktadır.

“Hela” kelimesi Azerbaycan Türkçesinde “hela” şeklinde bulunmaktadır. “Tuvalet” kelimesinin karşılığı vermektedir.

“İrgalmak – İrgalanmak” kelimesi Azerbaycan Türkçesinde kelime başında “y” türemesi ile geçmektedir. “Yırğalamag, yırğalanmag” şekliyle mevcuttur. Anlam itibariye “sallamak, sallanmak” manasını taşımaktadır.

“İlân-İleğen” kelimesi Azerbaycan Türkçesinde “leyen” şekliye geçmektedir. Anlam itibariyle de Türkiye Türkçesinde geçtiği anlamı ifade etmektedir.

“Gakhımak –Kakımak” bu fiil Azerbaycan Türkçesinde “gahmag” şekli ve “kakmak” anlamıyla geçmektedir.

“Merziman” kelimesi Azerbaycan Türkçesinde “nerdivan” şekliyle bulunmaktadır.

“Soyka” kelimesi bugün Anadolu ağızlarında var olup fazla kullanılmayan arkaik durumda bir kelimedir. Kelime Azerbaycan Türkçesinde “soha” şeklinde geçer ve sık kullanılmaktadır. Kızgınlık ifade eder.

“Söğürtmek (Segirtmek)” kelimesi “seyirmek, seyirtmek” şekliyle Azerbaycan Türkçesinde bulunmaktadır. “Göz seyirmesi” gibi örneklerle kelime açıklanabilmektedir.

“Tevşinmek–Devşinmek” kelimesinin şekilsel olarak karşılığı Azerbaycan Türkçesinde “tövşü –, tövşün –” dir. Anlam itibariyle “nefes nefese kalmak, koşuşturmak” manalarını taşımaktadır.

<i>Dodurga İlçesi Ağızı</i>	<i>Türkiye Türkçesindeki Anlamı</i>	<i>DLT'deki Şekli</i>	<i>KB'deki Şekli</i>	<i>Azerbaycan Türkçesindeki Şekli</i>
acıgerek	mide rahatsızlığı sonucu geçirmek.	kegirmek, geğirmek.		geyirmek, geyirme.
acuk	yabanî, aşısız, meyve vermeyen elma ağacı.			
ag(ğ) uzba	çuval bağlamak için kullanılan ip.	yıp, yışığ, uruk – ip, urgan.		ip.
âğdırmak	ağır basmak, terazide dengesiz olmak.			
ağıl	büyükbaş ve küçükbaş hayvanların yatağı, sığınmak için kullandıkları yer.	ağıl		
ağnanmak	1) hayvanların özellikle (eşeklerin) toprak üzerinde yatıp yuvarlanması. 2) üzerine çullanmak, çökmek.	ağnamak		ağnanmag, ağnamag.
âğsak-âsak	topal	axsak, ahsak, ağsak	aksak	axsag, topal.
alazlama	1) yarım, hafif pişirmek. 2) ateşe odun atma.			
âleşmek-e'leşmek	durmak, beklemek, gereksiz yere oyalanmak.			eyleşmek, oturmak, yerleşmek
algun-algın	gözenekli su yolu, arktan farkı etrafının gözenekli olmasıdır.			
anırmak	eşeğin bağırması, ses çıkarması.	añılamak, anırmak.		anqırmaq, angırma
badal-badel	merdiven basamakları.	bağna		pedal (araba,bisiklet, piyanoda bulunan pedal)
bandik	kadınların giydiği şalvar, içlik.			
banma	kışlık yiyecekler için, eskiden çamaşır yıkamak için kullanılan büyük kazan tencere.			
beynemaz-benamaz	namaz kılmayan kimseler için kullanılan tabir.			binamaz
bıçkı	her türlü kesmeye yarayan alet.	bıçğı, bıçğuç, kesgü		
bıldır	geçen yı.	bıldır, geçen yıl		bildir (geçen yıl ve geçen yıldan bir önceki önceki yıl)
bödelek	böbrek	bögür, böğrek.		böyrek
cabcuk	şımarık, saygısız kims.	çabak er.		
cibre	üzümün ezildikten, suyu çıkarıldıktan sonraki posası.			
culluk	hindi.	çulık, çullu.		
çinek	üzüm bağlarında biten burçaklı yapısıyla yapışkan olan bir ot.	çikin, ibrişim.		
çöğdürmek	1) çöğdürmek. 2) erkek çocuklarının ayaktan tuvalet ihtiyacını gidermesi, bebeklerin annelerinin	sittürmek, sidhmek.		çömeltmek, siydirmek (büyük abdestini yaptırmak)

	yardımıyla tuvalet yapması.			
çördük	yabanî, aşısız, meyve vermeyen armut ağacı, ahlat.			
edik	ayakkabı, pabuç genellikle çocukların ayakkabıları.	etük, edik.		etükçi
ellâm-elle-elleğem	herhalde, galiba, sanırsam, belki.			
ellüğün körü	elinin körü.			
essah	sahiden, gerçekten.			
enük	köpek ve köpek yavrusu için kullanılan sözcüktür.	enük	it	enik
evmek	yapılan işte acele etmek, ivedilik	ewişmek, ewrişmek		iveklik
gabgacak	tabak, çanak, tas.	kakaça , ayak	ayak - çanak, kase.	gabgacag
g(k) alan	bundan sonra aslında bulunduğu bağlamda “kalani” şeklindedir.			galan, galanı.
g(k) avsara	can, gönül (kavsaram dar).			
g(k) öynümek	yanmak demektir. halk arasında olgunlaştıktan sonra güneşten yanan meyvelere de göynümüş meyve denir.	köynümek, köyürmek		göynemek
g(kayma)	kâğıt para demektir.	yartmak		
goya sanki	sanki.			guya, sanki.
hela	tuvalet, ayakyolu.	cumuşluk		
hüşkü	her türlü artık, fazlalık.	çöbik, şöbik.		
ilân-ileğen	leğen.			leyen.
ilistir	süzgeç.			
islah	çok güzel anlamına gelen beğenme bildiren ifade.			
ırğalmağ		ırganmak, ırgalanmak		yırğalanmag, yırğalamag
kakımak	küsmek, darılmak.	kaqımal, gaqımamak	kaqılamak	gahmag
qayır	kalın kum demektir.	qayır, kum.	qayır- kalın veya ince kum.	
makat	köy evlerinde sık görülen, üzerinde oturmak ve yatmak için (özellikle bel rahatsızlığı olanların rahat yatması için) tahtadan yapılmış somya, tahta divan.			
merziman	merdivan.			nerdivan
nalçaba-naşraba	büyük su kabı.			
nasibetsüz	münasebetsiz, ilgisiz, kaba, söz söylemeyi bilmeyen kimse.			
soyka	işsiz, güçsüz, laf dinlemeyen, yeri geldiğinde şımaran kimse.			soxa (kızgınlık bildirir)
söğürtmek (segirtmek)	koşmak, koşuşmak.	segirtmek		yügürmek
tokaşak	toplu. özellikle meyve ve sebzelerin bir arada, bitişik yetişmesine denir.			
tevşinmek devşinmek	– elinden geleni yapma, çalışıp, çabalama.	tewşinmek, tewşünmek çalışmak, çırpınmak)		tövşümek (nefes nefese kalmak)
yarsimek	beğenmek, hoş bulmak.			
yaslâç	ekmek veya hamur işini açmakta kullanılan tahta.	yasğaç, yasdığaç		
yatır	genellikle mezar anlamında kullanıldığı aşikârdır. fakat 70 yaş üstü insanların bildiği diğer anlamı ağaç gövdesi, özü.	yerçü, sın, tuplu		

6. Sonuç

Bir milletin tarih sahnesine çıkışından itibaren varlığını ve devamlılığını sağlamasında şüphesiz dil önemli ölçüde rol oynar. Bu yüzdendir ki, geçmişte kullanılan kelimeler bizim varlığımız, kültürel genlerimizdir. Bu kelimeler, kullanıldığı dönemden sonra da tarihsel süreç içinde varlığını sürdürmüş, unutilan (arkaik) kelimeler olsa da gelecek kuşaklara ağızlarda yaşatılarak aktarılmıştır. Tabii ki, bu aktarılma sürecinde çeşitli değişikliklere uğrasa da farklı şekillere giren kelimeler de vardır.

Yapılan araştırma ve inceleme sonucunda metaforik olarak yaşayan bir organizmaya benzetebileceğimiz dilin, milletin kültürel değerlerini; kelimeler, atasözleri, deyimler ve tabirleri tarihi süreç içinde sınımsız muhafaza ettiğinin bir daha şahidi olduk. Muhafaza edilemeyen kısımların ise tarihi süreç içinde çeşitli ses olayları sonucu değişime uğradığı gözlemlenir. “Çorum İli, Dodurga İlçesi Ağzında Geçen Bazı Kelimeler ve Bu Kelimelerin Dîvân-ü Lügâti't Türk, Kutadgu Bilig ve Azerbaycan Türkçesindeki Varlığı Üzerine” isimli çalışmamızda görüldüğü üzere Türk milletinin en eski sözlüklerinde var olan kelimelerin birebir günümüzde kullanıldığı çok açık ve nettir. Bunun yanı sıra Azerbaycan Türkçesinde de bazı kelimelerin yaşadığını gözlemledik.

Çalıştığımız eserlerdeki bu kelimelerinin bazıları bugün arkaik durumdadır. Anadolu ağızlarını incelediğimiz zaman görüyoruz ki bu kelimeler ses başı, ses ortası fonetik bazı değişimlerle günümüzde varlıklarını sürdürmektedirler. Çalışmamızda tespit ettiğimiz kelimelerde yukarıda söylediğimiz husus apaçık kendini kanıtlamıştır.

Kaynakça

- Arat, R. R. (1959). Kutadgu Bilig II Tercüme, Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Arat, R. R. (1979). (neşre hazırlayanlar: Kemal Arslan. O.F. Sertkaya, N. Yüce), Kutadgu Bilig III İndeks, İstanbul: TKAE. Yayınları.
- Arat, R. R. (1999). Kutadgu Bilig I Metin, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Atalay, B. (1985). Dîvân-ü Lügâti't Türk Tercümesi, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gösterir, İ. (2009). Örnekli-Tanıklı Çorum Ağızı Sözlüğü, Çorum: Çorum Belediyesi Kültür Yayını.
- Gülsevin, G. (2006). Kutadgu Bilig Türkçesinden Anadolu Ağızlarına, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi S. 2006/1, S. 109-121
- Günşen, A. (2000). Kırşehir ve Yöresi Ağızları (İnceleme-Metin-Sözlük), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kaçalin, M. S. (2019). Kutadgu Bilig Metin, İstanbul: T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Üşenmez, E. (2014). Eski Anadolu Türkçesinde Arkaik (Eski) Öğeler, İstanbul: Akademik Kitaplar Yayınevi.
- Yoksul, C. (2013). Çorum Yöresi Sözlü Kültürü, Çorum: Çorum Belediyesi Kültür Yayınları.



Araştırma Makalesi • Research Article

Mevlânâ Halidi Bağdâdî'den Günümüze Cizre'de Faaliyet Göstermiş Tarikatlar ve Temsilcileri

Sects And Their Representatives That Have Been Actived In Cizre From Mawlana Khalid-ı Bağdadı To Current

Mesut Yiğit^{a,*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi, Tasavvuf Anabilim Dalı, 49100, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-9939-4235

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 31 Ocak 2020

Düzeltilme tarihi: 20 Ekim 2020

Kabul tarihi: 28 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Cizre

Kadiriyye

Nakşibendiyye

Rufaiyye.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 31 January 2020

Received in revised form 20 October 2020

Accepted 28 October 2020

Keywords:

Cizre

Qadiriyya

Naqshbandiyya

Rifa'iyya.

ÖZ

Tasavvuf tarihinde önemli bir konuma sahip olan Cizre, Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'den sonra Nakşi-Hâlidî, Kâdirî ve Rufâî yolunun büyüklerinin yoğunlukla yetiştiği bir yerdir. İslam tarihinde ilim, kültür ve sanatta merkezi bir konumda olmasına rağmen Cizre'de yaşayan ve faaliyet gösteren mutasavvıflar hakkında sadra şifa bir araştırma yapılmamıştır. Yapılan bazı araştırmalar da genelde Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin son halifelerinden, Cizre'nin önemli âlimlerinden olan Şeyh Hâlid-i Cezerî ve halifeleri ekseninde olduğu için kapsayıcı olamamıştır. Buna göre Cizre'de bulunan Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin baş halifesi Şeyh Osman Siracüddin et-Tavîlî yoluna bağlı halifelerle Kâdirî ve Rufâî halifelerinin de hayatlarının incelenip ilim ve fikir dünyasına ulaştırılması elzem görülmektedir. Bu amaçla tasavvuf düşüncesinin yaşanıp geliştiği merkezlerden biri olan Cizre'nin mutasavvıflarının en azından belirli bir kısmını tanıtmamızın temel hedefimiz olduğunu belirtmek isteriz.

ABSTRACT

Cizre, which has an important position in the history of Sufism, is a place where the elders of the Naqshbandi-Khalidi, Qadiri and Rifa'i grow up densely after Mawlana Khalid-i Baghdadi. Despite the fact that it occupies a central place in science, culture and art in the history of Islam, no remarkable research has been conducted on the Sufis living in Cizre. Some researches have not been inclusive since it is in the axis of Sheikh Khalid-i Jazari and his caliphs, both one of the important scholars of Cizre and one of the last caliphs of Mawlana Khalid-i Baghdadi. According to this, it is essential to examine the lives of the caliphs of the Qadiri and Rifa'i and the caliphs connected to Uthman Sirâj-ud-Dîn at-Tavîlî, the chief caliph of Mawlana Khalid-i Baghdadi in Cizre. For this purpose, we would like to state that it is our main goal to introduce at least a certain part of the Sufis of this city, which is one of the centers where Sufi thought is experienced and developed.

1. Giriş

Tarihin kadim şehri Cizre pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmış İslam medeniyetinin önemli ilim ve kültür merkezlerinden biridir. Hz. Ömer tarafından el-Cezire¹

¹ el-Cezire Dicle ve Fırat nehirleri arasında olan geniş bir bölgenin adıdır. Yukarı Mezopotamya da denilen, günümüzde Türkiye, Suriye ve Irak'ta yer alan Malatya, Adıyaman, Diyarbakır, Mardin, Cizre, Re'sû'l-âyn, Musul gibi mümbit şehirleri içermektedir. Bkz. (ŞEŞEN, 1993: 7/509).

*Sorumlu yazar/Corresponding author
e-posta: m.yigit@alparslan.edu.tr

valisi olarak atanan sahabe İyaz b. Ganem (v. 20/641) komutasında fethedilmiştir. (Vâkîdî, 1417/1996: 234-235) Adını meşhur rivayete göre ilk defa bugünkü şekliyle imar edip kuran Arap Beni Tağlib² kabilesine mensup Hasan b.

² Hz. İsmail'in soyundan (Adnânî) olan bu kabile İslamiyet'ten önce Cizre ve çevresinde yerleşik bir kabile idi. Nitekim bu kabile ile aynı soydan gelen Bekr b. Vâil'in Beni Şeyban kolu da Cizre'de yerleşti. Cizreli Meeddüddin İbnü'l-Esîr, İzzeddin İbnü'l-Esîr, Ziyâeddin İbnü'l-Esîr kardeşler de Arap Beni Şeyban kabilesine mensupturlar. Bkz. (Avcı, 2010: 39/374; Demirci, 2013: 349-350).

Ömer et-Tağlibi'ye (v. 250/864) nispet edilerek almıştır (Hamevî, 1977: 138).

İslam ordusunun fethinin akabinde şehir büyük bir gelişim göstererek ilim sanat ve kültür sahasında dünyaca ünlü şahsiyetler yetiştirmiştir. Fen ve dil ilimlerinin yanı sıra fıkıh, hadis ve tefsir gibi İslami ilimlerin merkezi haline gelen Cizre bu itibarla müstesna bir konuma sahip olmuştur. (Ali 2017: 123). İslam'ı kabul ettiği ilk dönemlerinden beri zahitleri ile de ünlü Cizre, tasavvuf tarihinde önemli bir yer işgal ederek bu sahada da çok önemli simalara ev sahipliği yapmıştır. Zamanında ve kendisinden sonra irfan ehlinin gönül dünyasını etkilemiş, Şiirde Molla Cami (v. 898/1492), İbn Farız (v. 632/1235) ve Hafız-ı Şirazi'ye, (v. 792/1390) tasavvufta ise Mevlânâ Celaeddîn-i Rûmî'ye (v. 672/1273) benzetilmiş Şeyh Ahmed el-Cezerî (v. 1050/1640) (Molla Cezerî) gibi zatların yetiştiği bir merkez haline gelmiştir (Özervarlı, 2005: 30/242).

Hareketli, etkin ve değişik tasavvufi ekollerin yer aldığı şehir, ülkeyi ve İslam coğrafyasının farklı yerlerini irfanî geleneğinin etkisi altına almıştır (Baz, 2013: 141-144). Ancak İslam medeniyetinin önemli şehirlerinden birisi olmasına ve köklü tasavvufi ekolleri barındırıyor olmasına rağmen İslam medeniyetine katkısı ve tasavvuf tarihindeki yeri hakkında yapılan araştırmalar yetersiz kalmaktadır.³ Bunda tarihin bazı dönemlerinde kentin yaşadığı siyasi çekişmelerin rolü büyüktür. Buna binaen ülkemizin ilim ve kültür merkezlerinden biri olan bu kadim şehrin kültürünün yanında etkileri hala canlı olan fikri ve tasavvufi akımlarının temsilcilerini bu araştırmayla tanıtmaya çalıştık. Hedefimiz çok kısıtlı yazılı kaynaklarla ve mülakatlarla bu mutasavvıfların hayatlarının bir bölümünü verebilmektir.

2. Kadiriyye Tarikatı

Kâdirîyye tarikatının kurucusu ve pîri Seyyid Abdulkadir Geylanî'dir. Gavsü'l-A'zam Gavsü's-Sekaleyn, Bazü'l-eşheb gibi lakapları vardır. (470/1077) yılında İran'ın Geylan eyaletine bağlı Neyf köyünde doğmuş (v. 561/1165-66) yılında da Bağdat şehrinde vefat etmiştir. Nesebi baba tarafından Hz. Hasan'a (r.a.) anne tarafından da Hz. Hüseyin'e (r.a.) ulaşmaktadır (Türer, 2018: 156-157; Öngören, vd., 2017: 251; Cerrahi, 2013: 207).

Küçük yaşta babasını kaybeden Seyyid Abdulkadir Geylanî annesinin izni ile Bağdat'a ilim tahsili için gitmiş ve devrin ulemasının yanında okumuştur. Tasavvufta mürşidi Ebu Said Mübarek b. Ali el-Muharrimi'dir (v.513/1119). Uzun süre devam eden ilim tahsili ve ardından gelen halvet dönemi ile şer'i ve tasavvufi ilimlerde derin bir nüfuza sahip olmuştur (Kara, 2018: 229; Türer, 2018: 157). Müslümanlar arasında en yaygın tarikatlardan biri haline gelen Kâdirîyye'nin pîri Seyyid Abdulkadir Geylanî'nin şöhreti daha hayatta iken geniş coğrafyalara yayılmıştır (Lings, 2017: 192; Çıkman ty: 199-200).

Tasavvufi öğretileri talebeleri ve eserleri ile günümüze kadar canlı bir şekilde taşınmış olan Seyyid Abdulkadir Geylanî'nin tarikatının Cizre ve bölgede yayılması

kurulduğu ilk döneme rastlamaktadır. Cizre'de bilinen en eski Kâdirî halifeleri ise Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazin'in atalarıdır (Kaya, 1996: 384). Aşağıda Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'den günümüze kadar Kâdirî hulefâsından tespit edilebilenler kaydedilmiştir.

2.1. Molla Abdurrahman Nurî Huserî (Bilge)

Molla Abdurrahman Huserî 1875 yılında Cizre'de doğdu. Babasının adı Molla Mahmud'tur,⁴ annesinin adı Ayşe Hanım'dır. Soyu Seyyid Abdülkadir Geylanî'ye ulaşmaktadır. İlk eğitimini babasından aldıktan sonra sırasıyla Siirtli Molla Hüseyin, Şeyh Ömer Zengânî ve son olarak icazetini⁵ de elinden aldığı Şeyh Abdülhakim Dîrşevî'nin⁶ yanında okumuştur (A. Bilge, Kişisel Görüşme 9 Ocak 2020).

Mardin'in değişik ilçelerinde müderrislik yapan Molla Abdurrahman Huserî, bir dönem Şırnak Müftülüğü görevini de icra etmiştir. En son Cizre'de karar kıldığı tedris hayatında ülke ve bölge çapında meşhur birçok âlim yetiştirmiştir. Yüksek ilmi kabiliyetinin yanında ibadet ve takvası ile de meşhur olan Molla Abdurrahman Huserî, tasavvufi icazetini dönemin Brifkan⁷ Kâdirî dergâhının postnişininden⁸ almıştır. Akraları ve hocaları olan Dîrşevî şeyhlerine ve Şeyh Ömer Zengânî'nin çocuklarına sevgi ve saygısından dolayı açıktan tarikat faaliyetlerini yürütmemiştir.

Daha çok ilmi faaliyetler içinde olan Molla Abdurrahman Huserî, yukarıda zikrettiğimiz gibi aralarında Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazin, Şeyh İbrahim er-Rufâî (Salman), Molla Mahmut Bilge ve daha birçok âlim ve velinin yetişmesine vesile olmuştur. Bölgenin manevî dinamiklerinden, Cizre'nin ilim irfan geleneğinin mimarlarından olan Molla Abdurrahman Huserî 1940'lı yılların başında vefat etmiştir (A. Bilge, Kişisel Görüşme, 9 Ocak 2020).

2.2. Müftü Mahmut Celal (Bilge)

Müftü Mahmut Efendi 1904 yılında Cizre'de doğdu. Babası Cizre'nin meşhur ulemasından Molla Abdurrahman Huserî, annesi de Cizre eşrafından Ahmed Ağa'nın kızı Ayşe Hanımdır. İlim ve irfan yuvası bir ailenin içinde dünyaya gözlerini açan Müftü Mahmut Efendi, babasının yanında başladığı ilim tahsiline yine onun elinden ilmi icazetini alarak taçlandırmıştır. Tasavvufi icazetini babasının da icazetini aldığı meşhur Brifkan Dergâhı'ndan almıştır. Kendisine icazet veren zamanının Brifkan Dergâhı postnişini Şeyh Memduh Brifkanî (v. 1971)'dir

4 Molla Mahmud'un babasının adı Molla Ali Meydini'dir. Bu zat bölgede meşhur bir âlim olup Şeyh Reşid Dîrşevî'nin (Şeyh Abdülhakim Dîrşevî ve Şeyh Muhammed Nurî Dîrşevî'nin babaları) hocası ve aynı zamanda kayınpederidir. Bkz. (Evliyalar.net, 2020).

5 Bazı araştırmacıların Molla Abdurrahman Huserî'nin ilmi icazetini Şeyh Ömer zengânî'den aldığı bildirmeleri bir sehivdir. Torunun bize verdiği bilgiye göre Molla Abdurrahman icazetini Şeyh Abdülhakim Dîrşevî'den almıştır. Şeyh Ömer Zengânî Cidde'de vefat ettiğinde Molla Abdurrahman'ın 15 yaşında olması bunu teyit etmektedir.

6 Dîrşev (Alkemer) Şırnak iline bağlı bir köy olup 25 km., Cizre merkezine ise 24 km. uzaklıktadır.

7 Irak'ın kuzeyindeki Duhok şehrine bağlı bir köydür. Musul şehrinin kuzeydoğusunda Duhok'un ise doğusunda yer almaktadır. Bkz. (Özaydın, 2013: 164).

8 Vefat eden şeyhin yerine geçen, dergâhta posta oturan kişi. Bkz. (Uludağ, 2016: 288).

3 Cizre mutasavvıfları hakkında şimdiye kadar en çok araştırma yapan "İbrahim Baz" olup çalışmaları ile bu sahada tarihe ışık tutmuştur.

(Yaşın, 1983: 160; A. Bilge, Kişisel Görüşme, 9 Ocak 2020).

Çok yönlü bir âlim olan ve başladığı tüm okulları başarı ile bitiren Müftü Mahmut Efendi önceden ilkokul öğretmenliği, dava vekilliği, nüfus memurluğu gibi vazifeler icra etmiştir. En sonunda 1948 yılında Müftülük sınavını kazanarak sırasıyla Cizre, Birecik ve Silopi şehirlerinde müftü olarak görev yapmıştır (Bingöl, 2008: 137). Görevinin yanı sıra tedarikat ile de meşgul olarak bölgede ilim ve irfanıyla meşhur birçok âlim yetiştirmiştir.⁹

Ünü bölge ve ülke dışına da taşan Müftü Efendi'ye başta Diyanet İşleri Başkanlığı olmak üzere birçok kurum, kuruluş ve kişi tarafından cevap verilmek üzere ilmi konularla ilgili değişik sorular yöneltilmiştir. El-Ezher Üniversitesi'nden de kendisine cevaplandırması için sorular yöneltilen Müftü Efendi birçok kıymetli eser de kaleme almıştır ki bunlardan biri de *Ay Risalesi* adlı eseridir.¹⁰ Zamanında ilim ve irfan ehlinin sığınaklarından olan ve müstesna bir yeri haiz Müftü Mahmut Bilge, 1974 yılında Cizre'de Hakk'ın rahmetine kavuşmuştur. (Yaşın, 1983: 161).

2.3. Şeyh Muhammed Hafız (Tozan)

Şeyh Muhammed Hafız Efendi 1900 yılında doğmuştur. Babasının adı Molla Hâlid, dedesinin adı da Molla Osman olup annesinin adı Havvahan'dır. İlim ve faziletiyle ile meşhur bir ailede dünyaya gelmiştir. Küçük yaşlarda babasını kaybetmiştir. 3-4 yaşlarında gözlerini kaybeden Şeyh Muhammed Hafız Efendi yine küçük yaşlarda kendini ilim tahsiline vermiş, zamanın önemli âlimlerinden Molla Abdurrahman Huseriden ders almıştır. Kâdirî tarikatına intisap eden Şeyh Muhammed Hafız Efendi, Brifkan Dergâhı'ndan tasavvufi icazetini almıştır.

Hocasının oğlu ve ders arkadaşı Müftü Mahmut Bilge ile olan münasebetleri Müftü Efendi vefat edene kadar samimi bir şekilde devam etmiştir. Zühd ve takva dolu yaşantısına her biri bir ay süren 33 halvet sıkıştırılmıştır. Girdiği riyazetler neticesinde son derece zayıflayan Şeyh Efendi son halvetini Müftü Mahmut Bilge'nin ricasıyla erken bitirmiştir. Genelde yılın üç ayını Hakkari yaylalarında müritleri arasında geçirmiştir. Ağırıklı olarak Hakkari, Silopi ve Şırnak olmak üzere bir çok yerde müritleri bulunan Şeyh Muhammed Hafız Efendi 1980 yılında Hakk'ın rahmetine kavuşmuştur (İ. Kaya, Kişisel Görüşme, 10 Ekim 2019).

3. Nakşibendiyye Tarikatı

Nakşibendiyye tarikatının pîri Muhammed b. Muhammed el-Buharî'dir. Şah-ı Nakşibend ve Hâce Muhammed Behaeddin olarak da zikredilmektedir. Şah-ı Nakşibend 718/1318 yılında Buhara şehrinin Kasr-ı Arifan köyünde doğmuş 791/1389 yılında aynı köyde vefat etmiştir. Baba tarafından nesebi Hz. Hüseyin'e (r.a.) ulaşmaktadır (Cerrahi, 2013: 283).

Küçük yaşta intisap ettiği Hâcegân yolunun büyüklerinden Şeyh Muhammed Baba Semması (v. 736/1335-36 [?]) tarafından manevi evlatlığa kabul edilmiştir. Yine şeyhi tarafından tasavvufi terbiyesi Seyyid Emir Külal'e (v. 772/1370) havale edilmiştir. (Nebhâni, 2001: 240-241). Seyyid Emir Külal'in yanı sıra Mevlânâ Arif, Yesevî halifelerinden Kasım Şeyh ve Halil Ata'dan da feyiz almıştır. Üveysî olarak Abdülhalık Gücdüvani'nin (v. 617/1220) ruhaniyetinden de istifade ettiği rivayet edilir (Yılmaz, 2009: 290). İslam âleminin en yaygın tarikatı haline gelen Nakşibendiyye tarikatı, şeriata bağlılık üzerinde durmuş ve hafi zikri tercih etmiştir. (Türer, 2018: 162). Yolunun esasının sohbete dayalı olduğunu belirten Şah-ı Nakşibend Hâce Muhammed Behaeddin yine "halvet der encümen" yani "zahirde halk ile beraber iken batında Hak'tan ayrılmamak" ilkesini önclemiştir (Bardakçı, 2016: 301).

Muhtelif zamanlarda Nakşibendiliğin yanında değişik isimlerle de anılan bu yol Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'den sonra Nakşibendiyye-i Hâlidîyye olarak anılmıştır. İtikad ve amelde Ehl-i Sünnet'ten ödün vermeyen Nakşî-Hâlidî yolu Ortadoğu'da büyük bir dini ve tasavvufi hareketliliğe sebep olmuştur (Kavak, 2017: 2-5). Tarihi süreçte Nakşî-Hâlidî yolunun en önemli merkezlerinden biri haline gelen Cizre'de bilinen en eski Nakşî mutasavvıfı ise Şeyh Ahmed el-Cezerî (Molla Cezerî)'dir (Tunçer, 2006: 433; Kavak, 2015a: 52).

Cizre'de Nakşî-Hâlidî yolunun iki önemli kolu bulunmaktadır:

Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin yetiştirdiği birçok halifesi içinde Cizre'li Şeyh Hâlid-i Cezerî (v. 1839) de bulunmaktadır (Baz, 2013: 140). Cizre'ye gelerek yetiştirmek için bir halife adayını seçmesi, Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin Cizre'ye verdiği önemin bir göstergesidir. Cizre o tarihten beri Nakşî-Hâlidî yolunun tasavvufi terbiyesi altına girmiştir. Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin baş halifesi Şeyh Osman Siracüddin et-Tavîlî'nin torunu Şah-ı Pîr olarak da bilinen Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin'in (v. 1939) Cizre'den ehil görüp yetiştirdiklerine hilafet vermesi üzerine şehir, Nakşî-Hâlidî yolunun bayraktarlığını yapan merkezlerden biri haline gelmiştir (Kaya, 1996: 384; Nakşibendî, ts: 28-34; Müderris, 1983: 400-401).

3.1. Şeyh Hâlid-i Cezerî Kolu

Şeyh Hâlid-i Cezerî, Basret köyüne gitmeden bir dönem Cizre merkezde irşat faaliyetlerinde bulunduğu için tercüme-i halini aşağıda verdik.

3.1.1. Şeyh Hâlid-i Cezerî

Şeyh Hâlid-i Cezerî'nin doğum tarihi bilinmemektedir. Cizre'nin tanınmış ailelerinden Hacı Züraf ailesine mensuptur. İlim tahsilini Cizre'nin köklü medreselerinde tamamlamış ve zamanının tanınan büyük âlimlerinden olmuştur (Seydaiyye, 2019).

Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî, Şam'a gitmek üzere yola çıktığında Cizre'ye uğramıştı. Cizre'de görüştüğü ilim ehli arasında Molla Hâlid-i Cezerî'nin halini beğenmiş ve onu yanına alarak Şam'a götürmüştü. Şeyh Hâlid-i Cezerî, Şam'da Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin gözetiminde seyr u

⁹ Müftü Mahmut Bilge'nin yetiştirdiği âlimlerden birisi de Cizre'nin son dönem büyük âlimlerinden Molla Abdülkerim Özervarlı'dır. (A. Bilge, kişisel iletişim, 9 Ocak 2020).

¹⁰ Aya gidilmeden önce kaleme alınmıştır. Akli ve nakli deliller ışığında aya gitmenin mümkün olduğunu ispata yönelik kıymetli bir eserdir.

sülükünü tamamlamış ve hilafet ile taltif edilerek irşad için memleketi Cizre'ye gönderilmiştir. Ayrıca Cizre'de yaptığı irşadın tesiri ortaya çıkıp halk istenilen ahlaki düzeye gelinceye kadar şehri terk etmemesi emrini almıştı. Halkın bu manevi olgunluğu yakaladığı anlaşılınca Şeyh Hâlid-i Cezerî, Gabar dağlarındaki Basret Köyü'ne¹¹ yerleşmiştir (Evlialar, 2020).

Basret Köyü'nde medrese ve tekkesini kuran Şeyh Hâlid-i Cezerî, burayı Nakşî-Hâlidîliğin önemli merkezlerinden biri haline getirmiştir. (Sarı, 2016: 413-414). Sayısız ilim ve irfan ehlinin yetiştiği bu merkezin kurucusu Şeyh Hâlid-i Cezerî 1839 yılında vefat etmiştir. Ardında Şeyh Salih-i Sıpkî (v. 1852) ve Şeyh Hamid-i Mardinî (v. 1882) gibi iki önemli ilim ve irfan ehlini halife bırakarak bu yolun neşvünema bulmasına vesile olmuştur (Baz, 2013: 144).

3.1.2. Şeyh Ömer Zengânî El-Cezerî

Doğum tarihi hakkında bilgi bulunmayan Şeyh Ömer Zengânî, Cizre'den yaklaşık yetmiş km uzaklıkta olan Mardin ili Dargeçit ilçesine bağlı Kureyşa köyünde dünyaya gelmiştir. Şeyh Ömer Zengânî'nin soyu, nesebi Resulullah (s.a.v)'a dayanan "Pir-i Kureyş" diye bilinen zata ulaşmaktadır. Babasının adı Mustafa Efendi, annesinin adı ise Hacer Hanım'dır (Işık, ts: 23; Seydaiyye 2019).

İlim ve fazilet sahibi bir ailenin evladı olarak dünyaya gelen Şeyh Ömer Zengânî daha küçükken babasını kaybetmiştir. Annesi başka bir evlilik yapınca teyzesi onu sahiplenmiş ve onu ilim tahsiline yönlendirmiştir. Basret dergâhı ve medresesinin başında bulunan Şeyh Hâlidî Zebârî (v. 1863)'nin yanında hem ilmi hem de tasavvufi icazetini alarak kendisinden sonraki postnişin olmuştur (Baz, 2013: 151-152).

Hocası ve şeyhi Şeyh Hâlid-i Zebârî'nin vasiyeti üzerine medresesinin bulunduğu Cizre'ye bağlı Düzova köyünden Basret'e gitmiş ve şeyhinin mahdumu Şeyh Hüseyin Basretî'nin (v. 1914) zahiri ve batıni ilimlerde yetişmesinin tamamlanmasına kadar orada kalmıştır. Daha sonra tekrar döndüğü Düzova köyünden Cizre merkeze taşınmış medrese ve dergâh faaliyetlerini burada icra etmiştir. Cizre eşrafından bazı mürit ve sevenleriyle çıktığı hac yolculuğu dönüşünde Cidde şehrinde 1890 yılında vefat etmiştir (Evlialar, 2020).

3.1.3. Şeyh Abdülhakim Ed-Dîrşevî

Şeyh Abdülhakim Ed-Dîrşevî 1856 yılında Cizre'nin yakın köylerinden Düzova'da (Hoser) dünyaya gelmiştir. Babası Şeyh Reşid Dîrşevî (v. 1868) olup annesinin adı Fatma'dır. Babası Şeyh Reşid Dîrşevî hac farızasını ifa ederken Mekke-i Mükerrreme'de vefat etmesi üzerine yetim kalmıştır (yahyamunis, 2019).

Şeyh Hâlid Zebârî'nin de tavsiyesiyle enişterleri Şeyh Ömer Zengânî hem kendisinin hem de küçük kardeşi Şeyh Muhammed Nuri'nin maddi ve manevi eğitimleri ile ilgilenmiştir. İlim tahsilini yanında tamamladığı hocası Şeyh Ömer Zengânî'den aynı zamanda tarikat icazetini de almıştır. Şeyh Ömer Zengânî'nin vasiyetine binaen

kendisinden sonra postnişin ve baş müderris olan Şeyh Abdülhakim Dîrşevî ilmi kişiliği ile bölgede meşhur olmuş ve zaman zaman Cizre'ye gelen Bediüzzaman Said Nursi'nin (v. 1960) de takdirini kazanmıştır (Bingöl, 2008: 114; Evliyalr, 2020).

Şeyh Abdülhakim Dîrşevî kendisinden sonra yerine postnişin olarak ablasının oğlu Şeyh Muhyiddin el-Cezerî'yi vasiyet etmiştir. 1905 yılında vefat ederek sonradan kardeşi Şeyh Muhammed Nuri Dîrşevî'nin adıyla anılacak türbeye defnedilmiştir (Adak, 2009: 20).

3.1.4. Şeyh Muhyiddin El-Cezerî

Şeyh Muhyiddin El-Cezerî 1875/1876 yılında Cizre'de dünyaya gelmiştir. Babası Şeyh Ömer Zengânî'dir. Annesi, Şeyh Reşid Dîrşevî'nin kızı Halime Hanım'dır. Sıkıntılı bir dönemde irşad vazifesini üstlenen Şeyh Muhyiddin el-Cezerî medrese ile ilgilenmesi için küçük kardeşi Şeyh Siracuddin el-Cezerî (v. 1920)'yi görevlendirmiştir. Şeyh Hüseyin Basretî ile bir süre Diyarbakır ve Halep'te bulduktan sonra tekrar memleketi Cizre'ye geri dönmüştür. Yerine postnişin olarak küçük dayısı Şeyh Muhammed Nuri Dîrşevî'yi vasiyet eden Şeyh Muhyiddin el-Cezerî 1914 yılında Cizre'de vefat etmiştir (Seydaiyye, 2019).

3.1.5. Şeyh Muhammed Nuri Ed-Dîrşevî

Şeyh Muhammed Nuri Ed-Dîrşevî 1868 yılında Cizre'nin yakın köylerinden Düzova'da (Hüser) dünyaya gelmiştir. Babası Şeyh Reşid Dîrşevî'dir. Annesi ise Fatma Hanım'dır. Hocası ve şeyhi Şeyh Ömer Zengânî'nin yanında başladığı ilim tahsilini şeyhinin vefatı üzerine abisi Şeyh Abdülhakim Dîrşevî'nin yanında tamamlamış ve ilmi icazetini de ondan almıştır (Bingöl, 2008: 144; yahyamunis, 2019).

Başında bulunduğu medresesi ablasının ve Şeyh Ömer Zengânî'nin iki oğluna¹² bırakarak kendisini tamamıyla halkın sorunlarını çözmeye adanmıştır. Cizre çevresindeki köy ve aşiretlere sürekli irşad ve sulh faaliyetleri için giderek emr-i bi'l-mâruf ve nehy-i ani'l-münker vazifesini icra etmiştir (Seydaiyye, 2019).

Şeyh Muhammed Nuri Dîrşevî en son Cizre ve çevresindeki halkı Fransız işgaline karşı ayaklandırmıştır. Yapmış olduğu bu gayretler zamanın hükümeti tarafından kendisine gönderilen bir beratla takdir edilmiştir. 1924 yılında doğduğu köy olan Düzova'da vefat eden Şeyh Muhammed Nuri Dîrşevî kendi adı ile anılan türbeye defnedilmiştir (Baz, 2011: 351).

3.1.6. Şeyh Muhammed Said Seydâ El-Cezerî

Şeyh Muhammed Said Seyda el-Cezerî 1890 yılında Cizre'de doğmuştur. Babası Şeyh Ömer Zengânî olup annesi Şeyh Reşid Dîrşevî'nin kızı Halime Hanım'dır. Daha bir yaşında iken babası hac dönüşü Cidde'de vefat etmiştir. Küçük yaşlarda başladığı ilim tahsilini dayıları Şeyh Muhammed Nuri Dîrşevî ve Şeyh Abdülhakim Dîrşevî yanında sürdüren Şeyh Muhammed Said Seyda ilmi icazetini de ağabeyi Şeyh Siracuddin el-Cezerî'den almıştır (Işık, ts: 23-24).

11 Cizre'nin kuzeydoğusuna düşen köy, Uludere ilçesine bağlıdır.

12 Şeyh Siracuddin el-Cezerî ve Şeyh Seyda el-Cezerî.

Ağabeyinin vefatından sonra medresenin başına geçen Şeyh Seyda el-Cezerî çok sayıda ilim talebesi yetiştirmiştir. Dayısı ve aynı zamanda kayınpederi olan Şeyh Muhammed Nuri Dîrşevî'nin vasiyetiyle kendisinden sonra tarikat vazifesini üstlenmiştir. Şeyh Muhammed Said Seyda el-Cezerî son derece şefkat ve merhamet sahibi bir zat olarak tanınmıştır. İlim, ibadet ve takva ile dolu bir hayat süren Şeyh Seyda el-Cezerî 1968 yılında vefat etmiştir (Özdirek, 2012: 226).

3.1.7. Şeyh Muhammed Nurullah Seydâ El-Cezerî

Şeyh Muhammed Nurullah el-Cezerî 1949 yılında Cizre'de dünyaya gelmiştir. Şeyh Muhammed Said Seyda el-Cezerî'nin oğlu olup annesi Basret şeyhlerinden Şeyh Celaleddin kızı Taybet hanımdır. Küçük yaşlarda parlak bir zekâyâ sahip olduğu müşahede edilen Şeyh Muhammed Nurullah el-Cezerî babasının yanı sıra Molla Abdurrahman Erzen (v. 1986)'in yanında da okumuştur. (Yaşın, 1983: 164; Bingöl, 2008: 145; Baz, 2016: 351).

En son ilmi icazetini de babasının halifesi Şeyh Fahreddin el-Arnâsî (v. 1972)'den almıştır. Çok cevval ve hareketli bir kişiliğe sahip olan Şeyh Nurullah Seyda el-Cezerî irşad ve davet faaliyetleri için sürekli seyahat etmekle beraber birçok eser de telif etmiştir. Yine en son 1985 yılında irşad faaliyetleri için çıktığı bir seyahatte trafik kazasında vefat etmiştir (Göksu, 2010: 647-648; Agitoğlu, 2015: 8-9).

3.2. Şeyh Osman Siracuddin Et-Tavîlî Kolu

Müntesipleri Nakşî-Hâlidî-Osmanî olarak da anılan bu tarihin pîri Şeyh Osman Siracüddin et-Tavîlî, 1781 yılında Irak'ın Halepçe şehrine bağlı Tavîle¹³ köyünde dünyaya gelmiştir. Babası Seyyid Hâlid b. Abdillâh Hz. Hüseyin neslinden olup annesi Halime Hanım da Hz. Hasan'ın neslindedir. Şeyh Said Seyfeddîn'in bu yoldan hilafet almasından itibaren Cizre'de çok sayıda halife yetiştiren ve etkinliğini günümüze kadar devam ettiren bir diğer Nakşî-Hâlidî koldur (Müderriş, 1983: 376; Baytâr, 1993: 1052; Kavak, 2015b: 262-263).

Daha küçük yaşta Tavîle köyünde başladığı tahsil hayatını bölgedeki diğer meşhur medreselere iltihak ederek sürdürmüştür. Medrese eğitimini tamamlamasına rağmen kendisinde bulunan ilim iştiağından ve tasavvufa olan ilgisinden dolayı Bağdat'ta bulunan Geylanî Medresesi'ne gitmiştir. Burada daha önce tanıdığı Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'ye intisap etmiştir. Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin ilk tasavvuf icazetini verdiği baş halifesidir (Baytâr, 1993: 1052; Kaya, 1996: 384).

Şeyh Osman Siracüddin'i çok seven ve ona pek değer veren Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî onun hakkında; "Hâlid renc-i hurde, Osman genci burde." yani "Hâlid zahmet çekti, Osman Hazîneyi götürdü." diyerek halinin varisi olduğuna işaret etmişti. Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin halifeleri arasında en çok halife yetiştiren ve geniş coğrafyalarda etkili olan Şeyh Osman Siracüddin Irak, İran, Türkiye ve İslam coğrafyasının daha birçok yerinde etkili olmuştur. Birçok Hristiyan ve Yahudi'nin Müslüman olmasına vesile olmuştur. İran'ın Sünni kesimlere yönelik Şii yayılmacılığına halifeleri vasıtasıyla set olmuş ve çok

sayıda Şii'nin de Ehl-i Sünnet inancını benimsemesine sebep olmuştur. (Kavak, 2012: 93-94; Kaya, 1996: 10; Baytâr, 1933: 1052). İrşat faaliyetlerinin yanı sıra kurduğu medreselerle de medrese ve tekke birlikteliğinin en güzel örneklerini veren Şeyh Osman Siracüddin'in dergâhına her çeşit ırk ve mezhepten insanlar akın etmiştir (Müderriş, 1983: 379).

Hayatını ilim ve talebe yetiştirmek, insanlara doğru yolu öğretmekle geçiren Şeyh Osman Siracüddin et-Tavîlî 1867 yılında Tavîle'de vefat etmiştir. Yerine büyük oğlu Şeyh Muhammed Behaeddin-i Evvel et-Tavîlî geçerek dergâh ve medrese hizmetlerini devam ettirmiştir (Kavak, 2012: 95). Şeyh Muhammed Behaeddin Evvel et-Tavîlî'den (v. 1881) sonra yerine oğlu Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin et-Tavîlî geçerek tarikatın gelişip yayılmasını sağlamıştır. Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin et-Tavîlî'nin şöhreti her tarafa yayılmıştır. Zamanında tasavvuf talimlerinin en büyük mercii konumuna gelen Tavîle Dergâhı'ndan hilafet alan ilk Cizre'li, Şeyh Muhammed Said Seyfeddîn olmuştur. Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin ardında on binlerce halife ve sayısız mürit bırakarak 1939 yılında hakkın rahmetine kavuşmuştur (Müderriş, 1983: 379 Kaya, 1996: 132).

3.2.1. Şeyh Muhammed Saîd Seyfeddîn Şeyh-i Meczûb¹⁴

Şeyh Muhammed Saîd Seyfeddîn 1874 yılında Cizre'de doğdu. Babası Cizre'nin eşrafından iyi huy ve cömertliğiyle meşhur olmuş Hüseyin Mazlum Efendi olup annesi salîha ve veli zatlardan Seyyide Halime'dir.¹⁵ Cizre'nin önde gelen âlim ve hatiplerinden olan amcası Molla Muhammed Beşir Efendi gibi Şeyh Muhammed Saîd Seyfeddîn de küçük yaşta ilim tahsiline başlamıştır (Yaşın, 1983: 155).

Gördüğü manevi işaretler üzerine genç yaşta Tavîle'de bulunan dönemin en meşhur Nakşî-Hâlidî müşşidi, Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin'in yanına giderek seyr u sülûkünü onun gözetiminde tamamlamıştır. Şeyhi tarafından hilafet verilip Cizre'ye gönderildiği tarihten sonra özelde Cizre'ye ve genelde bölgeye irşad ile büyük bir iz bırakmıştır (Kaya, 1996: 131-132; Bingöl, 2008: 170-171).

Şeyh Muhammed Saîd Seyfeddîn bölgeyi ve şehri cezbedici yeni bir tasavvufi ekolle tanıştırmıştır. Eşkiya ve inat ehline cebri irşad ile tasarrufta bulunmasıyla da

14 Şeyh Muhammed Saîd Seyfeddîn Efendi'ye "mezcûb" lakabının verilmesinin sebebi şu hikâyedir: Bir sabah تنها bir saatte mescede gitmiştir. Mescitte Peygamber Efendimiz (s.a.v.)'in başkanlığında kurulan mecliste hayatta ve vefat eden büyük veliler toplanmıştı. Bu mecliste Şeyh Muhammed Saîd'in yetiştirilmesi Hz. Peygamber (s.a.v.) tarafından zamanının en büyük velisi Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin et-Tavîlî'ye tevdi edilmiştir. Şeyh Muhammed Saîd Bu manevi işaretten sonra ailesinden Tavîle'ye gönderilmeyi istemiştir. Talebine cevap verilmeyince artık hiç kimseyle konuşmamış ancak yazı veya işaret ile iletişim sağlayabilmiştir. Geçirdiği bu manevi halden ancak üç sene sonra üstadının huzuruna varabilen Şeyh Efendi müşşidinden hilafet alarak Cizre'ye gelmiştir. Hilafetinin ilk üç senesinde Cizre'de büyük bir cezbe haliyle yaşamıştır. Bazen bu manevi halin tesiriyle sokağa çıkar ve onu gören kim varsa ona da bu cezbe hali sirayet ederek peşine takılır hep beraber "ya kalbu sallî ala'n-Nebiyî'l-Hâdî" kasidesini okurlardı. Tavîle'ye müşşidinin huzuruna ikinci sefer çıktığında artık bu engin cezbe hali son bulmuş Şeyh Efendi velayetin kemâlâtına ulaşarak müstesna bir makama erişmiştir. Bkz. (Kaya, 1996: 130-134).

15 Seyyid Muhammed Kadri Hazîn Haşimî'nin halisidir.

13 Irak'ın kuzeyinde ve İran sınırında Halepçe'ye bağlı bir köydür. Nakşî-Hâlidî yolunun en önemli merkezlerinden birisidir.

ünlenen Şeyh-i Meczûb Şeyh Muhammed Said Seyfeddîn aşk ve cezbe ile her sınıf insanı dergâhına doğru çekmiş, onları kendine hayran bırakmıştır. Şeyh Muhammed Said Seyfeddîn 1916 yılında genç yaşta vefat ederken ardında birçok halife ve büyük bir mürit kitlesi bırakmıştır. Bunların arasında Diyarbakır'ı irşadı ile fethetmiş Şeyh İsmail (v. 1925), Şam'da irşad faaliyetlerini yürüten Şeyh Reşid, büyük velilerden Şeyh Abdülaziz ve tüm bereketlerine varis olarak görülen Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazîn Haşimî gibi daha niceleri sayılabilir (Kaya, 1996: 134-136; Yaşın, 1983: 164).

3.2.2. Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazîn Haşimî

Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazîn Haşimî 1898 yılında Cizre'de doğdu. Babası Cizre'nin köklü ailelerinden Seyyid Haşim olup annesi ise aynı aileden Seyyide Şefika'dır. Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazîn'in ataları Cizre'ye gelmeden bir süre önce şehri kasıp kavuran, ani ölümlerle adeta boşaltan bulaşıcı bir hastalık istila etmişti. Bu durumdan kurtulma ümidi ile şeyhin ataları davet üzerine Cizre'ye getirilen hakiki şecereye sahip ilim ve velayet sahibi kimselerdi.

Daha küçük yaşlarda önce annesini sonra da babasını kaybeden Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazîn, zahiri ilimleri Cizre'nin meşhur ulema ve evliyasından Molla Abdurrahman Huserî'den tahsil etmiş, icazetini de ondan almıştır. Hocası gördüğü manevi işaretlerden onun ilerde büyük âlim ve velilerden olacağını keşfetmiştir. Bu yüzden ilim ve takva yolunda sülûk etmesi için ona sürekli telkinlerde bulunmuştur. Daha küçük yaşlarda da Cizre'ye yeni bir manevi ekol getiren, bölgede adından söz ettiren Şeyh Said Seyfeddîn'in sohbetlerine devam ederek kendisine intisap etmiştir. Şeyh Said Seyfeddîn'in vefatı üzerine Tavile'de bulunan Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin'in dergâhına giderek seyri sülûk mertebelerini yanında tamamlamış ve kendisinden hilafet almıştır (Kaya, 1996: 382; Bingöl, 2008: 143).

Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin et-Tavilî bir başkasına göstermediği ilgi ve sevgiyi tüm halifelerinden üstün tuttuğu Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazîn'e göstermiştir.¹⁶ Şeyhinin pek büyük iltifatlarına mazhar olan Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazîn şeyhinin mutlak halifesi "reisü'l-hulefa" (baş halife) unvanını almıştır (Kaya, 1996: 34). Özelde Cizre ve havalisi genelde Türkiye'nin birçok yerinde mürit ve bağluları olup maddi ve manevi sorunlarıyla birebir ilgilenmiştir. İnsanları irşad ederken de sevgi, şefkat ve merhamet ile muamele etmiştir. Maddi ve manevi yüksek konumuna karşın tevazuda eşsiz olan Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazîn cömertlikte de sınır tanımamıştır. Geride bıraktığı divanı Allah ve peygamber sevgisinin zirve örnekleriyle, zevk edilen seyr u sülûk mertebelerinin açıklanmasıyla doludur. Seyyid Muhammed Kadri Hazîn 63 yaşında Cizre'de vefat etmiş ve Hz. Nuh'un a.s. kabrinin

ayakucuna defnedilmiştir (Kaya, 1996: 396-403; Yaşın, 1983: 157).

3.2.3. Şeyh Muhammed Nesim Haşimî

Şeyh Muhammed Nesim Haşimî 1933 yılında Cizre'de doğdu. Babası Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Haşimî olup annesi de Seyyide Hacer Hanım'dır. İlk temel dini bilgilerini babasından alan Şeyh Muhammed Nesim Haşimî daha çok küçükken üzerinde olgunluk alametleri belirmiştir. Babası kendisinden sonra posta oturacak kişi olarak onu işaret etmiştir (Nakşibendî, ts: 36-37; K. Haşimî, Kişisel Görüşme, 16 Ekim 2019).

Babası hayatta iken tayin edildiği Diyarbakır'ın Çınar ilçesinde bir süre öğretmen olarak görev yapan Şeyh Muhammed Nesim Haşimî, babasının vefatı üzerine öğretmenlikten istifa etti. Tekrardan ilim tahsiline dönerek Molla Said Hetmî (v. 1991)'nin yanında kısa sürede ilmi tahsilini tamamladı. Babasının vasiyeti ve halifelerinin de tasvibiyle Tavile Dergâhı'na¹⁷ seyr u sülûk eğitimi için gitmiştir. Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin'in oğlu Şeyh Muhammed Bahaeddin es-Sânî (v.1971)'den tasavvufi icazetini alarak dergâhın başına geçmiştir.

Toplumun ıslahı için çalışmalarına ara vermeden devam eden Şeyh Muhammed Nesim Haşimî'nin sohbetlerine bilhassa gençlerden büyük bir teveccüh oluşmuştur. Çok titiz olup giyim kuşamına dikkat eden ilim ve takva sahibi Şeyh Muhammed Nesim Haşimî cesaret ve cömertlikte de meşhurdur. Yüce hali ve ferasetiyle ilgili halk arasında birçok menkıbesi anlatılan Şeyh Muhammed Nesim Haşimî 1972 yılında genç yaşta hakkın rahmetine kavuşmuştur (K. Haşimî, kişisel iletişim, 16 Ekim 2019).

3.2.4. Şeyh Muhammed Bahir Haşimî

1934 yılında Cizre'de doğdu. Babası Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Haşimî olup annesi de Seyyide Hacer Hanım'dır. Şeyh Muhammed Nesim Haşimî'nin vefatından sonra yerine Nakşî-Hâlidî-Hüsâmî tarikatının Cizre'deki postnişini olmuştur. İlk dini ve tasavvufi eğitimini babasından almıştır. Sonradan Molla Said Hetmî ve Molla Abdülkerim Özervarlı (v. 2015)'nin yanında ilmi tahsiline devam etmiştir (Yaşın, 1983: 157; R. Haşimî, Kişisel Görüşme, 18 Ekim 2019).

Tasavvufi icazetini babasının vasiyetine uyarak Tavile'de merkez dergâhın postnişini Şeyh Ahmed Nureddin Hüsâmî (v. 1989)'den¹⁸ alarak vazifesine başlamıştır. Derin irfanî sohbetleriyle sevenlerinin gönlüne taht kuran Şeyh Muhammed Bahir Haşimî'nin hastalıklara vukufiyeti şöhret bulmuştur. Bu sebeple hemen hemen her gün hanesi dertlerine deva arayanlarla dolmuştur. Kendisine müracaat

16 Bir gün Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin et-Tavilî dergâhta halife ve müritlerden müteşekkil büyük bir cemaat içinde Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Hazîn'in cübbesini tutarak "yarın Hz. Peygamber s.a.v. bana diyecek ki: Ali! Cenâb-ı Mevlâ o dünyada sana çok büyük ve yüksek nimetler verdi. Sen o dünyadan bana getirdin? Diyecek. Ben de size Seyyid Kadri'yi getirdim, diyerek iftiharım olarak seni hediye edeceğim, demiştir." (Kaya, 1996: 389).

17 Şeyh Seyyid Muhammed Kadri Haşimî evlatlarına tasavvufi icazetlerini kendisi gibi gidip Tavile'den almaları gerektiğini bunun Hâlidî-Osmanî-Hüsâmî dergâhına bir vefa borcu olduğunu belirterek vasiyet etmiştir. Kendisinden sonra sırasıyla Cizre'de dergâhın postnişini olan Şeyh Muhammed Nesim Haşimî, Şeyh Muhammed Bahir Haşimî, ve hâlihazırda postnişin olarak vazifesine devam eden Şeyh Muhammed Bakır Haşimî, Tavile'de seyr u sülûk eğitimlerini tamamlayarak icazetlerini almışlardır.

18 Hâlihazırda Hâlidî-Osmanî-Hüsâmî tarikatının tek postnişini Kuzey Irak'ta hizmetlerini sürdüren Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin-i Sâni olup babası tarafından şahitler huzurunda yazılı vasiyet bırakılarak seçilmiştir. Bkz. (Nakşibendî, ts: 97-99).

edenlere şefkatle muamele ederek gerekli tavsiyelerde bulunmuştur.

Maddi ve manevi hastalıklara yakalanmış insanlara deva olmaya çalışan adeta bir "Lokman-ı Hakîm" gibi hizmet eden Şeyh Muhammed Bahir Haşimî son yıllarda hicret ettiği Adana'dan manevi bir işaret alarak memleketi Cizre'ye geri döner. Bu süre zarfında sevenleri ve Cizre halkı ile buluştuktan kısa bir süre sonra 1995 yılında vefat ederek babası ve ağabeyinin bulunduğu türbeye defnedilmiştir¹⁹ (R. Haşimî, Kişisel Görüşme, 18 Ekim 2019).

3.2.5. Şeyh Saîd Ömer Bajarî²⁰ (Küni)

Şeyh Saîd Ömer Bajarî 1887 yılında Cizre'de dünyaya geldi. Babasının adı İsmail, annesinin adı ise Medine'dir. Soyu Peygamber Efendimiz (s.a.v.)'in amcası Hz. Abbas (r.a)'a dayanmaktadır. İlim tahsilini dönemindeki âlimlerin yanında tamamlamıştır. Şeyh Saîd Seyfeddin'in vefatından sonra Tavile'ye giderek Şah Muhammed Ali Hüsameddin'den tarikat icazetini alarak Cizre'deki halifeleri arasına girmiştir.

Bakırcılar çarşısındaki mescitte namazlarını eda eder ve orada sohbetlerini icra ederdi. Birçok problemde kendisine müracaat edilen ve halkın sorunlarına çare olmaya çalışan Şeyh Saîd Ömer Bajarî'nin Cizre'de mürit çevresi olduğu gibi Ankara, İstanbul, Gaziantep, Diyarbakır gibi şehirlerde de müritleri bulunmaktaydı. Şeyh Efendi 1972 yılında Cizre'de vefat ederek Cizre asri mezarlığında kendisinden bir süre önce vefat eden oğlu Şeyh Zeynel Abidin'in yanına defnedilmiştir (M. R. Küni, Kişisel Görüşme, 12 Ekim 2019).

3.2.6. Şeyh Zeynel Abidin (Küni)

Şeyh Abidin 1928 yılında Cizre'de dünyaya geldi. Şeyh Saîd Ömer Bajarî'nin oğlu olup annesinin adı Rızkiye'dir. Babasından ilim tahsil ettiği gibi dönemin meşhur âlimlerinden Şeyh Seyda el-Cezeri, Molla Saîd Hetmî ve Molla İbrahim Sevîk'ten de ders almıştır.

Daha sonra kendi adı ile anılan camide talebe yetiştiren Şeyh Zeynel Abidin genellikle ilmi tedrisatta bulunmakla beraber babasından da tasavvufi icazetini almıştır. İlim ve tedrisat ile ömrünü geçiren Şeyh Zeynel Abidin Efendi daha kırk yaşında iken 1968 senesinde Cizre'de vefat etmiştir (M. R. Küni, Kişisel Görüşme, 12 Ekim 2019).

3.2.7. Şeyh Abdülaziz (Benzer)

Cizre'de dünyaya gelen Şeyh Abdülaziz Efendi'nin babasının adı Emin'dir. Doğum tarihi bilinmemektedir. Çocukluğunda başlamış olduğu ilim tahsilini dönemin ünlü mutasavvıf ve âlimlerinden Şeyh Abdülhakim ed-Dîrşevî'nin yanında tamamlamış ve ilmi icazetini de ondan almıştır.

Bir sabah namazı vaktinde hocası ve tasavvufta takip ettiği Şeyh Abdülhakim'in mescidine doğru gitmeye niyet eden Şeyh Abdülaziz oraya yetişemeyeceğini anlamıştır. Bunun üzerine Tavile'de bulunan Şah Muhammed Ali

Hüsameddin'den hilafet alarak Cizre'de yeni manevi ve feyizli bir yol açan Şeyh Muhammed Saîd Seyfeddin'in mescidine gitmiştir. Sabah namazından sonra Şeyh Muhammed Saîd Seyfeddin hatm-i hâcegân'a başlamıştır. Bu esnada Şeyh Abdülaziz'e büyük manevi fetihler açılmış ve Şeyh Abdülhakim'in tensibiyle de bir daha bu dergâhı terk etmemiştir.

İlk tasavvufi eğitimini Şeyh Saîd Seyfeddin'in yanında alan Şeyh Abdülaziz Efendi, Şeyh Muhammed Saîd Seyfeddin vefatı üzerine tarikat pîri Şah Muhammed Ali Hüsameddin'in halifesi olma payesine erişmiştir. Cizre'nin manevi atmosferine katkıda bulunan Şeyh Abdülaziz Efendi, Şah Muhammed Ali Hüsameddin'in diğer halifeleri gibi kendilerine müracaat eden talipleri daha çok reisü'l-hulefâ olan Seyyid Muhammed Kadri Hazîn Haşimî'ye yönlendirmiştir. İlim, irfan ve yüksek haller sahibi Şeyh Abdülaziz Efendi, Cizre'de vefat ederek Cizre Asri Mezarlığı'na defnedilmiştir (A. Benzer, Kişisel Görüşme, 9 Ekim 2019).

3.2.8. Şeyh Mustafa (Benzer)

Şeyh Mustafa Efendi 1917 yılında Cizre'de dünyaya gelmiştir. Annesinin adı Vesile olan Şeyh Mustafa, Şah Muhammed Ali Hüsameddin'in Halifesi Şeyh Abdülaziz Efendi'nin oğludur. Şeyh Mustafa Efendi hadis ve tefsir ilimlerini babasının yanında okumuştur. Babasından tasavvufi terbiyeyi de almasına rağmen onun hakiki müşşidi ve şeyhi, Seyyid Muhammed Kadri Hazîn Haşimî olmuştur. Nitekim onun halifeleri arasında yer almıştır.

Bir dönem Silopi ve çevresinde ikamet eden Şeyh Mustafa Efendi, bu bölgede ve Cizre'ye yakın köylerde irşad ve sohbet vazifesini ifa etmiştir. Cizre'de âlim ve fazıl insanlarla oturmaya özen gösteren Şeyh Efendi çoğunu ezbere bildiği Şeyh Ahmed el-Cezerî'nin divanını ve hepsini ezbere bildiği Seyyid Muhammed Kadri Haşimî'nin divanını şeyhinin dergâhında ve diğer meclislerde irad ederdi. İbadet ile dolu ömrünü 1995 yılında bir gece yarısı teheccüd namazı üzerinde tamamlamış, Cizre'de hakkın rahmetine kavuşmuştur (A. Benzer ve M. Benzer, Kişisel Görüşme, 9 Ekim 2019).

3.2.9. Şeyh Abdülvehhab (Değer)

1901 yılında Cizre'de dünyaya gelen Şeyh Abdülvehhab Efendi'nin babasının adı Süleyman, annesinin adı ise Sadîka'dır. Halid b. Velid'in soyundan geldikleri söylenmektedir. Seyyid Muhammed Kadri Haşimî ile beraber Cizre ve havalisinin en meşhur âlimlerinden Molla Abdurrahman Huserî'den ilim tahsilinde bulunmuştur (S. Değer, Kişisel Görüşme, 9 Ekim 2019).

Tasavvufta Şeyh Muhammed Saîd Seyfeddin'e intisap etmiştir. Şeyhinin vefatından sonra tarikat pîri Şeyh Muhammed Ali Hüsameddin et-Tavîlî'nin yanına gitmiştir. Tarikat pîrinin kendisine tasavvufi icazet vermesi üzerine Cizre'deki halifeleri arasına girmiştir. Cizre'de yaptığı tasavvufi sohbetleri ve halkı irşadı yanında ticaretle de iştigal etmiştir. İlme ve okumaya çok düşkün olan Şeyh Abdülvehhab Efendi nadide eserlerle dolu çok zengin bir kütüphane oluşturmaya rağmen vefatından sonra bu kütüphane korunamamıştır.

19 Hâlihazırda Hâlidî-Osmanî-Hüsami tarikatının Türkiye'deki tek temsilcisi Şeyh Seyyid Muhammed Bakır Haşimî'dir.

20 Bajarî kelimesinin anlamı şehirli demektir.

Seyyid Muhammed Kadri Haşimî'ye olan sevgi ve saygısından dolayı Cizre içinde kimseye tarikat dersi vermemesine rağmen Ankara, Antakya, Gaziantep, Kütahya, Afyon ve Türkiye'nin birçok yerinde müritleri vardı. Ara sıra müritlerinin bulunduğu yerlere gider uzun müddet yanlarında kalırdı. İlim, ibadet, takva ve irşad ile dolu bir hayatı 1974 yılında noktalayan Şeyh Abdülvehhab Efendi Cizre Asri Mezarlığı'na defnedilmiştir (S. Değer ve T. Yiğit, Kişisel Görüşme, 9 Ekim 2019).

3.2.10. Şeyh Şurahbil (Özalp)

Şeyh Şurahbil Efendi 1905 yılında Cizre'de dünyaya gelmiştir. Babasının adı Abdülkadir, annesinin adı ise Celile'dir. Dönemin âlimlerinden ilim tahsilinde bulunarak çok iyi yetişen âlimler arasına girmişti. Tasavvufi icazet ve hilafetini Şah Muhammed Ali Hüsameddin'den alan Şeyh Şurahbil Efendi Cizre ve çevresinde irşad faaliyetlerinde bulunmaktaydı.

Müritleri daha çok görev yaptığı Nusaybin'de bulunan Şeyh Efendi, Şah Muhammed Ali Hüsameddin'in diğer halifeleri gibi Seyyid Muhammed Kadri Haşimî'ye olan sevgi ve hürmetlerinden dolayı daha çok Cizre dışında irşad faaliyetinde bulunurdu. Cizre içinde ise daha çok Seyyid Muhammed Kadri Hazîn Haşimî'nin sohbetinde bulunur ve onunla vakit geçirirdi. Ayrıca Seyyid Muhammed Kadri Hazîn Haşimî'nin Divanını yazan kâtiplerdendir. Şeyh Şurahbil Efendi 1995 yılında vefat ederek Cizre Asri Mezarlığı'na defnedilmiştir (R. Özalp, Kişisel Görüşme, 18 Aralık 2019).

4. Rifâiye Tarikati

Rifâiyye tarikatının pîri Seyyid Ahmed b. Seyyid Ali er-Rifâî olup lakabı Ebul-alemeyn'dir. Seyyid Ahmed er-Rifâî (512/1118) yılında Betâih bölgesinde yer alan Ümmüâbide köyünde doğdu. Babası Hz. Hüseyin neslinden olup annesi de Ebu Eyyub el-Ensârî'nin soyundandır. Küçük yaşta babasını kaybeden Seyyid Ahmed er-Rifâî'nin eğitimini zamanın meşhur mutasavvıflarından dayısı Mansur el-Betâihî üstlenmiştir (Demirci, 2013: 113; Küçük, 2015: 333).

Kur'an ve sünnete bağlı bir tasavvufi yol çizen Seyyid Ahmed er-Rifâî zahiri ilimlerde derin bir bilgiye sahip olmuştur. Zamanın Abbâsî halifesinin saygısını kazanan Ahmed er-Rifâî istikameti keramete tercih etmiştir. 578/1182 yılında Bağdat'a yakın Vasit şehrinde vefat eden Seyyid Ahmed er-Rifâî'nin tarikatı İslam âleminin her tarafına yayılmıştır. Özellikle Ortadoğu, Anadolu ve Balkanlarda yaygın bir tarikattır (Bardakçı, 2016: 280-281; Kara, 2018: 234-235; Yiğit, 2018: 84).

4.1. Şeyh İbrahim Rifâî (Salman)

Şeyh İbrahim er-Rifâî (Şeyh-i din) 1880 yılında Suriye sınırları içinde yer alan ve Cizre'nin pek yakınında bulunan Derik ilçesine bağlı bir köyde doğmuştur. Babası Şeyh Ahmed, Seyyid Ahmed er-Rifâî'nin neslindedir. Aynı zamanda tarikatını sürdüren ilim ve irfan sahibi meşhur bir aileye mensuptur.

Şeyh İbrahim er-Rifâî, içinde Diyarbakır ve Musul da olmak üzere bölgenin birçok şehrindeki medreselerde ilim tahsilinde bulunmuştur. En son Cizre'de Molla

Abdurrahman Huseri'den ilmi icazetini almıştır. Tasavvufi icazetini ise velayeti ile meşhur olan babası Şeyh Ahmed er-Rifâî'den almıştır. Cizre ve havalisinde pek çok müridi bulunan Şeyh İbrahim er-Rifâî Efendi'nin aileden tevarüs eden tıbb-ı Nebevi'ye vukufiyeti vardı. Cizre merkezden ve tüm bölgeden çeşitli hastalıklara dair kendisine müracaat edilirdi. Özellikle akıl hastalarının tedavisinde olumlu sonuçlar elde etmesi, şöhretinin her tarafa yayılmasına vesile olmuştur.

Kadim şehir Cizre'nin tarihini ve tarihi şahsiyetlerini çok iyi bilen Şeyh Efendi'nin bu birikiminden istifade edilememiştir. Cizre'nin ilim, irfan ve kültürüne katkısının yanında maddi problem ve hastalıklarına da çare olmaya çalışan Şeyh İbrahim er-Rifâî Efendi 1962 yılında vefat ederek Cizre'de Cafer-i Sadık Mevkiinde toprağa verilmiştir²¹ (Ş. İ. Salman, Kişisel Görüşme, 3 Ocak 2020; Yaşın, 1983: 164-165).

5. Sonuç

Hz. Ömer döneminde fethedilen Cizre, İslam'ı kabul ettiği bu zaman diliminden itibaren yetiştirdiği ilim adamlarıyla İslam medeniyetine çok önemli katkılarda bulunmuştur. İslam âleminin değişik yerlerindeki ilim ehli için çekim merkezi haline gelen Cizre, Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî döneminde ve sonrasında da bu durumunu sürdürmüştür.

Tasavvuf tarihinde çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen şehir hakkında akademik alanda yapılan araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır. Oysaki günümüzde de ülkemizin değişik yerlerinde faaliyette bulunan birçok dergâhın silsilesi Cizre'de yetişen mutasavvıflara dayanmakta olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle Irak, İran, Türkiye ve Ortadoğu'nun başka yerlerinde de halen çok etkin olan Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin baş halifesi Şeyh Osman Siracüddin et-Tavîlî koluna mensup Cizreli mutasavvıfların hayatları ve etki sahaları pek araştırılmamıştır. Buna Kâdirî ve Rufâî yoluna mensup mutasavvıflarda eklenebilir.

Cizre'nin tarihsel süreçte birçok zahidin, mutasavvıfın yaşadığı Nakşibendiyye, Kâdirîyye ve Rufâiyye tarikatlarının yoğun bir şekilde faaliyet gösterdiği bir merkez olduğu görülmüştür. Günümüzde ise Cizre, Nakşi-Hâlidî'liğin iki önemli koluna ev sahipliği yaptığı sürdürülmektedir. Cizre şehrinde Rufâîliğin de varlığını sürdürmesine karşın Kâdirîliğin, artık Nakşi-Hâlidî yolunun Şeyh Osman Siracüddin et-Tavîlî kolunda varlığını idame ettirdiğini görmekteyiz.

Araştırmaya konu olan Cizre mutasavvıfları mensup oldukları irfani gelenekle beraber şeri ilimlerde de otorite kabul edilen kişiliklerdir. Yine tasavvuf ve tarikatlar tarihi incelenirken bu şehirdeki sûfilere başarılı bir şekilde manevi ve ruhanî ilimlerle zahiri ilimleri mezcettiklerine şahit olmaktadır. Son olarak belirtmemiz gerekir ki çalışmamızda tekke ve medrese geleneğini birleştiren bu sûfiler, toplumun maddi ve manevi hayatına yön vermiş Cizre'nin huzurunun ve istikrarının teminatı olmuştur. Bu erenlerin öğretilerinin zayıflamasıyla toplumda ahlaki

21 Ş İshak Salman, 1952, Cizre, 3 Ocak 2020., Yaşın, Bütün Yönleriyle Cizre, 164-165. Cizre'de hâlihazırda Şeyh İbrahim er-Rifâî'nin yerine geçerek Rifâî tarikatını sürdüren postnişin Şeyh İshak er-Rifâî (Salman) Efendi'dir.

çöküntü, huzursuzluk, istikrarsızlık baş göstermiş, değer yargıları sarsılmıştır .

Kaynakça

- Adak, A. (2009). Seyda, Muhammed Said. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları, 37/20-21.
- Agitoğlu, N. (2015). Hadîs Usûlü Konularına Dair Bir Risale: Muhammed Nurullah Seyda'nın es-Sahîfetü's-Sâlise fi Usûli'l-Hadîs'i. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 7(14) 7-22.
- Ali, H. B. (2017). el-Kabâilu'l-Arabiyyeti Fî'l-Cezîreti'l-Furâtiyyeti'l-'Ulyâ Fî Türkiyâ. *Mecelletu Ceylu'l-Ulumi'l-İnsaniyyeti ve'l-İctima'iyye*. 4(37), 109-125.
- Avcı, C. (2010). Tağlib. *Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları, 39/374-375.
- Bardakçı, M. N. (2016). *Doğuştan Günümüze Tasavvuf ve Tarikatlar*. 2. bs. İstanbul: Rağbet Yayınları.
- Baytâr, A. (1993). *Hilyetü'l-Beşer fi Tarihi'l-Karni's-Sâlisi Aşer*. 2. bs. (Muhammed Behcet el-Baytâr. thk.) Beyrut: Dâru Sâdır.
- Baz, İ. (2013). Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin Halifelerinden Şeyh Hâlid-i Cezerî ve Basret Dergâhı. *Tasavvuf ilmi ve akademik araştırma dergisi* 2(32), 139-167.
- Baz, İ. (2016). Seyda Muhammed Nurullah. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları, Ek-2/505.
- Baz, İ. (2011). Şırnak Bölgesindeki Nakşî Şeyh Aileleri ve İdil'de yaşayan Mutasavvıflar. *Geçmişten Günümüze İdil Sempozyumu*. M. Nesim Doru (Ed.), 1/347-361. İstanbul: Sanart Ajans,
- Bingöl, A. (2008). *Kulîlkên Baxê Botan*. Diyarbakır: Enstiyua Kurdi ya Amedê.
- Cerrahi, S. M. (2013). *Istulihat-ı sofîyye fi Vatan-ı Asliyye*. 2. bs. İstanbul: Kırkkandil Yayınevi.
- Çıkman, Z. (ts.). *İslam Alimleri Ansiklopedisi*, İstanbul: İhlas Matbaacılık ve Dağıtım.
- Demirci, A. (2013). Tağlib Kabilesi'nin İslâm Devleti Egemenliği Altına Alınma Süreci. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13), 347-361.
- Demirci, M. (2013). *Gönül Dünyamızı Aydınlatanlar*. İstanbul: Vefa Yayınları.
- Evliyalar.net. (2020). <http://www.evliyalar.net/hz-seyh-resid-el-dersevi/> (Erişim 09.01.2020).
- Göksu, M. (2010). Muhammed Nurullah Seyda el-Cezerî (1949–1985)'nin Hayatı Şahsiyeti ve Tasavvuf Anlayışı. *Uluslararası Şırnak ve Çevresi Sempozyumu*. ed. M. Nesim Doru. (Ed.), 647-661. Ankara: MRK Baskı ve Tanıtım Hizmetleri.
- Hamevî, Y. (1977). *Mu'cemu'l-Buldân*. Cilt 2, Beyrut: Dâru Sadır.
- Işık, S. (ts.). *Şeyh Muhammed Said Seydâ el-Cezerî Hayatı ve Şahsiyeti*, İstanbul: Obje Yayınları.
- Kara, M. (2018). *Tasavvuf ve Tarikatlar Tarihi*. 15. bs. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kavak, A. (2012). Kaçar Hanedanı Döneminde (1795-1925) İnan'da İrşad Faaliyeti Yürüten Nakşbendî-Hâlidî Şeyhleri. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12) 93-94.
- Kavak, A. (2015). Mevlânâ Hâlid-i Bağdâdî'nin Halifelerinden Şeyh Osman Siracüddin et-tavîlî (v. 1283/1866) ve Biyâre Medresesi/Tekkesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (43), 260-285.
- Kavak, A. (2017). Müceddidî Şeyhi Mevlânâ Hâlid eL-Bagdâdî'nin Ortadoğu'daki Misyonu". *Ağrı İslâmî İlimler Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Kavak, A. (2015). Melaye Cizirî Kürt Edebiyatının Gelişim Dönemi. *Bingöl üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*. 1(2), 48-66.
- Kaya, Ç. S. (1996). *Gönül Sultanları ve Hak Sohbetleri*. 3. bs. Ankara: Kültür Ofset.
- Küçük, H. (2015). *Ana Hatlarıyla Tasavvuf Tarihine Giriş*. 4.bs. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Lings, M. (2017). *Tasavvuf Nedir?* İstanbul: Nefes Yayınları.
- Müderriş, A. (1983). *'Ulemâunâ fi hidmeti'l-ilmi ve'd-dîn*. Bağdat: Dâru'l-Hürriyye li't-Taba'a,
- Nakşibendî, Ş. M. A. H. (ts.). *Hüsâmî Tarikatının Bayraktarları*, byy.
- Nebhânî, Y. İ. (2001). *Câmi'u Kerâmâtî Evliyâ*. (İbrahim Atve Avad, thk.) Hindistan: Merkezi Ehl-i Sünnet Berkâtî Rızâ.
- Öngören, R. vd. (2017). *tasavvuf el kitabı*. 5. bs. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özaydın, M. (2013). Birîfkân Seyyidlerinden Seyyid Nûreddîn Birîfkânî. *Ekev Akademi Dergisi* 16(53), 159-190.
- Özdirek, R. (2012). *Cumhuriyet Dönemi Cizre Bölgesi Din Alimleri, Bilim Düşünce ve Sanatta CİZRE Sempozyumu*, ed. M. Nesim Doru. (Ed.) 223-238. İstanbul: Byy.
- Özervarlı, M. S. (2005). Molla Cezerî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları. 30/241-243.
- Risale Haber. (2020, 2 Ocak). Cizre ve İrşad faaliyetleri, Erişim adresi: <https://www.risalehaber.com/cizre-ve-irsad-faaliyetleri-7423yy.htm>
- Sarı, İ. (2016). *Güneydoğu Evliyaları*. Antalya: Net Medya Yayıncılık.
- Seydaiyye (2019, 5 Aralık). Seydaiyye Cizre'nin Nakşî Hâlidî Seydai Postnişinleri Erişim adresi: <http://seydaiyye.tk/component/content/article/319.html>

- Şeşen, R. (1993). "Cezîre". Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi. İstanbul: TDV Yayınları, 7/509-510.
- Tunçer, O. C. (2006). Mardin- Cizre Kırmızı Medrese. *Vakıflar Dergisi*. (10), 425-449.
- Türer, O. (2018). *Ana Hatlarıyla Tasavvuf Tarihi*. 5. bs. İstanbul: Ataç Yayınları.
- Uludağ, S. (2016). *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*. 2. bs. İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.
- Vâkıdî, M.V. (1417/1996). *Tarih Futûhi'l-Cezîreti ve'l-Hâbüri ve Diyarbekr ve'l-Irak*. (Abdülaziz Feyyad Harfûş thk.) Şam: Dâru'l-Beşâir Li't-Tabâ'ati ve'n-Neşri ve't-Tevzi'.

- yahyamunis.blogspot.com (2019 5 Aralık), Erişim adresi: <http://yahyamunis.blogspot.com/2013/05/munis-el-dersevi-ailesi.html>
- Yaşın, A. (1983). *Bütün Yönleriyle Cizre*. İstanbul: Yücel Matbaacılık.
- Yılmaz, H. K. (2009). *Anahatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*, 12. bs. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Yiğit, Mesut. (2018). Yusuf en-Nebhânî ve Şiirindeki Tasavvufî Unsurlar. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.



Araştırma Makalesi • Research Article

Fuat Sezgin'in 1 Ağustos 1957 Tarihli Raporunda Din Adamları ve Dini Yaşantıya Yönelik Görüşleri

Fuat Sezgin's Views on Religious Officials and Religious Life in the Report Dated 1 August 1957

Mehmet Özalper^{a,*}

^aDr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, 49250, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-2758-5873

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Kasım 2020
Düzeltilme tarihi: 04 Kasım 2020
Kabul tarihi: 05 Kasım 2020

Anahtar Kelimeler:

Türkiye Cumhuriyeti
Yenileşme
Fuat Sezgin
Din
Diyamet İşleri Teşkilatı

ÖZ

Toplumlarda kültürü oluşturan öğeler arasında iklim, coğrafya, tarih, edebiyat, sanat, dil ve din gibi çeşitli hususlar mevcuttur. Her biri bu oluşumda büyük bir önem arz etmektedir. Ancak din hususu ilk sıralarda yer almaktadır. Çünkü yaşandığı toplumda, sahibi olduğu kural kaide ve yasaklar o toplumun kültürünün oluşmasında en birincil amili oluşturmaktadır. Hatta tarihsel süreç içerisinde toplumun yönetim şekli bile dini kurallar çerçevesinde şekillenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin mirasını devralıp kurulduğu Osmanlı Devleti'nin yönetim anlayışında da bu durum görülmektedir. Cumhuriyetin ilanından sonra toplumun aydın kesiminden uzman görüşleri alınarak yapılan yenilik çalışmaları içerisinde bütün alanlarda olduğu gibi din alanında da birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Bu çalışmamızda Türkiye'nin bilim öncülerinden Prof. Dr. Fuat Sezgin'in din alanında öngördüğü iyileştirme çalışmaları arşiv belgeleri ışığında ele alınacaktır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 November 2020
Received in revised form 04 November 2020
Accepted 05 November 2020

Keywords:

Republic of Turkey
Innovation
Fuat Sezgin
Religion
Religious Affairs Organization

ABSTRACT

There are various issues such as climate, geography, history, literature, art, language and religion among the elements that make up the culture in societies. Each of them is of great importance in this formation. However, the issue of religion is in the first place. Because the rules and prohibitions it has in the society it lives in constitute the primary agent in the formation of that society's culture. Even the management of the society in the historical process has been shaped within the framework of religious rules. The heritage of the Republic of Turkey in the Ottoman Empire established by taking over the management concept is seen in this case. After the proclamation of the Republic, some arrangements were made in the field of religion, as in all fields, within the innovation studies made by taking expert opinions from the intellectuals of the society. In this study, one of the leading scientists of Turkey Dr. Fuat Sezgin's improvement efforts in the field of religion will be discussed in the light of archive documents.

1. Giriş

Kültür, milletlerin hayat tarzlarının bütünüdür ifade eden bir kavramdır. Oluşumunda insan yaşantısının içerisinde yeri olan her husus rol oynar. Bu hususların içerisinde din, önemli ölçüde belirleyici bir etkidir. Zira din sadece insan-yaratıcı arasındaki ilişkiyi belirlemekten ziyade yaşam şeklini, toplumsal ilişkileri hatta devletlerde yönetim şeklini dahi belirlemeye varıncaya değin kural kaideler getirmektedir. Bu sebeple din, kültürler için en belirleyici

husus olmaktadır. Kültürü kendi kuralları içerisinde tasarlayan din, aynı zamanda o toplum içerisinde yaşama imkânı da elde etmektedir (Tanrıverdi, 2018, s.596). Türklerde din konusu diğer milletlere kıyasla daha önemli bir pozisyonadadır. Tarihte kurulan ilk Türk devletlerinden başlamak üzere İslamiyet'i kabul edene kadar devlet yönetme yetkisi Türk yöneticilerine yaratıcı tarafından verildiğine inanılmıştır (Uğurlu, 2012, s.331). Yaratıcının bu yetkiyi verdiği kişi belirli erdemlere sahip olmalıdır. Hükümdarlığı yapabilmesi için bu özelliklerinden

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: mehmetozalper65@hotmail.com

faidalanması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip bir adalet ve hoşgörü gibi kavramları üst düzeyde kullanmalıdır (Başer, 1990, s.60). Türk devletleri Karahanlılar'dan başlamak üzere İslamiyet'i kabul ettikten (Saltuk Buğra Han 904-911) sonra da din, kurulan devletlerin yönetiminde de belirleyici bir konumda olmuştur (Kafesoğlu, 1998, s.148). Bu dönemden başlamak kaydıyla tarihsel süreçte kademeli olarak oluşan "Türk-İslâm Devlet Geleneği" ile kurulan devletler dünya siyasi tarihinde çok ciddi roller üstlenmişlerdir. İslâm dininin Türk devletlerinin merkezine yerleşmesi Türk Milleti açısından, birliklilik ruhunun gelişmesini, Türk Kültürü'nün temel taşlarından olan "Cihangirlik" anlayışının "Cihat" anlayışına dönüşerek sınırlarının geniş bir coğrafyaya yayılmasını ve dünya tarihinde medeniyet kuran milletler arasında kalmalarını sağlamıştır. Aynı zamanda İslâm dininde Türk Milleti sayesinde bir canlanma yaşamıştır. Türkler İslamiyet'i milli bir din haline getirmek suretiyle on birinci yüzyıldan itibaren İslâm dünyasının bütün dünyadaki yegâne savunucusu haline gelmişlerdir. Bu sayede de sahip olduklarını erdemleri gün yüzüne çıkartmışlar ve dünya tarihindeki yerlerini tam manası ile bulmuşlardır (Güngör, 1996, s.68-69).

Türklerin İslamiyet'e geçişleri ile birlikte yaşanan en önemli gelişmelerden bir tanesi de göçebe yaşam tarzından yerleşik yaşam tarzına geçiş olmuştur. Yaşam şeklinin değişiminden dolayı doğal olarak sosyal hayatın içerisine de bir takım toplumsal düzenlemeler gelmiştir. Çünkü dinin kendi içerisinde olan birtakım yasaklamalar toplumun tamamında bir düzenleme ve değişim yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Bu değişiklik siyasi manada da kendisini göstermiştir. Bu dönemde İslamiyet öncesinde olduğu gibi milletin yöneticiye olan bağlılığı ve itaati devam etmiş ve dayandırılan nokta "Allah'ın nasip ettiği" yönetici şeklinde olmuştur. Yönetimin usulleri noktasında da töre hukukunun yanına İslâm hukuku eklenmiştir. İki hukukunda içerik olarak benzerliklere sahip olması bir çatışma yaşanmadan yürütülmelerini sağlamıştır. İslâm öncesi dönemde olan "toy" meclisi İslamiyet'ten sonra "şura-meşveret" şekline dönüşmüş içerik bakımından aynı amaca yönelik oldukları için yönetsel olarak da toplumsal olarak da bir çatışma yaşanmamıştır. Misyon olarak her iki kurumunda görevi siyasi gücün keyfi uygulamalarının önüne geçmek ve bu kurumu denetlemektir. Burada önemli olan husus din faktörünün yönetim alanı başta olmak üzere her noktada toplumun içine dahil olmasıdır (Coşkun, 2016, s.130).

İslâmiyet kabul edilmesinden sonra din, kurulan bütün Türk devletlerinde merkezde yer almıştır. Yakın tarih içerisinde Osmanlı Devleti'ne baktığımız zaman din, toplumda en önemli değer yargısı konumundadır. Bunun yanı sıra yönetim nezdinde de çok önemli bir meşruiyet aracı ve güç haline gelmiştir. Devletin ilk kuruluş dönemlerinde Osmanlı Devleti'nin yöneticileri aslında kendilerinden önceki devletlerde olan sistemden farklı yeni bir sistem getirmemişleridir. Anadolu'ya yerleşmiş olan Müslüman Türkler'in sahip olduğu sistemi uygulamışlardır. Dinin uzun bir zaman zarfında şekillendirmiş olduğu örf, adet, hukuk, ahlâk ve ekonomi gibi sistemlerin aynısını alıp uygulamışlardır. Türk Kültürünün özünde olan "Millet-Devlet" anlayışına ek olarak Osmanlı Devleti'nde "Din-Devlet" şeklinde bir anlayış eklenmiştir. Devlette hâkim olan din merkezli bu anlayış toplumun içerisine de yansımış

ve yaşantının hemen hemen yegâne düzenleyicisi din faktörü olmuştur. Osmanlı Devleti'nin büyük bir dünya devleti olmasına giden yolda İslâm'ın bu düzenlemelerinin ve hoşgörüsünün önemli bir etki yaptığı söylenebilir (Baş, 2011, s.82). Osmanlı Devleti'nde idareciler yapmış oldukları bütün faaliyetlerde dine uygun olmayı ön plana almışlardır. İslâmiyet artık toplumun kimliği haline gelmiştir. Tıpkı yönetiminde olduğu gibi toplumun ekonomik ve sosyal yapısı dini kurallar çerçevesinde şekillenmiştir. Diğer Türk İslâm devletlerinden kısmen farklı olarak Osmanlı Devleti'nde halkın eğitilmesinde de din merkezde olmuştur. Devlet bürokrasisinde önemli makam olan "Şeyhülislâmlık" makamının kontrolünde camilerden başlamak üzere halkın dini vecibeler ile eğitilmesine çalışılmıştır. Buna bağlı olarak toplum yaşantısında tıpkı yönetiminde olduğu gibi din en belirleyici unsur olmuştur (Bulut, 1999, s.115).

Yapılan birçok değerlendirmede Osmanlı Devleti'nin tam bir şeriat devleti olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bu değerlendirmenin temelinde devletin "gaza" geleneğine ciddi bir önem atfetmesi yatmaktadır. Nitekim Osmanlı Devleti batı dünyasının karşısında olarak İslâm dünyasının yegâne savunucusu konumunda olması bu değerlendirmelerin yapılmasındaki en önemli sebeptir. Klasik bir şeriat devletin hukuk sisteminde sadece şeri hükümler varken, Osmanlı Devleti'nin hukuk sistemi içerisinde örfi hukuk kuralları da şeri hukuk kuralları kadar önemli olmuştur. Ancak örfi kurallar kültür ile alakalı olduğundan dinin kültürü oluşturan önemli unsur olması, örfi hukuk kurallarının da toplumsal hayatta her alanda olduğu gibi İslâm geleneği ile şekillenmesini beraberinde getirmiştir. Dolayısı ile her iki hukuk kuralları da bir çatışma değil uyum içerisinde yürütülmüştür (Taşbaş, 2018, s.156). Osmanlı Devleti, kuruluş amacı olan İslâmiyet için verdiği mücadeleleri dini hayatı toplum içerisine hâkim kılmak içinde devam ettirmiştir. Halkın dini gereklilikleri bilmesi ve buna uygun yaşaması için eğitim sistemini oluştururken dini eğitimi de ön plana almıştır. Toplumun bu eğitimi alacağı kişileri belirlemek ve bunların yetiştirilmesini sağlamak içinde büyük bir özen göstermiştir. Din adamlarının görevlere atanmalarını ve çalışmalarını belirleyen kriterleri tarihsel süreç içerisinde iyileştirerek bu noktada kalifiye elemanların ortaya çıkmasına gayret etmiştir (Kaya, 2017, 242). Bu gelişmeler neticesinde Osmanlı toplumunda din bir ideoloji haline almış ve maddi-manevi dünyanın esas kaynağını teşkil etmiştir. Din adamları vasıtasıyla topluma aktarılan dini bilgiler hayatın mutlak gerçekliğinin özünü oluşturmuştur. Bu sistem üzerine bina edilen toplumsal düzende halkın birbirleri ve devlet ile olan ilişkileri dini kuralların özünde var olan hoşgörü temeline dayanmıştır. Devlet bu manevi gücü devamlı surette canlı tutmak için gayret etmiştir (Kodaman, 2007, s.3).

2. Osmanlı Devleti'nde Dini Yapıda Bozulma ve Türkiye Cumhuriyeti

Osmanlı Devleti'nde din konusunda esas söz sahibi olan din adamlarının yetiştirildiği medreseler, devletin tarihsel süreçte yükselme ve çöküşüne bağlı olarak paralel bir seyir izlemiştir. Özellikle on altıncı yüzyılın sonlarına doğru ekonomi, idare, adalet gibi mekanizmaların Osmanlı Devleti'nde gerilemeye başlaması ile birlikte dini eğitimde de ciddi bir gerileme yaşanmıştır. Bu gerileme yönetim

nezdinde hissedildiği ölçüde toplumda da aynı şekilde hissedilmiş ve sosyal dokuda birtakım bozulmalar yaşanmıştır. Bozulmanın başlangıcı olarak medreselerin işlerliğini sağlayan kanunlara riayet edilmemesi, din adamlarının tayinlerinde ve yükselmelerinde rüşvet, büyük alimlerin çocuklarının kayrılması, din adamlarının göreve atanma yeterliliklerini belirleyen şartlarını uygulanmaması hatta din eğitimi almadan din adamı olacak dereceye varıncaya değin atamaların yapılmış olması gibi usulsüzlükler yaşanmıştır (Sarıkaya, 1999, s.24,25). Bu dönemde sadece Osmanlı Devleti'nde değil bütün İslam dünyasında dinin çağa ayak uydurması bakımından sıkıntılı günler yaşanmış dinin temel yapısında bozulmalar baş göstermiştir. Müslüman düşünürler bu bozulmayı düzeltmek için çaba sarf etmişlerdir (İşler, 2018, s.52).

On üçüncü yüzyılda Türk-İslâm kültürünün öncüsü olacak şekilde temellerini atan Osmanlı Devleti, dinin kural ve kaidelerine bağlılığı ve bunu yönetimde içselleştirmesi sayesinde dünyada üç kıtada hüküm sürmeyi başaran bir dünya devleti haline gelmiş iken, savunuculuğunu üstlendiği İslâm dininin sancığını altı asra yakın bir süre bütün dünyada dalgalanmıştır. Sahibi olduğu dini hoşgörü sayesinde hakimiyet kurduğu bölgelerin halkları tarafından saygınlıdır. Ama on dokuzuncu yüzyıla gelindiği zaman yukarıda bahsi geçen bu bozulmalar sadece dinde sınırlı kalmamıştır. Osmanlı Devleti'nin bu denli yükselmesinde çok önemli etkileri olan din gibi diğer bütün sistemlerde (eğitim, adalet, yönetim) çok ciddi bozulmalar yaşanmıştır. Çünkü bu sistemlerin esas ilham kaynağı dindi. Toplumsal hayatta yaşanan dini çöküntü bu sistemlerinde her birinin çökmesini beraberinde getirmiştir. Aynı dönemde dünyada da bir takım önemli siyasi olaylar cereyan etmekteydi. Bunlardan Osmanlı Devleti'nin yıkılma sebebi olan Birinci Dünya Savaşı'na İtilaf devletleri safında giren Osmanlı Devleti'nin siyasi varlığı son bulmuştur (Rogan, 2017, s.18).

Osmanlı Devleti'nin son bulmasından sonra onun tarihi bakiyesini devralarak kurulan Türkiye Cumhuriyeti, bilinen Türk-İslâm hakimiyet telakkisinin kısmen dışına çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nden farklı olarak meşruluğunu ve iktidar gücünü dine dayandırmamıştır. Dönemin şartları da göz önüne alınarak değerlendirildiği zaman özellikle Osmanlı Devleti'nin dini kurum ve makamlarında yaşanan bozulmalar bu değişimin yaşanmasında kısmen etkili olduğu söylenebilir. Elbette ki küresel ölçekte dünyada yaşanan değişim ve dönüşümler, etkisini yitiren fikir akımları ve bunların yerine önem kazanan yeni fikir akımlarının ortaya çıkması, çok uluslu devletlerin yıkılıp yerine ulus devletlerin kurulması çok önemli etkiler yapmıştır. 29 Ekim 1923'te Cumhuriyet'in ilan edilmesi ile yeni devletin temellerinin dayandığı ilk mercinin halk olduğu tasdiklenmiştir (Tayhani, 2009, s.522).

Devlet yönetiminde en önemli güç merkezi olan din, hayatın içerisinde kalmak kaydıyla yönetimdeki etkisi azaltılmıştır. Devletin başkanı dini kurulların uygulanmasında ve anlatılmasında en üst derecede yetkili konuda iken bu görev 3 Mart 1924 tarih ve 429 sayılı karar ile kurulan Diyanet İşleri Reisliği'ne verilmiştir. Çıkarılan kanunla dini idare eden Şer'îye ve Efka Vekâleti kaldırılmış onun yerini alacak kurumlar normal bir idari yapıya dönüşmüştür. Dinin toplumsal yaşantıdaki yeri korunmak suretiyle özü dünyevi bir niteliğe bürünmüştür

(BCA Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, 51-0-0-0-2-11-34, Aydın, 2019, s.892). Yeni kurulan Diyanet İşleri Reisliğinin başkanlığına da aynı yıl Rıfat Börekçi'nin ataması yapılmıştır (BCA 51-0-0-0-2-12-2). Osmanlı Devleti'nde Şeyhülislam'lık makamında olan bu görev Türkiye Cumhuriyeti'ndeki yeni kuruma göre çok daha geniş yetkilere sahipti. Sadece dini konularda fetva vermekle sınırlı olmayan bu görevde devletin yönetimiyle ilgili konularda birinci derece de söz sahibiydi. Bunların yanında yargı ve eğitim konularının yürütülmesi de bu makama bağlıydı. Diyanet İşleri Başkanlığı ise bu görev ve yetkileri Cumhuriyet'in kurulması ile birlikte Millî Eğitim Bakanı, Adalet Bakanlığı gibi kurumlara devretmişti. Diyanet İşleri Başkanlığı ise 14 Haziran 1935 2800 sayılı kanun ile ilk teşkilat yönetmeliğini çıkartmış ve din konulu kamu hizmetleri, ibadethanelerin temini, temizliği, din görevlilerini atamalarını yapan bir kurum olarak günümüzde de varlığını devam ettirmektedir (Yücel, 1999, s.458).

Cumhuriyet'in kuruluş ilkelerinden olan laiklik ilkesi çerçevesinde yapılan bu düzenlemeler yönetsel olarak kısmen ileri bir aşama olmasına karşın toplum nezdinde istenilen sonucu tam olarak vermemiştir. Toplumun yukarıda özetlendiği üzere tarihsel ve kültürel değerler bakımından dinle çok sıkı bir ilişkisinin olması burada ki en temel etken olarak kabul edilebilir. Bunun yanı sıra özellikle modernleşme bağlamı içerisinde sanayi toplumu olarak adlandırılabilen yeni toplum düzeninde insana bağlı olarak ortaya çıkan bir takım önemli sorunlar da baş göstermiştir. Toplumda yaşanan bu sosyal problemler sosyal yaşamda çok ciddi sarsıntılara yol açmıştır. Tarihsel süreç içerisinde örnekleri görülebilen bu tarz sorunlara çözüm getiren geleneksel din anlayışı bu dönemde aynı sorunları çözmede kısmen etkisiz kalmıştır (Çelik, 2018, s.217).

Bilinen bir gerçeklik şudur ki din, misyon olarak yaşandığı topluma zihniyet kazandırma ve yeni sosyal düzenlere karşı vizyon geliştirme gibi bir etkisi vardır. Bunun yanında din, öz meseleleri hariç olmak üzere toplumsal olan bütün konularda mutlaka bir hüküm getirme ve dünyevi sorunların çözümüne dair bir kaynak olma özelliği taşır. Öz itibarı ile şu denilebilir ki; din hayatta karşılaşılabilecek her türlü soruna karşı toplumun takınması gereken tutum ve davranışları belirleyen bir içeriğe sahiptir. Bireyler mensup oldukları dinin öngördüğü ölçüde dünya bakışları şekillenir. Belirli bir zaman aralığında yaşanması ile birlikte dinin şekillendirdiği kültür neticesinde toplumda bireylerin birbirleri ile münasebetlerinde ve yaşanan sosyal olayların çözümünde din çok etkili konumda yer alır (Keskin, 2004, s.16). Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda dinin bu özelliklerinin geçmiş uygulamalarda su istimallere uğradığı, halkın dine olan bağlılığı kullanılarak yanlış yönlendirmeler içerisine sokulduğu, kişilerin din adamına olan güveni kullanarak şahsi menfaat elde etmek için uğraşması gibi sorunlar tecrübe edilmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı kısmen de bu amaç için kurulmuştur. Ancak Cumhuriyet Tarihi içerisinde var olan uygulamalarda, devletin yeni kurulmuş olması sebebiyle imkanların kısıtlı olması sıkı bir denetim yapılamamasına sebebiyet vermiş bu noktada dini ve toplumsal alanlarda esas faydalı olan kişi ve kurumlarda bu yeni uygulamalardan etkilenmişlerdir. Diyanet İşleri Başkanlığı, tarihi ve kültürel bir geçmişi olmadığı için

bunların tasfiyesinin oluşturduğu boşluğu tam manası ile dolduramamıştır.

3. Fuat Sezgin ve Din Alanında Hazırladığı Rapor

Türkiye Cumhuriyeti yapmış olduğu inkılaplar noktasında dünyadaki diğer rejim değişikliklerinden farklılık arz etmektedir. Dünyadaki hemen hemen bütün inkılaplar seyir olarak tabandan tavana doğru gelişirken Türk İnkılabında durum farklılık arz etmiştir. Tavandan tabana doğru başlayan Türk inkılabının temsilci kadrosu da devlette üst düzey asker ve bürokratlardan oluşmuştur. Türk İnkılabının öngördüğü değişiklik rejimden başlamak üzere çok köklü olarak eski rejimin bütün kurumlarına yönelik yapılmıştır. Doğal olarak eski rejime ait olan bütün organizasyonların revize edilmekten ziyade tamamen ortadan kaldırılıp yerine yenisinin getirilmesi gerekmektedir. Ancak bu yeni kurumların ve yeniliklerin tarihsel süreçte bir karşılığı olmadığı için toplum ve halk ile bütünleşmesi bir hayli güç olmuştur. Bu yeniliklerin genel anlamda batının örnek alınması şeklinde olması yönetici kadronun uygulamalarda sıkıntılarla karşılaşmasını beraberinde getirmiştir. Türk toplumunda batılı değerleri günlük yaşantıya uygulamanın tecrübeleri vardı. Ancak inkılaplar ile bu değerleri bize ait olan değerlerle bütünleştirip yeni bir formda uygulamayı hedeflemekteydi. Yapılacak olan bu uygulamada hem çok zorlu hem de geniş bir zaman dilimine yayılmaya mecbur olmuştur (Eraslan, 2002, s.143).

Türkiye Cumhuriyeti batı kaynaklı modernleşmeye ciddi bir önem vermiştir. Dış politika olarak yüzünü batıya dönen bir devlet olmuştur. Bu sebeple uygulama sahasına koyduğu batıdan transfer yolu ile aldığı yenilikleri tam manası ile anlamak ve doğru bir şekilde uygulamak amacı ile uygulamak üzere sıklıkla batıdan konunun uzmanlarını ülkeye getirmek suretiyle bazen de yazılı olarak bu uzmanlardan görüş talep etmiştir (Baylı, 2013, s.49).

Toplumsal yeniliklerin içselleştirilmesi ve halk tarafından kabul edilmesi bütün ülkelerde ciddi sancılar ile beraber olmuştur. Türk inkılabının da toplum tarafından benimsenmesi çok uzun bir sürece yayılmıştır. Özellikle rejim şekli konusunda muhalif olan bir kesimin var olduğu bilinmektedir. Daha spesifik konularda da yeniliklerin karşısında yükselen bir ses muhakkak olmuştur. Bu karşıtlıkların bazen bir isyan ile ortaya çıktığı zamanlarda yaşanmıştır. Olayların arttığı bu dönemlerde Türkiye Cumhuriyeti tarihinde ordunun duruma müdahaleleri de birkaç kere müşahede edilmiştir. 27 Mayıs 1960 askeri darbesi de bunlardan bir tanesidir. Devlet ve ona bağlı olan kurumların bu olayların önüne geçmek için belli başlı girişimleri olmuştur. Burada zaman zaman gerek yenilikler çerçevesinde kurulan yeni kurumların işlerliğinin artırılması, gerekse de bu kurumların halk nezdinde benimsenmesini sağlamak amacı ile yurtiçinden uzman görüşleri alınmış ve uygulanmaya çalışılmıştır.

1960 darbesine doğru giden yıllarda ülke de asayiş olaylarında ciddi bir artış yaşanmıştır (BCA 30-1-0-0-67-418-1, BCA 30-1-0-0-67-423-7). Yukarıda anlatıldığı üzere dinin toplumsal düzeni sağlamada olan yüksek etkisine binaen Diyanet İşleri Başkanlığı, kendi yapısında bir değişiklik yapmak ve tavsiyelerini almak üzere Türkiye'nin bilim öncüleri arasında ilk sıralarda yer alan ve o tarihlerde Doçent unvanı ile İstanbul Üniversitesi'nde görev yapan Prof. Dr. Fuat Sezgin'den din ve din adamlarının eğitimleri

ve misyonları hakkında görüşlerini bildirmesini isteyen, 6 Ağustos 1957 tarih ve 12/17321 sayılı bir yazı yazmıştır (BCA 30-1-0-0-105-657-8-9-1).

Türkiye'de yetişen ender bilim adamlarından olan Fuat Sezgin 24 Ekim 1924 tarihinde Bitlis'te doğmuştur. Erzurum'da orta öğretim ve lise eğitimini tamamlamış ve ideali olan matematik okumak ve mühendis olmak için 1947 yılında İstanbul'a gitmiştir. Ancak orada bir konferans vesilesiyle tanıştığı Alman kökenli şark uzmanı Helmut Ritter'den çok etkilenmiş ve onunla çalışmaya karar vermiştir. İkinci Dünya Savaşı'nın devam ettiği o yıllarda Türkiye'de eğitimin askıya alınması ile beraber hocasının yönlendirmeleri ile Arapça'yı ileri düzeyde öğrenmiştir. Doktora tezinde de Arapça üzerine çalışmalar yapan Sezgin, 27 Mayıs 1960 askeri darbesinden sonra yurtdışına çıkmak zorunda kalmıştır. Çalışmalarını Frankfurt Üniversitesinde devam ettiren Sezgin, İslâm bilimleri üzerine yoğunlaştırmıştır. 1965 yılında Frankfurt Üniversitesi Institut für Geschichte der Naturwissenschaften'da ikinci doktora tezini Cabir İbn Hayyan üzerine yapmış ve 1966 yılında profesör unvanını kazanmıştır. Bütün hayatını İslâm bilimleri tarihi üzerine çalışmalar yaparak geçiren değerli bilim adamının bildiği yabancı dil sayısı ve günlük çalışma saatlerinin 17 saate kadar çıkması neticesinde bilimin esas kökeninin ve kaynağının bilinenin aksine Batı medeniyeti olmadığını ve İslâm medeniyetinin ve Müslüman bilim adamlarının bilime ne denli önem verdiğini kanıtlamaya harcamıştır. Dünyanın dört bir tarafından büyük zorluklara katlanarak topladığı 45.000 cilt kitap ve 10.000 adet mikrofilm ulaşan bir kütüphane kurmuştur. Yaşamı boyunca dünyanın en seçkin eğitim kurumlarından ve ülkemizden sayısız ödül ve unvanlara layık görülen Fuat Sezgin, 30 Haziran 2018'de İstanbul'da vefat etmiştir Sezgin, 2017, s.8).

İstanbul Üniversitesi'nde Doçent olarak görev yaptığı 1957 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kendisinin İslâm ile derin bilgisine binaen hazırlamasını istediği raporda Fuat Sezgin, din konusunda en yetkili kurum olan Diyanet İşlerinin teşkilatı için öngördüğü düzenlemeler ve alınması gereken tedbirlerden bahsetmiş ve din görevlileri olan müftü ve vaizlerin toplum hayatındaki fonksiyonlarına değinmiştir. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın kendi yönetmeliğinde, İslam dininin inanma ve ibadet alanıyla ilgili bütün hüküm ve işlemleri yürütmek ve yönetmekle görevli tek yetkili kurum olarak kendisini tarif etmesine rağmen kurulduğu günden itibaren bünyesinde birçok kadro tahsis edilmişse de sahibi olduğu misyon bakımından çok durağan bir seyir izlediğini vurgulamıştır. 1924 yılında devleti kuran kadroların acele bir şekilde aldığı tedbirler içerisinde ve derinlemesine bir araştırma dahi yapmadan kurulan bu kurumun aradan otuz yıl geçmesine rağmen bünyesinde ciddi bir değişiklik yapılmadığını söylemiştir. Yaşanılan toplumda din müessesesinin toplum için önemli ve gerekli bir müessese mi? yoksa zararlı bir müessese mi? olduğu şeklinde bir sorunun sorulması gibi sosyal bir problem nasıl analiz edilip cevap verilmemiş ise Diyanet İşleri Teşkilatının kapsam ve önemi üzerinde de aynı şekilde ciddiyetle durulmadığını belirtmiştir. Diyanet İşlerinin kuruluşundan bu yana geçen otuz üç yıl içerisinde cansız bir şekilde herhangi bir ilerleme kaydetmemesinin bu alanda çok ciddi boşluk oluştuğunu ve ülkedeki dini sorunların sosyal bir çerçeveden ele alınmasını gerekli kıldığını belirten Fuat Sezgin, din müessesinin, ülkedeki

maddi ve manevi ilerlemenin gerçekleşmesi için çok önemli bir misyonu olduğunu belirtmiştir (BCA 30-1-0-0-105-657-8-9-4).

Fuat Sezgin'e göre dinin bu önemli etkisi toplum nezdinde muhakkak olumlu bir dönüşüm yaşayabilme imkanına sahiptir. Bunu başarabilmenin öncelikli şartının da alanına hâkim bilgi ve becerilerle donatılmış din adamları olduğunu belirtmiştir. İnkıpların toplum tarafından benimsenip uygulanmasını sağlamak ve toplum için zararlı olan bütün konuları bertaraf etmek için dini bilgilerin kullanılmasının olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmiştir. Günümüzde hem toplum hem de bireyler için en fazla fayda sağlayacak unsurun din olduğunu ve bunun kanıtının da Türk milletinin tarihi olduğunu burada içerisinde bulunan zorlu günleri atlatmada dinin ne denli büyük etkiler uyandırdığının örneklerinin mevcut olduğunu vurgulamıştır. Diyanet İşleri'nin ortada olan bu gerçekliğe rağmen herhangi bir faaliyete girişmemesinin anlamsız olduğunu, başkanlık bünyesinde görevli din adamlarının özellikle müftü ve vaizlerden alışılmışın dışında hareket eden şahısların bulunduğunu ve bunların faaliyetlerinde çok olumlu dönütler almalarına rağmen ne başkanlık bünyesinde ne de gerekli diğer mercilerde gereken etkiyi uyandırmadığını ve örnek alınmadığını söylemiştir. Sezgin'in inandığı en önemli husus; gerektiği ölçüde faydalanıldığı takdirde müftü ve vaizlerin devletin eğitim öğretim noktasında yükünü en az yarı yarıya düşüreceği, okuma yazmanın yaygınlaştırılması meselesinin halledileceği bunun yanında toplumdaki diğer sorunlardan olan gümrük ve orman kaçakçılığı, diğer asayiş olaylarının tamamen biteceğidir. Bu görevi yapacak olan müftü ve vaizlerin Diyanet İşleri'nin mevcut nizam programından çıkarılmak suretiyle eğitilmeleri ve gerekli teknik donanımın sağlanması gerekmektedir. Bu yapılacak işlem toplumu olumlu yönde ve çok derinden etkileyeceği için özünde çok ciddi bir yatırım olarak görülmesi gerekmektedir. Elbette ki bu görevlilerin kendi imkanları ile bu işi başarabilmeleri mümkün olmadığı için bu işi üstlenecek merkezi bir sistemin kurulmasının zaruri olduğunu beyan etmiştir. Bunun da Diyanet İşleri'nin kendi bünyesinde bir "Manevi Kalkınma Bürosu" veya Toplu Çalışma Bürosu" ismi ile kurulmasının şart olduğunu belirtmiştir (BCA 30-1-0-0-105-657-8-9-5).

Fuat Sezgin, kurulmasını öngördüğü büronun Diyanet İşleri Reisliği'nin bünyesinde modern bir formasyona sahip olmasını, alanında uzman olan kişilerden ve özellikle üniversitede görevli akademisyenlerin dahil olacağı bir kadroya sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Oluşan komisyonun iki tane önemli görevinin olmasından bahseden Sezgin, bu görevleri şöyle sıralamıştır; Müftü ve vaizlere yönelik olarak belirli bir eğitim programı hazırlamak ve onların vatandaşları, belirli ve sınırları oluşturulmuş bir hedefe yönlendirilmelerini sağlamak. Vatandaşa geliş güzel ve toplumun temellerini sarsacak derecede yanlış bilgiler vermemelerini telkin etmek. Eğitim alan din görevlilerini klasik bilgi ve kitapların dışına çıkartmak suretiyle orijinal kitaplar okumalarını sağlamak, İslâm ilminin tarihi seyrinden haberdar olmalarını sağlayarak kendilerini çağın gerekliliklerine uygun din adamları haline gelmeleri noktasında telkin etmek. Bu iki hedeften ikincisinin başarılabilmesi için bu konuları içeren kitap ve telif eserleri tercüme ettirmek, ödül ve yarışmalar düzenleyerek bu kitapları hazırlamak bu kitapların

baskısını yaptırdıktan sonra müftü ve vaizlerden bu kitapların anlamlı ve kısa özetlerini çıkartmaları istemek, çıkartılan bu özetlerin Diyanet İşleri'nde görevli personel tarafından değerlendirilmesini istemek ve sonuçları bildirmelerini sağlamak gerektiğini belirten Sezgin bu vesile ile bütün din görevlilerin sürekli bir öğrenme süreci yaşamalarını ve bu bilgilerinde halka aktarımının sağlanacağını belirtmiştir. Bu amaçların gerçeğe dönüşebilmesi için özelliklere müftülük makamının şekil ve içerik olarak bir değişime ihtiyacı olduğunu belirten Fuat Sezgin, birçok kasabada müftünün evinden hizmet vermesini yanlış bulmakta müftülerinde diğer devlet memurları gibi bir bürolarının olması gerektiğini, direk toplumun önünde olmalarını ve sahibi oldukları büroda bir kütüphanenin kurulmasını ve halkın bu kütüphanelerde aktif bir şekilde dahil olmalarının önemli olduğunu vurgulamıştır (BCA 30-1-0-0-105-657-8-9-6).

Yeni yetişen neslin şekil konusunda hassas olduğunu belirten Fuat Sezgin müftülük makamının cezbedici bir hale dönüşmesinin şart olduğunu belirterek, İstanbul gibi İslâm dininin sembollerinden olan bir şehrin müftülük makamının raporun yazıldığı günlerdeki kötü manzarasına bakılarak esas sorunun toplumun en büyük sosyal meselelerinden olan İslam dininde aranmasının devam edeceğini söylemiştir. Diyanet İşlerinde görevli personelde kurulacak bir ekibin seyyar bir şekilde ülkedeki köy ve kasabaları dolaşmak sureti ile din hakkında belli başlı elzem bilgileri coşkun bir şevk ile halka aktarmaları gerektiğini vurgulayan Fuat Sezgin, bu ekibinin teknolojinin imkanlarından hat safhada faydalanarak önemli vaazları, nasihatleri ve mevlitleri ses kayıt cihazları ve hoparlörler vasıtasıyla halka sık sık dinleterek dini, mabetlerin dışına taşımalarını tavsiye etmiştir. Bu tavsiyelerin genel olarak toplum nezdinde çok faydalı olacağını belirten Fuat Sezgin Diyanet İşleri Reisliği'nin bünyesinde bu heyecanı taşıyan görevlilere bu görevi vererek ülke genelinde uygulamalarını tavsiye etmiştir. Alınacak sonuçların muhakkak ki okuma yazma oranında artış, muhtelif asayiş olayları ve suçlarda azalma, halkın hayır işlerinde katılımın artması, orman yangınları, gümrük kaçakçılığı gibi toplumsal birçok sıkıntının istatistiksel olarak düşeceğini önemle vurgulamıştır (BCA 30-1-0-0-105-657-8-9-7).

Prof. Dr. Fuat Sezgin'in hazırlamış olduğu rapor ile alakalı görüş bildirilmesi istenen dönemin Başvekâlet Mütihassıs Müşavirliği, 8 Ağustos 1957 tarih ve 108 sayı numaralı bir yazı ile rapordaki görüşlerin son derece yerinde olduğunu, elbette ki din adamlarının dinin içtimai meseleleri noktasında halkı bilgilendirmede birinci derece görevli olduklarını belirtmiştir. Raporda bahsi geçen büronun biran evvel kurularak müftü ve vaizlerin bahsi geçen telif ve tercüme eserleri okumalarının şart olduğunu, tavsiye olunan önerilerin ne dine ne de rejime bir karışıklığının olmadığı belirtilerek yasal mevzuat çerçevesinde herhangi fazladan işleme gerek kalmadan bir an evvel uygulanmasının çok yerinde olacağı yazılmıştır (BCA 30-1-0-0-105-657-8-9-1, BCA 30-1-0-0-105-657-8-9-2).

4. Sonuç

Toplumların ilerlemesi ve gelişmesi noktasında gayretli insan faktörü son derece önemlidir. Bireyleri dahil oldukları toplumda genel bir kültürel özellik olarak gayretli ve dürüst olmaları da bu gelişmeyi sağlayan en önemli husustur.

Kültürü oluşturan öğeler arasında din faktörünün etkisi diğer faktörlere göre bir hayli fazladır. Nitekim Türk-İslam tarihi içerisinde iz bırakmış ve dünya siyasi tarihinde rol oynayan Türk devletlerinin dini aydınlanma ile birçok zorlu dönemler geçirdikleri bilinmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile birlikte oluşturulan yeni kurumlar tarihi ve kültürel bir altyapıya sahip olmadıkları için gelişim aşamasında birtakım sıkıntılar ile karşılaşmışlardır. Diyanet İşleri Reisliği'nde bu kurumlardan biridir. Elbette ki kuruluş aşamasında birtakım sıkıntılar yaşamıştır. Cumhuriyet'in diğer kurumlarında olduğu gibi bu kurumda da sistemi tam anlamı ile oturabilmek için uzman isimlerden öneriler istenmiştir. Prof. Dr. Fuat Sezgin gibi İslâm Tarihi ve İslam Bilim Tarihi konusunda çok önemli bir isim olan, bütün dünya tarafından kabul edilen müstesna bir şahsın bu kuruma görüşlerini bildirdiği rapor bir anlamda İslam dinin tam manası ile toplum hayatına dahil edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Türk-İslam tarihinin bu uygulamayı gerçekleştirerek altın çağlar yaşadığı birçok örneğin olduğunu bizzat bilen Fuat Sezgin, toplumsal olayların asayişsizliğin insanlardaki kanaat ve iman duygusunun gelişmesi ve dine olan bağlılığın artırılarak din adamlarına olan inancın yükselmesine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunu sağlayabilmenin en önemli adımının ise din kurumlarının ve din adamlarının mensubu oldukları dini doğru anlayarak onun kural ve kaideleri içerisinde kendilerini geliştirmeleri gerektiği noktasında olduğunu belirtmiştir.

Nitekim kendisine bu raporu yazma görevinin verildiği tarihe bakıldığında zaman Türkiye Cumhuriyet Tarihi'nin en önemli olaylarından olan 27 Mayıs 1960 askeri darbesinin hemen öncesinde olduğu görülmektedir. Bu dönemde Türkiye iç huzursuzluk ortamının seviye olarak çok üst düzeyde sıkıntılarını yaşamıştır. Muhtemelen bu sıkıntıların giderilebilmesinin en önemli yolu olarak görülen toplumun dine bağlılığını artırılmasını çareleri aranırken kıymetli bilim adamına bu görev verilmiştir. Yazdığı raporda Türk tarihine, dinine, ülke rejimine yarar sağlayacak ve toplumu ileriye taşıyacak çok önemli tavsiyelerde bulunmuştur. 1960'da gerçekleşen askeri darbeye Fuat Sezgin gibi çok değerli bir bilim adamına üniversiteden el çektirmiş görevine son verilmiştir. Çareyi yurtdışına çıkmakta bulan bilim adamı orada çok ciddi çalışmalara imza atmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihine de hiçbir ciddi gerekçe gösterilmeden çıkartılan bir kanunla, bütün dünyada sayısız ödüllere layık görülen kıymetli bir bilim adamının ülke dışına çıkmasının kaybı işlenmiştir.

Kaynakça

Cumhuriyet Arşivleri Başkanlığı.

- Aydın, Ö. (2019), Diyanet İşleri Başkanlığı Üzerine Bir Tartışma: Temsil Meselesi, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33(3), 891-918.
- Baş, E. (2011), Osmanlı Devleti'nin Kuruluş Döneminde Din Kültürü ve Hayatı (Tarih Yazarı Neşri'nin Anlatılarına Göre), *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52(2), 55-84.
- Başer, S. (1990), *Kutatgu Bilig'de Kut ve Töre*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

- Baylı, G. (2013), *Türkiye'de İstihdam Edilen Fransız Uzmanlar ve Türk Modernleşmesine Katkıları*, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Bulut, M. (1999), Osmanlı Devleti'nde Dini Teşkilatlanma ve Yaygın Din Eğitimi, *Diyanet İlmî Dergi*, 35(2), 101-116.
- Coşkun, Ö. (2016), Türk Yönetim Sistemi Üzerine Kısa Bir Değerlendirme, *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(2), 126-135.
- Çelik, C. (2018), Türkiye'de Dini Hayatın Sosyo-Tarihsel Boyutları ve Dindarlığın Dönüşen Görünümleri (1960-1980) *Bilimname Dergisi*, 25(1), 215-249.
- Eraslan, C. (2002), Türk İnkılabında Yöntem ve Anlayış, *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 2, 129-162.
- Güngör, E. (1996), *Tarihte Türkler*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- İşler, A. (2018), Demokrat Parti Döneminde Dinde Reform Tartışmaları, *İçtimaiyat Dergisi*, 2(2), 52-64.
- Kafesoğlu, İ. (1998), *Türk Milli Kültürü*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Kaya, U. (2017), Osmanlı'da Din Hizmeti Görevlilerinin Atanma ve Çalışma Şartlarını Düzenleyen Tevcih-i Cihât Nizâmnameleri Hakkında Bir Değerlendirme, *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(1), 203-254.
- Keskin, M. (2004), Din ve Toplum İlişkileri Üzerine Bir Genelleme, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 4(2), 7-21.
- Kodaman, B. (2007), Osmanlı Devleti'nin Yükseliş ve Çöküş Sebeplerine Genel Bir Bakış, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 1-24.
- Rogan, E. (2017), *Osmanlı'nın Çöküşü Ortadoğu'da Büyük Savaş (1914-1920)*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Sarıkaya, Y. (1999), Osmanlı Medreselerinin Gerileme Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Meselesi, *İslâmi Araştırmalar Dergisi*, 3, 23-39.
- Sezgin, F. (2017), *İslam Bilimler Tarihi Konferansları*, 1, İslam Bilim Tarihi Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Tanrıverdi, H. (2018), Din-Kültür İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 595-601.
- Taşbaş, E. (2018), Klasik Dönem Osmanlı Devlet ve Toplum Hayatında Dinin Yeri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 147-157.
- Tayhani, İ. (2009), Türkiye Cumhuriyeti'nin Temeli: Lâiklik, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 43, 517-529.
- Uğurlu, Serdar. (2012), Eski Türklerin Dini, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(20), 323-335.
- Yücel, İ. (1999), Diyanet İşleri Başkanlığı, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 9, 455-460.



Araştırma Makalesi • Research Article

Muş Tarihi: Kentsel Gelişim Merkezli Bir Yaklaşım*

History Of Muş: An Urban Development-Centered Approach

Mustafa Alican^{a,**}

^a Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-5960-1079

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Kasım 2020

Düzeltilme tarihi: 07 Kasım 2020

Kabul tarihi: 09 Kasım 2020

Anahtar Kelimeler:

Muş Tarihi

Kentsel Gelişim

İstasyon Caddesi

Kale Mahallesi

Muş Alparslan Üniversitesi

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 November 2020

Received in revised form 07 November 2020

Accepted 09 November 2020

Keywords:

History Of Muş

Urban Development

İstasyon Street

Kale Quarter

Muş Alparslan University

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Doğu Anadolu'nun en eski şehirlerinden biri olmakla birlikte gelişme ivmesi en düşük iller arasında yer alan Muş'un kentsel gelişim merkezli bir tarihsel manzarasını sunmaktır. Çalışmada şehrin kuruluşundan itibaren geçirdiği tarihsel değişim ve dönüşümler ele alınmış, siyasî tarihine paralel bir hat üzerinden şehrin gelişim dinamiklerine temas edilmiştir. Bu bağlamda tarihin farklı dönemlerinde Muş'un fiziksel görünümü kelimelere dökülmeye çalışılmış ve şehre ilişkin kuşbakışı bir manzara ortaya konulmak istenmiştir. Metinde Muş'un bugününe ve yarınına dair bir perspektif belirlenmesi hedeflenmiştir.

ABSTRACT

The aim of this research is to present an urban development centered historical landscape of Muş, which is one of the oldest cities of Eastern Anatolia and one of the provinces with the lowest development momentum. In the study it was discussed the historical changes and transformations that the city has undergone since its foundation, and touched the development dynamics of the city on a line parallel to its political history. In this context, it has been tried to be put into words the physical appearance of Muş in different periods of history and has been tried to be presented a bird's eye view of the city. In the text, it is aimed to determine a perspective on the present and future of Muş.

1. Giriş: Mekânın Biçimlendirdiği Şehir

Doğu Anadolu'nun Yukarı Murat bölümünde yer alan Muş, 1650 kilometrekarelik yüzölçümüyle bölgenin ikinci, ülkenin ise üçüncü büyük iç ovası olup şehir ile aynı ismi taşıyan Muş ovasının Güneydoğu Toroslar dizisi ile temas alanında ve eğimli bir yüzey üzerinde bulunmaktadır. Torosların uzantısı durumundaki Haçreş (Karaçavuş, Çavuş) dağlarının zirvelerinden biri olan 2645 metre yüksekliğine

sahip Kurtik Dağı'nın kuzey yamaçlarında, Çar ve Garni derelerinin aktığı vadiler arasında kurulmuştur (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 15, 17; Darkot, 1979: 745; Tuncel, 2006: 368). Şehrin, Haçreş dağlarının diğer zirvelerine ya da yüksek noktalarına kurulan kalelerden (Haspet, Muşet, Kepenek) biri olduğu anlaşılmaktadır. Tarihi devirler içerisinde tam karşısına aldığı Muş ovasına doğru ve sekiler halinde gelişme gösteren şehrin eski ve yeni kesimleri arasında takriben 200 metre yükseklik farkı vardır. Bingöl'ü

* Bu çalışma, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından hazırlanan şehir tarihi projesinin Muş ile ilgili kısmının yeniden yapılandırılarak genişletilmiş ve geliştirilmiş biçimindedir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: alicanmustafa@gmail.com

Bitlis'e bağlayan karayolu üzerinde olan Muş, aynı zamanda Muş Alparslan Üniversitesi'nin de kurulu olduğu güneybatı hattında ilerleyen Kulp karayolu ile Diyarbakır'a bağlanmaktadır. Muş ovasını yüksekten gören konumuyla, yüzyıllardır kuzeyden güneye akan Murat Nehri ile doğudan batıya akan Karasu Çayı'nın suladığı ovayı izlemek ve bir yandan Bitlis'e doğru Rahva düzü eşliğini, bir yandan ovanın batı bağlantısını kuran Boğlan geçidini, diğer yandan ise Murat Nehri tarafından açılmış olup Varto-Hınıs üzerinden Erzurum'a giden yolu oluşturan vadiyi gözlemektedir (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 31-32; Darkot, 1979: 745; Tuncel, 2006: 368-369).

Dışarıdan gelebilecek saldırılara karşı korunaklı denebilecek bir konumda olduğu görülen Muş'un ne zaman ve kimler tarafından kurulmuş olduğu bilinmemektedir (Darkot, 1979: 745; Tuncel, 2006: 369). Bununla birlikte tarihî olarak şehrin çekirdeğini temsil eden kalenin konumu, kuruluş esnasında güvenlik kaygısının esas alındığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, bir yerleşim merkezi olarak Muş'un çevresel faktörlere bağlı nedenlerle kurulduğunu söylemek mümkündür. Nitekim İslâm öncesi dönemde Taraunitis, Taraun ve Daron isimleri ile anılmasına (Darkot, 1979: 745; Hewsen, 2016: 46-47) ilave olarak ortaçağda Taran olarak adlandırılan ve 10. yüzyıldan itibaren İslâm kaynaklarında Târûn ve Muş isimleri ile zikredilen (Darkot, 1979: 745; Tuncel, 2006: 369; Eser, 2014: 212-213; Özdal, 2019: 114) şehrin ismine dair tartışmaların (Eser, 2014: 213 vd.) bir kısmının coğrafi göndermeler içermesi de aynı şekilde yine çevresel faktörlerin etkisine işaret etmektedir. Örneğin Muş kelimesinin İbranicede ve Süryanicede "otlak, sulak, verimli" gibi anlamlara ya da Ermenicede "duman" anlamına geldiğine yönelik iddialar (Şeref Han, 2009: 273; Salnâme-i Vilâyet-i Bitlis, 1. Def'a, 1310: 198; 1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 39; Darkot, 1979: 745; Tuncel, 2006: 369; Eser, 2014: 214-215), şehrin isminin coğrafi ve çevresel etkilerle olan irtibatını ortaya koymaktadır. İlk iki iddiada kuşkusuz şehrin kıyısında bulunduğu ovaya gönderme yapılırken, diğer iddia ise kalenin yüksekliğine vurguda bulunmaktadır. Öte yandan şehrin isminin coğrafi ya da çevresel temelli değil, daha ziyade siyasî hadiselerle ilişkili olduğu yönünde yaklaşımların bulunduğu da işaret edelim (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 39; Darkot, 1979: 745; Tuncel, 2006: 369; Eser, 2014: 214 vd.).

Muş çevresindeki höyüklerden elde edilen buluntulardan hareketle tarihî açıdan M.Ö. 5000-6000'li yıllara kadar geri giden bir geçmişe sahip olduğu düşünülen bölgenin tarihi, şehri Urme, Ulme, Ulmeri ya da Kulmeri olarak isimlendirdikleri düşünülen Urartular dönemine kadar takip edilebilmektedir. Dolayısıyla Muş çevresindeki Urartu dönemi eserlerinin Muş tarihinin Urartular dönemine kadar götürülebileceği düşüncesini desteklediği söylenebilir (Eser, 2013: 44; Eser, 2014: 212; Tiryaki, 2019: 98). Yine şehir merkezine yakın mevkiilerde varlıkları tespit edilmiş olan höyüklerde Kalkolitik, Halaf, Demir ve Tunç çağlarına, ayrıca ortaçağlara ait seramik parçalarının elde edilmiş olması (Biber, 2018: 31-50; Tiryaki, 2019: 83 vd.;), bölgede yerleşim tarihinin tarihöncesi dönemlere indiğini göstermektedir (Tiryaki, 2019: 77).¹ 1991-1993 yılları arasında Muş'un

muhtelif yerlerinde yüzey araştırmaları yapmış olan M. Rothmann ve ekibinin çalıştığı höyüklerden biri olup şehrin tarihî merkezine en yakın konumda yer alan Tebebağı Höyük'te tespit edilen çanak çömlek parçalarının Demir Çağı'na tarihlenmiş olması ya da Muş il merkezinin birkaç kilometre güneydoğusunda bulunan Urartular dönemine ait Kepenek Kalesi,² gerek tarihöncesi dönemlerde gerekse erken tarihî devirlerde Muş bölgesindeki yerleşimin tekil bir nitelik arz etmediğini göstermektedir (Biber, 2018: 23, 32; Tiryaki, 2019: 98). Muş, aynı dağ silsilesi üzerinde yer aldığı başka kalelerle birlikte ya da onların oluşturduğu bir yerleşim ağı içerisinde yer almış, zaman içerisinde, muhtemelen "yola yakınlığı" dolayısıyla ön plana çıkmış ve modern dönemlerde de "yola doğru" genişlemiştir. Tam bu noktada, bir 16. yüzyıl müellifi olan Şeref Han'ın, Muş Kalesi'nin "babaları ve ataları zamanında" şehrin bir fersah (5-6 km) güneyinde olduğu ve Osmanlı hükümdarı Kanuni Sultan Süleyman tarafından yıkılarak şimdiki yerine taşındığı yönündeki kaydını hatırlatmak ilgi çekici olabilir (Şeref Han, 2009: 273).

Van (Tuşpa) merkezli Urartuların batıya yayılma alanı içerisinde kalan Muş bölgesinin, sonraki dönemlerde Medler, Ahamenidler, Selevkoslar ve Parthların hâkimiyetine girdiğini ve M.Ö. 3. yüzyılın ortalarından itibaren Romalılar ile Parthların, sonraları Romalılar ile Sâsânîlerin bitmez tükenmez mücadelelerinin devam ettiği sınır hattında kaldığını biliyoruz (Tuncel, 2006: 369; Tiryaki, 2019: 96-103). Muş ve çevresi, bölgedeki Ermeni ağırlığının siyasî olarak belirginleştiği 4. yüzyıla kadar muhtemelen bulunduğu konum itibarıyla aralıklarla el değiştirmeye devam etmiştir. Bütün bu süreç içerisinde bir şehir olarak Muş'un kıyıda ve Muş ovasının gölgesinde kaldığı, görece önemsiz konumda olduğu anlaşılmaktadır. Ermeni olmadıklarına ilişkin değerlendirmeler bulunmakla birlikte (Grousset, 2006: 279)³ Ermeni olduklarına dönük yaygın bir kanaat olan meşhur Mamigonyanlar ailesinin bölgede etkinlik kazanmaları, ailenin merkezi olduğu anlaşılan Muş'un da bir yerleşim olarak önem kazanma sürecinin başlangıcı olmuştur (Eser, 2014: 225). Muş isminin ve kalesinin ailenin en önemli figürlerinden Muşeg Mamigonyan ile ilişkilendirilmesinden (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 52; Eser, 2014: 220) de anlaşılabileceği gibi, Muş bölgesi bu dönemde Ermenilerle özdeşleşmiştir. Muş kale yerleşiminin güneyinde bulunan Kızıl Ziyaret Dağı'ndaki Muşet Kalesi'nin Muşeg Mamigonyan tarafından inşa ettirildiğine dönük rivayet (Darkot, 1979: 745; Eser, 2014: 220, n. 50), 4. yüzyıldan başlayıp Müslümanların bölgeye tam manasıyla hâkim oldukları (şehrin bu 5-6 yüzyıllık dönemde birçok kez Müslümanlar ile Ermeniler arasında el değiştirdiğini biliyoruz) 11. yüzyıla kadar devam eden (Mamigonyanlardan sonra bir başka Ermeni ailesi olan Pakradunniler hâkim olmuşlardır bölgeye (Grousset, 2006: 30; Darkot, 1979: 476; Hovannisian, 2016: 10; Hewsen, 2016: 54; Eser, 2013: 51vd.)) ve Roma, Sâsânî, Bizans ve sonra Müslümanlara tabî olarak sürdürülen Ermeni hâkimiyetinin bir yansıması kabul edilmelidir. Bununla birlikte, şehrin gözümüzde canlanmasını temin edebilecek malzemenin bu dönemler için yetersiz olduğunu belirtmek gerekir.

¹ Bölgenin tarihöncesi çağları ile ilgili olarak bkz. Rothmann, Kozbe, 1997: 105-126; Kozbe, 1995: 35-40; Özfirat, 1999: 1-22; Özfirat, 2000: 193-210; Biber, 2016: 3501-3520; Biber ve Çavuşoğlu, 2013: 303-320; Yiğitpaşa ve Can, 2012: 274-291.

² Kepenek Kalesi ile ilgili müstakil bir çalışma için bkz. Koçhan, N. ve Sur, C., 2003: 57-63.

³ Ailenin Ermeni olmadığı tezini Ermeni kaynaklarından hareketle temellendirme gayretinde olan müstakil bir metin için bkz. Bedrosian, 2014: 827-836.

Ermeni kaynakları tarafından 4. yüzyıldan itibaren Daron ismiyle anılan Muş, zaman zaman şehirdeki bazı yapılara ilişkin göndermelere (Grousset, 2006: 41) denk gelinse bile “bir yerleşim birimi olmak bakımından” oldukça belirsizdir. Daron ismiyle hem Muş şehrine hem de Muş ovasına işaret ediliyor olmasına ek olarak şehrin fiziksel yapısına dair yeterli bilginin bulunmaması, bir şehir olarak Muş’un fiziksel panoramasını oluşturmaya ilişkin gayretlerin sonuca ulaşmasına engel olmaktadır. Bir başka ifadeyle, tarihhöncesi çağlardan geç ortaçağlara kadar “bir kale yerleşimi” olan Muş’un tasviri pek mümkün gibi görünmemektedir. Gerek bu dönemler, gerekse ortaçağın daha sonraki devirleri bağlamında Muş’un fiziksel durumu ile alakalı en ilgi çekici bilgi, buranın hapishanesi ya da hapishaneleri ile bilindiğine işaret eden bazı bölük pörçük kayıtlardan edindiğimiz verilerdir.⁴ Bunun dışında şehre ilişkin elimizde bulunan en temel veri, Muş’un Muş ovasına yüksekte bulunan bir komunda yer alan küçük bir yerleşim olduğudur. Siyasî ya da ticarî açıdan burayı çevrede bulunan diğer yerleşim birimlerinden ayıran kendine özgü bir niteliği yok gibidir. Nitekim şehrin bu tarihsel bulanıklığı İslâm kaynakları tarafından da desteklenmektedir.

2. Cumhuriyet Öncesi Dönemde Muş’un Kentsel Gelişimi

Muş’un İrminiye bölgesinde olduğuna işaret eden İslâm kaynaklarında şehir ile alakalı çok fazla bilgi bulunmamaktadır (Özdal, 2019: 114; Eser, 2013: 46). Bununla birlikte, eldeki kısıtlı verilerden hareketle Muş’a dair bir perspektif oluşturabilmek mümkündür. Muş adıyla ilk defa Makdisi’nin *Ahsenü’t-Tekâsim* adı eserinde anılan şehir (Tuncel, 2006: 369; Eser, 2014: 223), İbn Vâsil (ö. 1298) tarafından Ahlatşah şehirleri arasında zikredilmekte (Özdal, 2019: 114), Ebü’l-Fidâ (ö. 1331) tarafından Muşlu bir râviye atıfla “suru olmayan, bir vadinin ağzında ve dağın eteğinde küçük bir belde” (Ebü’l-Fidâ, 2017: 313) olarak tarif edilmektedir. Eserini 14. yüzyılda kaleme alıp yaşadığı dönemin siyasî coğrafyası bağlamında Muş’u Musul merkezli Diyârbekir ve Diyârrebîa bölgesi içerisinde değerlendiren İlhanlı memuru Kazvîni, şehrin eski dönemlerde Mardin’den daha büyük olduğunu, fakat kendi zamanında harap bir halde bulunduğunu belirtmiştir (Darkot, 1979: 746; Özdal, 2019: 114). *Anonim Vakayinâme*’de yer alan ve 1363’te bölgede meydana gelen depremin Muş’a da büyük zarar verdiğini bildiren kayıt (Galtsyan, 2007: 304; Oktay, 2007: 304) ile uyumlu olmakla birlikte şehrin 13. yüzyılın ilk yarısında gerçekleşen Moğol istilası esnasında (Turan, 2004: 143)⁵ ya da Timur’un bölgeyi işgali sırasında büyük

zarar gördüğü (Evliyâ Çelebi, 2010: 214; 1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 15; Darkot, 1979: 746) şeklindeki rivayetleri doğrulayan bir veri olarak da görülen (Darkot, 1979: 746; Tuncel, 2006: 369) bu değerlendirmenin ne kadar doğru olabileceğini anlamak zordur. 15. yüzyılda Akkoyunlu Uzun Hasan’ı ziyaret etmek için bölgeye geldiği esnada Muş’a da uğrayan Venedik elçisi Josaphat Barbaro’nun kendisinden yaklaşık bir asır önce şehrin “suru olmadığını” belirten Ebü’l-Fidâ’ya nazire yaparcasına “küçük ve sağlam bir kaleye sahip olan Muş’un dağların arasındaki bir tepenin üzerinde yer alan ve hemen alt tarafında bulunan halkı kalabalık şehrin çevresinin üç mil olduğunu” belirtmesinden (Barbaro, 2016: 91) ya da bir 16. yüzyıl gözlemcisinin notları olan *D’aramon Seyahatnamesi*’nde Muş’un “dağ üstüne kurulu küçük bir hisar” olduğuna işaret etmesinden (Chesneau, 2012: 57) de açık bir biçimde anlaşılacağı üzere, şehir daha sonraki dönemlerde de eski “küçüklüğü” muhafaza etmiştir.

İslâm kaynaklarında Muş’a ilişkin fazla bilginin bulunmaması, şehrin ana trafik arterlerin dışında olması ile ilgilidir. Ortaçağda Urartular dönemine ait ulaşım hatları dönüşmüş, İran ve Azerbaycan’ı el-Cezîre ve Suriye’ye bağlayan yol Ahlat üzerinden güneybatıya sarkmıştır. Nitekim bu dönemin kervansaray dizilimi de söz konusu yargıyı doğrular niteliktedir. Dolayısıyla böylece ana ticaret güzergâhının dışında kalan Muş’a daha az seyyah ve tüccar gelmiş, buna bağlı olarak da şehre ilişkin veri üretimi kısıtlı seviyede kalmıştır (Özdal, 2019: 115). Öte yandan Muş hakkındaki kayıtların büyük kısmının bir şehir olarak Muş’a değil, bir bölge olarak Muş’a dönük olduğunu da not etmek gerekir. Bundan dolayı ortaçağ kaynaklarından edindiğimiz örneğin nüfus verileri (Muş’ta Ermeniler yaşıyordu. 9. yüzyılda evvela Araplar, daha sonra 11. yüzyılda Türkler, 13. yüzyılda Kürtler, 14. yüzyılda Oyratlar ve Zuttlar görünür oldular. (Özdal, 2019: 113)) türü bilgilerin şehrin karakterini yansıtmakta ziyade Muş ovasından gelip geçen ya da buraya yerleşen topluluklara dâir olduğu akılda tutulmalıdır. Bu durum, tıpkı daha önce olduğu gibi İslâmî dönemlerde de şehrin nasıl bir görünüme sahip olduğunun tespit edilmesini imkânsız kılmaktadır. Fakat elimizde bulunan verilerden hareketle şehre ilişkin bir bakış oluşturulabilir.

Yavuz Sultan Selim’in 1514 tarihli Çaldıran seferinin ardından Osmanlı idaresine geçen ve idarî anlamda Bitlis Sancağı’nın nahiyesi olarak yapılandırılan (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 15, 40; Darkot, 1979: 756; Tuncel, 2006: 369; Alanoğlu, 2019: 147; Gencer, 2019: 13 vd.) Muş’a ilişkin fiziksel belirsizlik bu dönemde de devam etmekle birlikte, günümüze kalan bazı mimarî eserlerden hareketle fazla detaylı olmasa da bir panorama çıkarabiliyoruz. 1555’te Osmanlılar ile Safevîler arasında imzalanan Amasya Anlaşması’nda sonra sancak statüsü kazandığı görülen, 1600’lü yılların ilk senelerinde tekrar nahiye olan ve 1605 tarihli tımar icmal defterinden yeniden sancak olduğu (Alanoğlu, 2019: 149, 155) anlaşılan şehrin, gelir kaynakları tahsisinden hareketle küçük bir kasaba hüviyetindeki durumu görülebilmektedir (Tuncel, 2006: 369; Alanoğlu, 2019: 149). Bu dönemde nüfusun 8 bin dolaylarında olması da Muş’un fiziksel hüviyetine ilişkin bir fikir verebilir (Halaçoğlu, 2015: 21). Nitekim bir 17. yüzyıl metni olan *Cihan-nümâ*’da Muş’un küçük bir yerleşim yeri olduğuna işaret edilmesi de buna delalet eder (Darkot, 1979: 746; Tuncel, 2006: 370). Yine bu yüzyılda bölgeye gelen meşhur seyyah Simeon’un bugün Yaygın ilçesinde bulunan Surp Karabet

⁴ Mamigonyan hâkimleri, düşmanlarını “Daron Dağı’nda” olup Kartallar Şatosu ve Keçiler Kalesi denilen “kartal yuvalarından birine” hapsederlerdi. Bkz. Grousset, 2006: 268. 12. yüzyıl sonunda Selahaddin Eyyûbi’nin yeğeni Takiyyeddin Ömer’in Muş ovasına gelip “burada bir kalede mahpus bulunan” Ahlatşah vezirini kurtarmıştı. (...) Ahlat tahtını ele geçiren gasıp Aksungur, devirdiği Ahlatşah’ın karısını ve oğlunun Muş’ta bir kaleye hapsedmişti. (...) Ahlatşahı Sökmen, Artuklu Belek’i Muş’ta hapsedmişti. Bkz. Turan, 2004: 34, 120-121, 164. 14. yüzyıl müellifi el-Ömeri, Aksungur’un Ahlatşah’ın karısını ve oğlunu Muş’taki Erzas kalesine hapsedtiğini belirtmektedir. Bkz. Şihabeddin b. Fazlullah el-Ömeri, 2014: 322. Şerefeddin Ali Yezdi, Zafernâme’sinde, Timur’un Yatık Süfi’yi Muş kalesine hapsedtiğini belirtir. Bkz. Şerefeddin Ali Yezdi, 2019: 240.

⁵ Ermeni müverrihi Piskopos Stepanos, 1228 yılında Harezmsahlardan yıkılan şehirler arasında Muş’u da zikreder ki, Muş’un hem Harezmsahlardan hem de birkaç yıl sonra Moğollar tarafından tahrip edilmiş olduğu anlamına gelen bu kayıt, şehrin “fiziksel” sessizliğinin anlaşılması bakımından da önemli bir veridir. Bkz. Galtsyan, 2007: 63

Manastırı'na gidip burada bir süre ikamet etmesine rağmen Muş'a uğrama gereğini duymamış olmasını (Polonyalı Simeon, 1964: 97 vd.) da şehrin küçük ve önemsiz oluşu ile irtibatlandırmak mümkündür. Bu dönemlerde Muş'un fiziksel karakteristiğini 14. yüzyıla ait olduğu değerlendirilen (Tuncel, 2006: 370) Ulu Camii'nin oluşturduğunu belirtebiliriz. Kalenin aşağı kısmında olan ve avlusunda medfün bulunan Şeyh Muhammed Mağribî isimli bir zat tarafından yaptırıldığı ve yanına bir de zaviye eklendiği kanaati yaygın olan Ulu Camii'nin 1571 tarihli vakıf defterinde Ferhad Paşa Camii olarak kayıt altına alındığı görülmektedir. Bu durumun, daha eski dönemlerde inşa edilmiş olup 16. yüzyılda harabe halinde olan caminin 1560'lı yıllarda Muş Sancakbeyi olan Ferhad Paşa tarafından eski planına uygun biçimde yeniden inşa edilerek ibadete açılması ile irtibatlı olduğu anlaşılmaktadır (Tuncel, 2006: 370-371; Kılıç, 2004: 251-252; Alanoglu, 2019: 149).⁶ Yine bu dönemin önemli eserlerinden Aslanlı Han içerisindeki Hacı Şeref Camii de şehrin kamusal yapılarından biridir. Adına ilk olarak yine 1571 tarihli vakıf defterinde rastlanan ve daha önce kilise olduğuna dair bir iddia da bulunan caminin, Selçuklular dönemine ait olduğu sanılan ve bugün yıkık halde bulunan Aslanlı Han içerisinde yer alması dolayısıyla Selçuklu eseri olduğu tahmin edilmekte ve 16. yüzyılda Osmanlı idaresi tarafından ihya edilerek vakıflandırıldığı anlaşılmaktadır (Kılıç 2004: 252-253; Tuncel, 2006: 371; Kulağuz, 1997: 28-35). Aynı şekilde 18. yüzyılda şehre silüet kazandıran diğer bir eseri, Alaaddin Bey Camii'ni de burada zikretmek gerekir. Muş idarecilerinden Alaaddin Bey tarafından 1746 yılında inşa ettirilen merkezdeki bu camii ile medresesine 1 han, 1 hamam (Kulağuz, 1997: 79-81), 44 dükkân ve birtakım tarlaların vakfedilmiş olması (Gencer, 2019: 225-226; Kulağuz, 1997: 36-45), şehrin sözü edilen dönemdeki fiziksel durumu hakkında da fikir verebilir.⁷ Ayrıca Minare Mahallesi'nin Yukarı Çarşı bölümünde 1747 yılında Hacı Yakup Efendi tarafından bir çeşme yaptırılmış olduğunu da burada not edelim (Kulağuz, 1997: 88-89). Aynı şekilde Alaaddin Bey'in oğlu Maksut Paşa'nın da şehrin kamusal mimarisinin gelişiminde katkısı olduğu bilinmektedir. Paşa, babasının yaptırmış olduğu Alaaddin Camii'nin yanına kendi adıyla anılan bir medrese inşa ettirmiş, Tirvank köyünün gelirlerini vakfettiği bu medresenin arazisinde daha sonra yapılan 15 dükkân da Maksut Paşa Medresesi'ne vakfedilmiştir (Gencer, 2019: 227). Yine aynı ailenin Alaaddin Bey Camii'nin yanında bir çeşme yaptırdığı, Alaaddin Bey'in torunlarından Abdülkadir b. Hacı Osman'ın 1876 tarihinde Zahire Meydanı'nda bulunan bir uncu dükkânını bu çeşmeye vakfettiği de belirtilmesi gereken imar ayrıntıları arasındadır (Gencer, 2019: 228). Alaaddin Paşazadelerin Muş'taki imar faaliyetleri bu kadarla sınırlı değildir. Murat Paşa 18. yüzyılda kendi adını taşıyan bir camii ve medrese yaptırıp bu eserlere 35 dükkân ve 2 tarla vakfetmiştir (Gencer, 2019: 229). 1940'lı yıllarda yıktırılan bu cami günümüzde harabe halinde olsa da restorasyon çalışmaları devam etmektedir (<http://www.mus.bel.tr/mart-ayi-meclis-toplantisi-yapildi>). Ayrıca Murat Paşa'nın oğlu Selim Paşa'nın, babasının yaptırdığı caminin yanında bulunan tekkeyi tamir ettirdiğini ve 1824 yılında Arınç köyünü buraya vakfettiğini not ede-

lim (Gencer, 2019: 231; Şen, 2020: 464-465). Son olarak aileden Şerif Bey'in Muş'ta kendisine elli odalık bir konak yaptırmış olduğunu da söyleyelim. Lâkin bu yapının nerede olduğu konusunda bilgimiz yoktur (Gencer, 2019: 236).

16 ve 18. yüzyıllar arasında ne türden panoramik detaylara sahip olduğunu bilmediğimiz Muş'un, kalenin alt kısmında bulunan camiler ve muhtemelen başka kamusal binalara ilaveten kalenin yamaçlarında inşa edilmiş evlerden müteşekkil bir kasaba görünümünde olduğunu tahmin edebiliriz. Bununla birlikte, 19. yüzyıla gelindiğinde şehre ilişkin verilerin artmasına bağlı olarak daha canlı tahminlerde bulunabilmek mümkündür. Özellikle bu yüzyılda şehri ziyaret eden yabancıların belli ölçüde şehir tasvirleri de ihtiva eden görece detaylı kayıtları ve Muş'un nüfusuna ilişkin temasları aydınlatıcı bir mahiyet arz etmektedir. Dolayısıyla şehrin kentsel gelişimine ilişkin bilgilerin de bu dönemde artmaya başladığı söylenebilir. Nitekim bu duruma bir örnek olarak 1830'lu yılların sonunda Muş'a gelen Horatio Southgate'in verdiği bilgiler zikredilebilir. Onun bildirdiğine göre, sokaklarda birçok Kürt olmakla birlikte bunlar şehirde ikamet etmiyordu. Bu sırada şehirde Müslümanlara ait 5 cami, 10 medrese ve 3 okul ile Ermenilere ait 5 kilise bulunuyordu. Kiliselerden birinin adı Keuk Vedavend (Kırk Adım) Kilisesi idi ve yanında bir de okul bulunan kilisenin 1300 yıllık olduğu iddia ediliyordu. Camilerden biri kiliseden çevrilmişti ve kapısının üzerinde camiye çevrildiği H. 979 (1571-1572) tarihi yer almaktaydı. Ulu Camii küçük olmasına rağmen şehrin en iyi yapısıydı. Camide Arapçadan Türkçe ve Kürtçeye çevrilmiş kitaplar bulunuyordu. Şehirde kitap satan bir yer yoktu. Öte yandan şehirde bir hamam ve küçük de olsa bir han vardı (Southgate, 1840: 203-205, 207).

Tanzimat Fermanı'nın uygulamaya konulduğu 1847 yılından itibaren muhtelif vilayetlerde ve Berlin Antlaşması'nın Doğu Anadolu'nun idarî yapısında ıslahat yapılmasını öngören maddesi doğrultusunda 1879'de Cumhuriyet dönemine dek bu şekilde kalacağı Bitlis vilayetine bağlandığı görülen Muş (Tuncel, 2006: 370; Kara, 2019: 35), "birinci sınıf" (Salnâme-i Vilâyet-i Bitlis, 1. Def'a, 1310: 133) bir sancak olduğu bu dönemde Osmanlı modernleşmesine paralel olarak gelişim kaydetmiştir. Bu dönemde ekonomik gelişmişlik noktasında fazlasıyla olumsuz bir manzaraya sahip bulunan şehrin Van ve Bitlis ile birlikte Erzincan üzerinden Karadeniz sahillerine bağlanması için 1885 yılında mühendislerin görevlendirilmiş olması (Bingöl, 2019: 21), proje her ne kadar başarıya ulaşmamış olsa da önemlidir. Yetkililerin Muş'un tarihi ve müzmin sorunu olan "kıyıda kalmışlık" sorununu doğru tespit ettiklerini göstermektedir. Yine bu dönemde Muş'u bağlı olduğu vilayet merkezine bağlamak için şose yolların yapımı ile ilgili çalışmaların olduğunu da biliyoruz (Salnâme-i Vilâyet-i Bitlis, 1. Def'a, 1310: 199; Kara, 2019: 41). Öte yandan büyük çaplı olmamakla birlikte, 19. yüzyılda Muş'ta sanayi etkinliklerinin bulunduğunu da not etmek gerekir. Vilayet salnamelelerinin, şehir merkezinde altın ve gümüşten tütün tabakası, sigaralık, kamçı, kama, kılıç ve muhtelif silahlar yapıldığını ya da toprak ve tenekeden çömlek, ibrik, küp, yemek tabağı, semaver, balta, kazma ve kürek gibi aletler ile kilim imal edildiğini bildirmesi, Muş'ta canlı bir üretim sürecinin bulunduğuna işaret etmektedir (Salnâme-i Vilâyet-i Bitlis, 1. Def'a, 1310: 199; Kara, 2019: 41). Her ne kadar haklarında tafsilatlı bilgiye sahip olmasak da, söz konusu imal faaliyetlerinin gerçekleştiği atölyelerin şehrin mimarisinde

⁶ Ulu Camii ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Kulağuz, 1997: 22-27.

⁷ Daha önce kubbesi toprak olan caminin 1961-1965 yıllarında tamir gördüğünü, mabede kurşundan bir kubbe yapıldığını ve önüne de cemaatin oturabilmesi için bir teras eklendiğini not edelim. Bkz. 1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 51.

önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Yine burada şehirdeki ticaret hayatını yansıtan dükkânlardan da söz etmek gerekir. Örneğin 1889 yılında Minare Mahallesi'nin Yukarı Çarşı kısmında bir han inşa edildiğini biliyoruz (Kulağuz, 1997: 82-84). Yıldızlar Hanı olarak bilinen söz konusu hanın, çarşıda bulunan başka dükkânlara ilave olarak yapıldığı anlaşılmaktadır. Nitekim Mayevsky'nin bölgeye ilişkin raporunda yer alan "...pazarında birçok dükkânlar vardır. Suret-i umumiyede o havalinin ticaret merkezidir." şeklindeki kısa değerlendirmesi de bu dönemde şehir çarşısının manzarasını aksettirebilecek cinstendir (Mayevski, 2007: 403). Yine bu dönemlerde şehirde Yıldızlı Han ve Aslanlı Han gibi ticari yapıların inşa edildiği de anlaşılmaktadır (Muş Belediyesi Arşivi, 2020).⁸

19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyıl başlarında birer tanesi Minare, Kale ve Süfela mahallerinde bulunan 10 ibtidâî,⁹ tamire muhtaç durumdaki 9 medrese,¹⁰ 27 camii ve mescid, 2 minare, 5 hankâh, 1 kütüphane ve altının dükkân olduğu bildirilen iki katlı ve dört sınıflı 1 rüşdiye (Yıldız, 2019: 60, 61; Bingül, 2019b: 53, 56, 58) ile 1 mülki idadi mektebi ve 3 Ermeni mektebi (Muş Ermeni Katolik Mektebi, Muş Ermeni Protestan Erkek Mektebi ve Muş Ermeni Protestan Kız Mektebi) binalarına (Yıldız, 2019: 65. 68-69)¹¹ ve 4 ya da 7 kiliseye (Lynch, 1971: 171) ilave olarak idare ve belediye meclisi, bidayet mahkemesi, hapishane (Bingül, 2019: 27, 31),¹² banka, nüfus, vergi ve zaptiye dairelerinin yanı sıra bunlara bağlı bazı birimlerin de mevcut olduğu görülen Muş (Salnâme-i Vilâyet-i Bitlis, 1. Def'a, 1310: 195-199; Bingül, 2019: 21-22), hiç de gelecek vadeden bir şehir gibi görünmemektedir. Yine bu dönemde Ermeni terörü nedeniyle kötü günler geçirdiğini bildiğimiz şehrin,¹³ Osmanlı Devleti'nin içerisinde olduğu savaşlar nedeniyle de fazla gelişme kaydedemediği söylenebilir. Nitelim Muş'un 19. yüzyıldaki bu durumunun nüfus istatistiklerine yansıdığı da görülmektedir. 1830'lu yıllarda 7 bin civarında olduğu değerlendirilen Muş nüfusu, yüzyılın sonuna gelindiğinde iskân faaliyetlerinin de etkisiyle 27 bin dolaylarına çıkmış olsa da¹⁴ 1927 yılında yapılan Cumhuriyet döneminin ilk nüfus sayımında bu rakam 21 binlere düşmüştür (Dölek, Avcı ve Harunoğulları, 2018: 1015). 19. yüzyılda Muş

nüfusunun nasıl bir grafik izlediği çağdaş kayıtlar üzerinden takip edilebilmektedir. Buna göre, Brant 1838 yılında şehirde 700 Müslüman ve 500 Ermeni ailesinin olduğunu (Brant, 2014: 29); aynı yıl Muş'a gelen Horatio Southgate kalesi harap halde bulunan şehirde 600'ü Müslüman (aynı yazar Muş'taki Müslümanların kendilerine Osmanlı değil, Türk dediklerini belirtir) ve 300'ü Ermeni 900 ailenin bulunduğunu ve yaklaşık 5 bin kişinin yaşadığını (Southgate, 1840: 202-203); Koch 1846 yılında 1000 Müslüman ve 415 Ermeni ailesi olduğunu; Henry F. Tozer 1881 yılında 800'ü Ermenilere ait olan 3000 ev bulunduğunu (Tozer, 1881: 283); Lynch şehir nüfusunun 20 bini aşmadığını (Lynch, 1971: 172-173); Şemseddin Sami ve Vital Cuinet yüzyılın son on yılında şehirde 37 bin kişi olduğunu; Mayevski'nin 1899 tarihli raporu ise nüfusu 15-20 bin civarlarında olan Muş'ta bulunan 2700 evin 1500'ünün Müslümanlara ve 1200'ünün ise Ermenilere ait olduğunu belirtmiştir (Mayevski, 2007: 403). Aynı şekilde I. Dünya Savaşı'ndan hemen önce şehir nüfusunun 20 bin olduğunu kaydeden E. Banse'nin kaydını da burada not etmek gerekir (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 27; Darkot, 1979: 746-747; Tuncel, 2006: 370).

1903 yılındaki depremden (Tuncel, 2006: 370) etkilenen Muş'un özellikle mimarî yapılar düzleminde ne kadar hasar gördüğünü anlamak zordur. Mahallelerin birbirlerine çok yakın (Kara, 2019: 35) ve yer yer iç içe geçmiş olması dolayısıyla birçok evin yıkıldığını tahmin etmek mümkün olmakla birlikte, şehrin 19. yüzyıl sonlarındaki dokusunu koruduğu anlaşılmaktadır. Örneğin I. Dünya Savaşı öncesinde Muş'ta bulunan misyonerlerden kalmış bazı fotoğraflar (Öney, 2019: 80-81) ya da şehri ziyaret eden kimselerin bırakmış oldukları yazılı tasvirler bunu doğrulamaktadır. Öte yandan belirtmek gerekir ki, I. Dünya Savaşı yılları Muş için gerçek bir yıkım dönemi olmuştur. Ekonomik düzen bozulmuş, güvenlik sorunları baş göstermiş, nüfusun önemli bir bölümü göç ederek şehirden ayrılmıştır (Darkot, 1979: 747; Gök, 2019: 193; Kardeş, 2019: 117).

3. Bir Cumhuriyet Şehri Olarak Muş

I. Dünya Savaşı sıralarında Ruslar tarafından işgal edilen ve adeta bir harabe haline gelen Muş'un, Cumhuriyet döneminde yeni bir gelişme sürecine girdiğini biliyoruz (Abdurrahim Şerif, 2011: 432; Darkot, 1979: 747; Tuncel, 2006: 370). Önce il haline getirilmiş olsa da 30 Mayıs 1926'da Bitlis'e bağlanan ve 3 Haziran 1929'da yeniden ile dönüştürülen (Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi (CCA), 30-18-1-2-2-18-1) şehrin I. Dünya Savaşı sırasında aldığı yaraların da sarılması için yoğun çalışmalara başlanmıştı (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 15; Çağlayan, 2019: 123-124, 127).¹⁵ 1931 yılında bir ortaokulun açılmasının ve Bitlis'teki devlet hastanesinin nakledilmesinin planlandığı Muş'un (CCA, 30-10-0-0-178-226-7), beyaz badanalı gösterişsiz evlerin yamaçlarında bulunduğu kalenin merkezde yer aldığı eski şehirden ovaya doğru yayılım gösterdiği Cumhuriyet'in ilk yıllarında, 1938 yılında hemen önünde açılan Cumhuriyet Meydanı'nda bir Atatürk anıtının da yapıldığı (San, 1966: 200) Hükümet Konağı,¹⁶ Belediye ve Vali Konağı, Vilayet Jandarma Kumandanlığı, Atatürk İlkokulu, Muş Ortaokulu,

⁸ Muş Belediye Arşivi'nde bulunan evrakta ulaşma noktasında desteklerini esirgemeyen Muş Alparslan Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Fethi Ahmet Polat'a, Muş Belediye Başkanı Feyat Asya'ya, Muş Belediye Başkan Yardımcısı Aydın Özarslan'a ve Belediye İmar İşleri çalışanı M. Berken Bahadır Hanımefendi'ye teşekkür ederim.

⁹ Sözü edilen bu ibtidâî mekteplerinden Muş İbtidâî Mektebi, Minare Mahallesi İbtidâî Mektebi, Kale Mahallesi İbtidâî Mektebi, Muş İnas İbtidâî Mektebi ve Süfla İbtidâî Mektebi ile alakalı olarak bkz. Yıldız, 2019: 54-56

¹⁰ Şehir yıllığı, Cumhuriyet'ten önce Muş'ta Alaaddin Bey Medresesi ve Ulu Camii Medresesi olmak üzere iki medresenin faaliyet gösterdiğini kaydetmiştir. Bkz. 1967 Muş İl yıllığı, 1968: 73

¹¹ 1910'larda bu Ermeni okulları faaliyetlerini sürdürmekteydi. Protestan Alman misyonerlerin Kale mahallesindeki Hıristiyan okullarında öğretmenlik yapıp buradaki bir yetimhane ve hastaneyi işletiyorlardı. Bkz. Öney, 2019: 77. Richard G. Hovannisian, bu dönemde şehir çarşısında Ermenilere ait 800 dükkân ve atölye olduğunu kaynak göstermeden kaydetmiştir. Yine onun bildiğine göre, I. Dünya Savaşı'ndan önce şehirde faal olan beş Ermeni kilisesi ve bunlara ait okullar, İzmirliyan Kız Okulu ve bir de kolej bulunuyordu. Bkz. Hovannisian, 2016: 11.

¹² Sözü edilen hapishane ile alakalı müstakil bir çalışma için bkz. Tamış, 2018: 141-146.

¹³ Genelde Muş Sancağı ve özel Muş şehrindeki Ermeni faaliyetleri ile alakalı ayrıntılı bilgi için bkz. Darkot, 1979: 746; Tuncel, 2006: 370; Çabuk ve Tombul, 2019: 1-14.

¹⁴ Muş ve çevresindeki iskân faaliyetlerine bir örnek olarak bkz. Öztürk ve Toprak, 2018: 437-458.

¹⁵ Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde Muş milletvekillerinin şehrin gelişmesine dönük çabaları ile ilgili olarak bkz. Özalper, 2015: 512-528.

¹⁶ 1937 yılında Mutki ve Tatvan hükümet konakları ile birlikte "emaneten" yapılması yönünde bir karar alınmıştı. Bkz. CCA, 30-18-1-2-80-93-10.

günümüzde Muş Belediyesi'nin ek hizmet binası olarak kullandığı yerde olan ve binanın yapımı esnasında, daha sonra "okunmadan Diyarbakır müzesine" gönderildiği bilinen bir kitabenin bulunduğu bilinen Halkevi (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 39; Yuca, 2019: 36), Dispanser, Muayene ve Tedavi Evi, Belediye Parkı ile Futbol Sahası¹⁷ gibi yapılar ve memurlar için İskandinav modeli lojmanların yapıldığı Kültür Mahallesi'nin kurulması ile yeni ve modern bir şehir haline getirilmeye çalışıldığını söyleyebiliriz (Çağlayan, 2019: 127-128). Yine bu dönemde şehirde bir kütüphanenin de bulunduğunu ve henüz kendi binası yapılmamış olan bu kütüphane için ana caddede bir binanın kiralandığını biliyoruz (1973 Muş İl Yıllığı, 1974: 72-73). Dönemin valisi Tefik Sırrı Gür'ün önderlik ettiği 1930'lu yıllardaki bu dönüşüm sürecinde ayrıca şehre yeni nüfus unsurları da iskân edilmiş, bunların bir kısmına ev, arsa ya da para verilmiş ve bir kısmı için de evler inşa edilmişti (Çağlayan, 2019: 133).

1927 yılında gerçekleştirilen nüfus sayımına bakılırsa bu dönemde yalnızca 4227 kişinin yaşadığı görülen Muş'un nüfusu 1935'te 5158, 1940'da 5681 ve 1945'te 5040 olarak kaydedilmiştir (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 27). 1940'lı yılların ortalarından itibaren şehirdeki nüfus artışı ivme kazanmış (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 27; Dölek, Avcı ve Harunoğulları, 2018: 1015), 1950 yılında 7050 olduğu görülen Muş nüfusu sonraki yıllarda da periyodik olarak artmış olup 1950'li yılların başında şehirde 5 mahalle, 1200 ev, 3 han, 2 cami ve 2 hamam bulunduğu kayıt altına alınmıştır (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 27; Darkot, 1979: 747; Tuncel, 2006: 370). 1955 yılında gerçekleştirilen nüfus sayımında 10888 ve 1960'da 11965 olan, 1965 yılındaki sayımda 15687'ye çıkan (https://biruni.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul?yil=1965.) Muş nüfusu, 1966 yılında meydana gelmiş olup iki binden fazla insanın ölümüne neden olan Varto depremlerinden (Yurt Ansiklopedisi, VIII, 1982-1983: 5983) sonra buradan şehre getirilenlerin de katılmasıyla 1970 yılında 23058 ulaşmış (https://biruni.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul?yil=1970), rakam 1975'te 27761 (https://biruni.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul?yil=1975), 1980'de 40977 (https://biruni.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul), 1985'te 42159 (https://biruni.tuik.gov.tr/nufus85app/idari.zul), 1990'da 44019 (https://biruni.tuik.gov.tr/nufus90app/idari.zul) ve 2000'de ise 67927 olmuştur (https://biruni.tuik.gov.tr/nufusapp/idari.zul). Adrese dayalı nüfus verilerinden elde edilen istatistiklerini TÜİK veri tabanlarından elde edebildiğimiz 2007 yılından itibaren ise küçük çaplı dalgalanmalar bir yana bırakılacak olursa nüfus düzenli bir biçimde artış kaydetmiştir. Buna göre, Muş'un nüfusu 2007'de 70509, 2008'de, 69507, 2009'da 72774, 2010'da 74902, 2011'de 81918, 2012'de 81764, 2013'te 84121, 2014'te 88409, 2015'te 91126, 2016'da 93052, 2017'de 95717, 2018'de 107470 ve 2019'da 111927 rakamlarını görmüştür

(https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr). Cumhuriyet'in ilk dönemlerinden bugüne kadar geçen neredeyse bir asırlık süreçte Muş şehrinin nüfusunun sistematik bir biçimde artmış olmasının, şehrin kentsel gelişiminin izlerini takip edebileceğimiz verimli bir zemin olduğunu söylemek hata olmaz. Nitekim şehir nüfusunda kaydedilen artışlar, aynı zamanda Muş'ta gerçekleşen imar ve inşaa faaliyetlerine ilave olarak eğitim, sağlık ve sanayi alanında yaşanan gelişmelerin etkilerini de yansıtan önemli göstergelerdir.

1930'lu yıllarda ivme kazanan modern bir Cumhuriyet şehri inşa etme gayretleri daha sonra da hız kesmeden devam etmiştir. Bu çerçevede bölgenin tarım potansiyelini geliştirmek adına, 1930'lu yıllar Türkiye'sinin önemli bir kurumu olan Zirai Kombinalar İdaresi tarafından 1949 yılında şehir merkezine 8 km mesafede ve 7200 hektarlık bir alan üzerinde Alparslan Devlet Üretim Çiftliği kurulmuştur (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 129; 1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 26; Atlı, 2019: 368). Daha sonraları Devlet Üretim Çiftliği'ne devredilecek olan bu kurumun Muş ekonomisi açısından uzun yıllar önemli bir rol üstleneceğini belirtelim. Demokrat Parti'nin iktidara geldiği 1950 yılında sonra gelişme hızının katlandığı görülen Muş'un çehresi hızla değişmeye başlamıştır. Öncelikli olarak Muş'un komşu illerle irtibatını kuran karayollarının ve su şebekesinin yenilendiği bu dönemde faaliyete geçmiş olup 1972 yılında yapımı tamamlanacak olan hatlarla şehri İran'a bağlayacak olan demiryolu hattı, Muş tarihinde bir dönüm noktası olmuştur (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 27; A. Kardaş, 2019: 2375; Atlı, 2019: 363; Ersungur ve Aslan, 2014: 222).¹⁸ Açılışını Başvekil Adnan Menderes'in yaptığı demiryolu hattının faaliyete geçmesinden sonra şehir istasyon yönünde hızlı bir genişleme dönemine girmiştir (CCA, 30-1-0-0-134-874-2). Nitekim aynı yıl kurulan Muş Yapı Kooperatifi'nin faaliyetlere başlaması da şehirde yeni dönemde yapılacak imar faaliyetlerinin bir habercisi gibidir (CCA, 30-18-1-2-140-68-15). Demiryolunun faaliyete geçmesinden hemen sonra, halk evlerini istasyona yakın mahallerde inşa etmeye başlamıştır (1973 Muş İl Yıllığı, 1973: 7). 1920-1950 yılları arasında şehre yapılan bayındırlık yatırımlarının bölge illeri ortalamasının (Kopar, 2009: 200) ve 1946-1960 yılları arasındaki dönemde genel iller ortalamasının üzerinde olması, Muş'un bu dönemlerde kaydettiği gelişmeyi göz önüne sermesi bakımından dikkate değerdir (Aşgın, 2000: 239).

1956 yılında şehirde ilk matbaanın kurulmasıyla basın yayın faaliyetlerinin de başladığını bildiğimiz Muş'un kentsel gelişiminde eğitim kurumlarının önemli yeri vardır. 1960'lı yılların ikinci yarısında 7 ilkokulun bulunduğu şehir merkezinde ayrıca 1 ortaokul, 1945'te kurulmuş olup henüz kendisine ait bir binası bulunmayan Muş Merkez Akşam Kız Sanat Okulu, 1955'te kurulan ve yüz kişilik bir pansiyonu da olan Muş Lisesi, 1959'da kurulan ve muhtelif zanaat alanlarında eğitim veren Sanat Enstitüsü, 1963'te kurulan Kız Enstitüsü, 1964 yılında şehir merkezine 4 km mesafede kurulan Merkez Yatılı Bölge Okulu, 1966'da kurulmuş olan Ziraat Lisesi ve İmam Hatip Okulu ile 1969'da kurulan Kız Öğretmen Okulu, 1962-63 eğitim öğretim döneminde Köy Ebe Okulu adıyla açılmış olup 1966-67 döneminde kendi bina-sına taşınan Sağlık Okulu, 1968 yılında eski lise binasının yeniden yapılandırılarak Yatılı Bölge Okulu'nun buraya taşınmasıyla oluşturulan ve özel-

¹⁷ 1967 İl Yıllığı'nda Vali Tefik Gür döneminde "şimdiki lise binasının olduğu yerde" yaptırılan futbol sahasının "bu değerli insanın" şehirden ayrılmasından sonra bakımsız kaldığını ve şehirde hâlihazırda spor ile alakalı herhangi bir kurum ve kuruluş olmadığı not edilmiştir. "İlimizde şimdiye kadar herhangi bir spor tesisi yoktur." Bkz. 1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 95-96.

¹⁸ Muş demiryolu hattının inşa süreci ile alakalı detaylı bilgi için bkz. Kaynar, 2019: 395-409.

likle Varto depreminde kimsesiz kalan çocukların yerleştirildiği Merkez Yetiştirme Yurdu ve bir halk kütüphanesi olup bu dönemde bir yerel gazetesi, bir dergisi ve iki kışık sineması ile Muş kültürel bakımdan vasat bir görüntü arz etmekteydi (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 74, 78, 86-87, 90; 1973 Muş İl Yıllığı, 1973: 61-64, 66; 1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 45). Bu türden imar faaliyetleri daha sonra da devam etmiştir. 1973 yılında şehir merkezinde 8 ilkokul, 1 Lise, 1 Sanat Enstitüsü, 1 İmam Hatip Okulu, 1 Kız Öğretmen Okulu, 1 Ziraat Lisesi ve 1 Sağlık Okulu'na ilave olarak 3 sinema vardır (1973 Muş İl Yıllığı, 1973: 20, 61, 100). 1979-80 eğitim öğretim döneminde Sağlık Koleji adı ile dört yıllık bir okula dönüştürülen Sağlık Okulu, 1982-83 döneminde Sağlık Meslek Lisesi yapılarak faaliyetlerini sürdürmüştür (1973 Muş İl Yıllığı, 1973: 54, 56; 1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 45; Atlı, 2019: 363). 1980'li yılların sonunda Muş'ta faaliyet göstermekte oldukları görülen 30 ilkokul, 9 ortaokul, 3 Lise, 1 Endüstri Meslek Lisesi, 1 Teknik Lise, 1 Kız Meslek Lisesi ve 1 Uygulamalı Kız Sanat Okulu (1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 49, 51), şehrin nüfusundaki artışa paralel olarak kamusal nitelikli yapıların sayısının da arttığını göstermektedir. Nitekim bu çerçevede yine 1987 yılında Alparslan Çiftliği'nde kurulan Fırat Üniversitesi Muş Meslek Yüksekokulu'nu da burada zikretmek gerekir (1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 51). Bu bahiste şehir kütüphanesine de ayrıca temas etmek yerinde olacaktır. 1932 yılından beri faaliyet içerisinde olduğunu bildiğimiz şehirdeki kütüphane, 1970 yılına kadar kiralık bir binada hizmet vermiş, bu yıl İstasyon Caddesi üzerinde ve Devlet Hastanesi'nin karşısında inşası tamamlanan üç katlı kendi binasına taşınmıştır (1973 Muş İl Yıllığı, 1973: 72-73).

Muş'un kentsel gelişiminde önemli bir yere sahip olan 1960'lı yıllar, şehirdeki kamu yatırımlarının da daha önce hiç olmadığı kadar arttığı bir dönem olmuştur. Bu çerçevede 1963 yılında Alparslan Devlet Üretim Çiftliği arazisinde Ziraat İşleri Genel Müdürlüğüne bağlı Deneme ve Üretim İstasyonu ile Muş Çayır Mera Yem Bitkileri ve Zooteknik Araştırma Enstitüsü, 1964 yılında Ziraat Donatım Kurumu Bölge Müdürlüğü ve Toprak Su Ekib Başmühendisliği kurulmuş ve bu şekilde şehrin tarım ve hayvancılık potansiyelinden azami ölçüde istifade edilebilmesinin yolları aranmıştır (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 134, 150; 1973 Muş İl Yıllığı, 1973: 146; 1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 32; Atlı, 2019: 363, 367-368, 370).¹⁹ Bu çerçevede 1967 yılında Muş Belediyesi tarafından bugün Eski Çarşı olarak bilinen mınıkada yaptırılmış olup 400 metrekarelik bir alan üzerine kurulan 76 dükkândan oluşan ve şehrin tarımsal üretimindeki artışı aksettiren hal binası da zikredilmelidir (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 191). Yine 60'lı yıllarda şehirde Teknik Ziraat Müdürlüğü, Veteriner Müdürlüğü ve Meteoroloji Müdürlüğü gibi kamusal kuruluşların olduğunu da belirtemeden geçmemek gerekir (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 119 vd.). 1930'lu yıllarda Vali Tevfik Sırrı Gür tarafından lise binasının bulunduğu yerde yaptırılmış olan spor sahası 1963 yılında yıktırılmış ve yeni bir stadyum inşası yönünde çalışmalar başlatılmıştır. Bu çerçevede 1968 yılında Vali Vefik Kitapçıgil tarafından şehirde atıcılık sporunu geliştirmek için bir koşu sahası ve tribüne ilave olarak bir kayak evinin yaptırıldığını, ayrıca 1970 yılında Muş Stadyumu'nun inşasına başlandığı ve 1974 yılında 1500 kişi kapa-

siteli açık tribünlü stadyum inşaatının tamamlandığını söyleyelim (1973 Muş İl Yıllığı, 1973: 106; 1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 57).

Varto depreminin Muş'un kentsel gelişiminde büyük etkisi olduğunu biliyoruz. 1966 yılının Ağustos ayında vuku bulan deprem felaketinin ardından Varto'ya bağlı köylerin bir kısmı boşaltılarak burada yaşamakta olan nüfus şehrin merkezine iskân edilmiştir. Bu çerçevede toplamda 11223 adet ahşap baraka, nüve konut, prefabrik barınak ve ahırın yapıldığı bu yıllarda şehir oldukça kalabalıklaşmıştır. Kapsamlı imar hedeflerinin bir kısmının akamete uğradığını da bildiğimiz bu yenide dönemde, nüfus istatistiklerine de açık bir biçimde yansıtıldığı gibi şehrin kentsel gelişimi büyük bir ivme kazanmıştır. İstasyon Caddesi'nin sağ yanında inşa edilen ve Sunay mahallesini meydana getiren betonarme konutlara veya yolun öbür tarafındaki baraka tipi evlerden teşekkül eden Zafer mahallesine yerleştirilen Vartolular yalnızca şehrin nüfusunu arttırmakla kalmamış, süreç aynı zamanda Muş'ta yeni iş alanlarının ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır. Muşlular, yeni teşekkül eden mahallelerde inşa edilen binalarda usta ve işçi olarak çalışmaya başlamış, bu durum doğal olarak şehrin ekonomisine de hareketlilik getirmiştir. 1966 yılına kadar Hükümet Konağı çevresinde öbeklenen şehir, bu tarihten itibaren hızla istasyona doğru genişlemeye başlamıştır (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 27, 182; 1973 Muş İl Yıllığı, 1973: 19, 26). Nitekim bunu doğrulayan bir veri olarak 1967 yılında İstasyon Caddesi üzerinde İl Özel İdaresi tarafından yaptırılan 22 dükkân ve "oldukça kon-forlu turistik otel"i zikredebiliriz (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 190). Şehir merkezinin İstasyon tarafına doğru genişlemesi yönündeki eğilimin resmî makamlar tarafından da güçlü bir biçimde desteklendiğini belirtelim. Örneğin 20 Nisan 1967'de Dere Mahallesi'nde meydana gelen yer kayması nedeniyle bir evin yıkılması üzerine durumları tehlikeli görülen 85 konut tahliye edilmiş ve burada yaşamakta olan aileler, İstasyon yakınlarındaki boş barakalara yerleştirilmiştir. Yine afetten etkilenen 191 aile için şehir merkezinde konut inşasına başlandığını da biliyoruz (CCA, 30-1-0-0-73-464-3). Nitekim bir süre sonra bu civardaki yerleşimler kanıksanmış ve 1972'de İmar ve İskân Bakanlığı tarafından alınan karar doğrultusunda deprem nedeniyle şehir merkezinde oluşturulan geçici iskân alanlarının kalıcılaştırılması yönünde irade oluşturulmuştur (1973 Muş İl Yıllığı, 1973: 19).

Muş'un kentsel gelişim tarihinin bir diğer önemli hattı sağlık kuruluşlarıdır. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında Özel İdare tarafından Kale Mahallesi'nde kurulduğu ve kiralık bir bina içerisinde hizmet verdiği bilinen sağlık evi, 1930'lu yılların sonunda 4-5 yataklı bir dispansere dönüştürülmüş, buranın yetersiz kalması üzerine 15 yataklı yeni bir dispanser daha yapılmıştır. 1940'lı yılların sonunda 25 yataklı bir hastaneye dönüştürülen ve "Memleket Hastanesi" adıyla bilinen bu sağlık kuruluşu, 1954 yılında "Devlet Hastanesi" adını almıştır. 1956 yılında 50 yatak kapasiteli yeni binasında hizmet vermeye başlayan Devlet Hastanesi'ne 1963 yılında ek bir bina yapılmış ve yatak kapasitesi 100'e çıkarılmıştır (1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 43-44). 1960'lı yılların ikinci yarısına gelindiği vakit şehir merkezinde 2 sağlık ocağı, 1963 yılında uygulamaya konulan Muş İli'nin Sosyallezyonu projesi çerçevesinde 100 yataklı bir ek blok ilave edilerek büyütülen 150 yataklı devlet hastanesi ve muhtelif alanlarda sağlık hizmeti veren çeşitli birimler (Verem Savaş Başkanlığı, Nüfus Planlama Başkan-

¹⁹ Şehirde gerçekleştirilen tarımsal etkinliklerle ilgili olarak bkz. Sönmez, 2005: 59-82.

lığı vb.) olduğu görülmektedir (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 102-104). 1969'de Göğüs Hastalıklar Hastanesi adıyla yapımına başlanmış olup 1987'de tamamlanabilen 150 yataklı yeni blok ile hasta barındırma kapasitesi 300'e çıkan Devlet Hastanesi, aynı yıl 30 yataklı Hasköy Entegre Birimi ve 150 yatak kapasitesine sahip yeni entegre birim olan Kadın ve Çocuk Hastalıkları bölümünün de ilave edilmesiyle 480 yatak kapasitesine yükselmiştir. 2005'te yeni bir yapılanmaya gidilip Devlet Hastanesi ile Hasköy Entegre Birimi ve Kadın ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi ayrılmış, 2011 yılında Sağlık Bakanlığı'nın kararı doğrultusunda Muş Devlet Hastanesi ile Kadın ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi Muş Devlet Hastanesi çatısı altında birleştirilmiştir. 2010'lu yılların sonunda 434 fiili yatak kapasitesine ulaşan ve kalp ameliyatlarının yapılabildiği Muş Devlet Hastanesi, TOKİ tarafından Bitlis yolu üzerinde yapılmış olan modern tesislerinde hizmet vermeye devam etmektedir (<https://musdh.saglik.gov.tr/TR,240542/hastanemiz-hakkinda.html>).

1967 tarihli şehir yıllığında "Endüstri yoktur" (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 53) cümlesiyle özetlenen Muş şehrinin sanayisi 1970'li yıllardan sonra biraz yavaş da olsa gelişme kaydetmeye başlamıştır. 1968'deki bir kararla "Kalkınmada Öncelikli İller" kategorisine alınan Muş'taki ilk önemli sanayi tesisinin 1974 tarihinde kurulan Muş Süt Fabrikası olduğunu biliyoruz (1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 25-26). 1976'da Muş Organize Sanayi Bölgesi'nin kurulması yönünde resmî bir karar alınmış olmakla birlikte (CCA, 30-18-1-2-364-2-17), 2000'li yıllarda faaliyete geçeceğini bildiğimiz bu tesisin kuruluşunun karar aşamasında kaldığı anlaşılmaktadır. Yine 1970'li yıllarda bir kısmı akamete uğramış olmakla birlikte şehirde Muş Et ve Balık Kombinası, Muş Meyan Kökü Fabrikası ve Muş Gıda Ürünleri Sanayii gibi tesislerin oluşturulması yönünde adımlar atılmış olup bu girişimleri başkaları takip etmiş (Arslan, 2018: 78) ve 1980'li yıllar Muş sanayisinin önemli gelişmeler kaydettiği bir dönem olmuştur. Bu çerçevede 1976-1980 yılları arasında inşa edilen (Yalçın, 2009: 423), Muş'un en büyük sanayi tesisi olarak 1983'te Bitlis yolu üzerinde Muş Şeker Fabrikası (Yurt Ansiklopedisi, VIII, s. 6015; Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 79), 1984'te Peynir ve Tereyağı Fabrikası, 1985'te Özel İdare Yem Fabrikası'na ilave olarak yine bu dönemde Barit²⁰ ve Tütün Yaprak fabrikaları, 1990'da BAL-TAT Şeker, Muş Plastik ve Aytunçlar PVC fabrikaları ile 1998'de Yazıcıoğlu Yem Fabrikası (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 79-81) kurulmuştur (1989 Muş İl Yıllığı, 1989: 21-23, 26; Tuncel, 2006: 370; Arslan, 2019: 79).

1960'lı yılların sonunda belli başlı caddesi tren garından yukarı doğru Cumhuriyet Meydanı ve Hükümet Konağı'na uzanan İstasyon Caddesi olan (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 179) Muş, yirmi yıl içerisinde yeni bir çehre edilmeye ve 1980'lerin sonunda küçük bir kasaba görünümünden çıkarak bambaşka bir biçime kavuşmaya başlamıştır. Nitekim İller Bankası tarafından yapılan 1985 tarihli Muş İmar Planı'na bakıldığında, şehirdeki yerleşim alanlarının yoğunlaşmaya başladığı, bugün Sunay ve Yeşilyurt mahallelerini ayıran ve Bitlis'e giden D300 karayolunun hemen hemen

Muş Sanayi Sitesi'ne kadar olan kısmının iki taraflı olarak yerleşime açıldığı görülmektedir (Muş 1985 Tarihli İmar Planı, Muş Belediyesi Arşivi). Dolayısıyla söz konusu imar planından hareketle, şehrin fiziksel gelişiminin 1980'li yıllarda doğu istikametinde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu yıllarda Muş'un sergilediği fiziksel gelişimin etkileri başka alanlarda da görülmeye başlanmıştır. Nitekim 1922 yılında şehirde Fırat Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi'nin kurulması ya da 1996 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nin çatısı altında bir Sağlık Meslek Yüksekokulu'nun ve Alparslan Devlet İşletme Çiftliği arazisinde bir KYK Öğrenci Yurdu'nun faaliyete başlaması bu zaviye içerisinde ele alınabilecek gelişmeler cümlesindedir (Polat, 2019: 4). Bu bahis içerisinde son olarak havalimanını da zikretmek gerekir. Daha önce NATO Askerî Havalimanı olarak işlev görmekle birlikte 1992 yılında halkın kullanımına açılan ve şehir merkezine 18 kilometre mesafede bulunan (bu mesafe, havalimanının şehir ana büyüme hattında bulunması dolayısıyla her geçen gün azalmaktadır) Muş Sultan Alparslan Havalimanı, iç hatları kullanan yolcu sayısı periyodik olarak artmaktadır (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 16; Arslan ve Kendir, 2019: 168-169; Sönmez, 2005: 87). Daha önce Muş Havalimanı olan ismi 2018 yılında Muş Sultan Alparslan Havalimanı olarak değiştirilen (<https://www.bik.gov.tr/mus-havalimaninin-adi-degist/>) havalimanının şehrin gelişim tarihinde önemli bir yeri olduğunu belirtelim.

4. 2000'li Yıllarda Muş

2000'li yıllar, Muş'un kentsel gelişim tarihinde önemli bir yere tekabül etmektedir. Bu dönemde şehrin kentsel dönüşüm katsayısını hareketlendiren en önemli unsurun Muş Alparslan Üniversitesi olduğunu söylemek mümkündür. 1990'lı yıllardan itibaren şehirde faaliyet göstermekte olan Fırat Üniversitesi Muş Eğitim Fakültesi ile Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksekokulu'nun çekirdeğini teşkil ettiği Muş Alparslan Üniversitesi 2007 yılında kurulmuştur. Eğitim Fakültesi, Sağlık Yüksekokulu, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu olmak üzere dört akademik birim ile eğitim-öğretim faaliyetlerine başlayan Muş Alparslan Üniversitesi, 2008'den 2015 yılına kadarki kuruluş sürecinde Fen-Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İletişim Fakültesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi, İslami İlimler Fakültesi ve Malazgirt Meslek Yüksekokulu olmak üzere altı akademik birim halinde yapılanmıştır. Yine bu dönemde Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri enstitüleri de kurulmuş, üniversitenin gelişmesi daha sonra da devam etmiştir. Bu çerçevede 2016'da Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, 2017'de Ziraat Fakültesi diploması veren Uygulamalı Bilimler Fakültesi, 2019'da Sağlık Bilimleri Fakültesi ve 2020'de Spor Bilimleri Fakültesi açılmıştır. 2018 yılında Bölgesel Kalkınma Odaklı Misyon Farklılaşması bağlamında hayvancılık alanında ve Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm Çalışmaları kapsamında pilot devlet üniversiteleri arasına girmiştir (Polat, 2019: 4, 23; <http://www.alparslan.edu.tr/sayfa.xhtml?sayfa=tarihce>). Kurulduğu 2007 yılından itibaren ikisi şehir merkezinde ve biri Muş-Bingöl yolu üzerindeki Karaköprü mevkiinde olmak üzere üç yerleşkede faaliyet gösteren Muş Alparslan Üniversitesi, 2012-2013 eğitim öğretim yılında şehrin güneybatısında, Kulp yolunun üzerinde bulunan Güzeltepe

²⁰ Muş Belediyesi raporlarına bakılırsa, merkez ilçe alanı içerisinde 3235 bin ton barit rezervine sahip yataklar bulunmaktadır. Bkz. Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 52.

mevkiindeki ana yerleşkesine taşınmıştır. Bilimsel araştırmaların halk tarafından büyük oranda benimsenmiş olduğuna işaret ettiği²¹ üniversitenin Muş'un gelişimi noktasında ürettiği katma değer yüksek seviyededir. 2020'de 10 bin civarında öğrencisi ile faaliyet göstermeye devam eden Muş Alparslan Üniversitesi, şehirde birçok alanda gelişme yaşanmasında etkili olmuş ve olmaya devam etmektedir. Öğrencileri, öğretim elemanları ve diğer personelleri ile birlikte 11 bine yaklaşan nüfus temsili ile şehrin genel nüfus oranının neredeyse onda biri gibi yüksek bir oranına karşılık gelen üniversitenin Muş'a sağladığı ekonomik değer, başta hizmet, konut ve konaklama sektörleri olmak üzere birçok alanda şehri dönüştürmüştür.²²

2000'li yıllarda Muş'un kentsel gelişimini tetikleyen tek unsur üniversite değildir. Şehir merkezinde, Saray Mahallesi'nde olan ve içerisinde 91 işyeri bulunan Muş Sanayi Sitesi'ne (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 76) ilave olarak 2000 yılında Lale Kuryemiş Fabrikası kurulmuş (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 80), 2008'de şehir merkezine 27 kilometre mesafede bulunan ve 56 parselden oluşan Muş Organize Sanayi Bölgesi (MOSB) (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 78) faaliyete başlamış, 2008'de ÜÇKA Şeker Fabrikası (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 80), 2009'da hâlihazırda şehrin en büyük özel sanayi teşebbüsü olan Çimento Fabrikası açılmış ve Muş'a 12 km mesafede bulunan Sungu beldesinde Tekstil Kent üretim sürecine girmiştir (Arslan, 2018: 79-80). Şehir halkı için önemli bir istihdam kaynağı olan söz konusu sanayi tesislerinin, Muş'un kentsel gelişimi açısından büyük bir kıymeti hâiz oldukları açıktır. Bu çerçevede 2009'da Karayolları Kavşağı'nda dikilen Sultan Alparslan heykelinin doğrudan kentsel gelişim faktörü olmasa bile kentsel gelişim göstergesi olarak zikredilmeye değer olduğu da söylenebilir (<http://www.mus.gen.tr/haber-8994-mus-kavsaga-sultan-alparslan-heykeli-dikildi-haberi.html>).

Son çeyrek yüzyılda şehrin fiziksel görünümünü ve kentsel gelişimini tayin eden unsurlardan biri de imar faaliyetleridir. Belediye, TOKİ ve İl Özel İdaresi tarafından yaptırılan tesis ve binalar Muş'un çehresini değiştirmiş ve değiştirmeye devam etmektedir. 2009 yılında Kültür Mahallesi'nde 80 konut, 2010 yılında 300 yataklı ve 400 yatak kapasiteli Devlet Hastanesi, 2014 yılında Kale Mahallesi'nde kentsel dönüşüm kapsamında 715 konut, bir camii ve 115 dükkân, 2015 yılında Muş İl Emniyet Müdürlüğü binası, 2017 yılında Kepenek Mahallesi'nde 381 konut, 1 camii ve ticaret üniteleri ile 2019 yılında Muş Millet Bahçesi ve projeye ait sosyal donatıların inşa faaliyetlerine başlayan TOKİ'nin söz konusu projelerinin neredeyse tamamı 2020 yılında tamamlanmış durumdadır (<https://www.toki.gov.tr/illere-gore-projeler>). İl Özel İdaresi'nin 2006 ile 2019 yılları arasında Muş genelinde yaptırdığı 256 projenin 50'den fazlası şehir merkezinde olup bunlar arasında okullar, idare binaları, sağlık tesisleri, lojmanlar vb. birçok kamusal donatı bulunmaktadır (Muş İl Özel İdaresi Arşivi).²³ Yine Muş Belediyesi tarafından yaptırılarak hizmete açılan Yeni Hal, Canlı Hayvan Pazarı ve Muş Şehirlerarası Otobüs Terminali

(MUŞTİ) ya da başta Lale Parkı olmak üzere birçok sosyal tesisi de bu zaviye içerisinde zikretmek gerekir. Belediyesi 1923 yılında kurulmasına rağmen ilk imar planının 1985'te, bütününe ilişkin ilk çevre düzenleme planının ise 2008'de yapıldığı Muş'un (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 128) 2000'li yıllarda daha programlı bir belediyecilik anlayışına kavuştuğu söylenebilir. Belediye Arşivi'nden elde etmiş olduğumuz biri 2012 ve ikisi 2013 yıllarına ait olan üç farklı imar planı, Muş'un gösterdiği gelişmeyi de yansıtmaları bakımından dikkat çekicidir. Şehrin 2000'li yıllarda ivme kazanan kentsel gelişim hızı, şehirdeki imar ve inşa faaliyetleri ile ilgili daha sık planlama yapılması gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.

5. Sonuç: Muş'un Bugünü ve Yarını

Merkezini bugün Kale Parkı olan tepenin yamaçlarında ve aşağı kısımlarında bulunan, 2014'de başlanan kentsel dönüşüm bağlamında önemli bir kısmı maalesef yıkılan tarihî nitelikli bölgenin oluşturduğu Muş'un sözü edilen bölümünde Kale, 1930-1960 yılları arasında kurulan Muratpaşa ve Minare ile Dere adlarını taşıyan şehrin en eski mahalleleri bulunmaktadır. Zaman içerisinde ovaya doğru yayılarak 2.5 km uzaklıktaki İstasyon ve Sütlüce Köyü ile birleşen şehrin tarihî nitelikli kamusal yapılarının hemen tamamının yer aldığı bu bölgede bulunan dar ve dolambaçlı sokaklardan oluşan "Eski Şehir" tarihî hüviyetini büyük ölçüde yitirmiş durumdadır. Önümüzdeki dönemlerde uygulanması düşünülen yeni kentsel dönüşüm planlarının Muş'u büsbütün "yeni bir şehir" haline getireceği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda şehrin en yüksek bölümünü de meydana getiren bu bölge, şehrin kendisinden başlayarak ovaya doğru genişleme kaydettiği bölgedir. Muş şehri kale bölgesinden kuzeydoğu, doğu ve kuzey yönünden alçalarak genişlemiştir. 1950'lerin başında 1200 konutun yer aldığı beş mahalleden (beşincisi Cumhuriyet'in ilk yıllarında kurulan ve Dere Mahallesi ile Atatürk Bulvarı arasında kalıp Elit Restoran'a kadar inen Kültür Mahallesi'dir) meydana gelen şehir (Tuncel, 2006: 370), 1955'te demiryolunun şehre gelişini takip eden süreçte hızla büyümeye başlamış ve 1966'da gerçekleşen Varto depreminden sonra sözü edilen bu büyüme katlanarak hız kazanmıştır. Bu yıllarda kurulan ve Muratpaşa Mahallesi'nden Atatürk Çocuk Parkı'na dek uzanan Hürriyet Mahallesi ile Sunay ve Zafer mahallelerini başka mahalleler takip etmiş, 1990'lı yıllarda İstasyon ve Muş Sanayi Sitesi arasındaki üçgene yayılan Yeşilyurt ve Dere Mahallesi'nden başlayıp Cumhuriyet Caddesi boyunca Bitlis yoluna dek uzanan ve Muş Sanayi Sitesi'ne kadar uzanan alanı içerisine alan Saray mahalleleri kurulmuştur (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 20; Tuncel, 2006: 370).

Günümüzde Muş ilk merkezinin kuşbakışı haritasına bakıldığında Belediye'den tren garına kadar uzanan ve artık Karayolları Kavşağı'ndan yukarısı Atatürk Bulvarı olarak bilinen İstasyon Caddesi ile bu büyük caddeye paralel olan Cumhuriyet Caddesi adlı iki büyük caddeden ve bunların etrafında gelişen mahallelerden oluştuğu görülmektedir. 2005 yılında yaklaşık 1100 hektarlık bir alan üzerine yayılan şehirdeki mahalle sayısı on iken (Tuncel, 2006: 370), 2016 yılına gelindiğinde bu sayı on dörde çıkmıştır. 30'un üzerinde caminin bulunduğu şehir merkezinde yer alan söz konusu mahalleler, yukarıda zikredilenlere ilave olarak Erzurum Caddesi'nin güneybatısında ve ova içerisinde bulunan Bağlar Mahallesi ile 2016 yılında kurulan Yeni

²¹ Şehir halkının Muş Alparslan Üniversitesi'ne yaklaşımını ele alan bir çalışma için bkz. Çiçek ve Almalı, 2019: 90-111.

²² Muş Alparslan Üniversitesi'nin şehre sağladığı ekonomik katkı ile alakalı olarak bkz. Çayın ve Özer, 2015: 131-147.

²³ İstatistikler için İl Özel İdare'den İbrahim Avcı'ya teşekkür ederim.

Mahalle, Karşıyaka ve 15 Temmuz Milli İrade mahalleleridir. Şehir merkezinde faaliyet halinde olan 44 resmî kurum ve kuruluşun idari tesisleri Kültür, Sunay ve Minare mahallelerinde yoğunlaşmıştır (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 82-83). Ek olarak şehir merkezinde 132'si konaklama ve eğlence birimi olan 1293 ticari işletme, 2'si özel sektöre ait olan sağlık merkezinin yanında 6 Sağlık Ocağı, 1 Devlet Hastanesi, Sıtma Savaş Başkanlığı, Ağız ve Diş Sağlığı Merkezi de dâhil olmak üzere 18 sağlık tesisi, 2 anaokulu, 20 ilkokul, 15 lise, 1 Mesleki Eğitim Merkezi ile 1 Halk Eğitim Merkeziz ve Akşam Sanat Okulu bulunmaktadır (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 84, 88-89, 91).

2020 yılında halen sosyoekonomik bakımdan Türkiye'nin geri kalmış şehirlerinden biri kabul edilen (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 3) ve temel sorunu işsizlik ve nitelikli işgücü eksikliği olan Muş (Aslan ve Kaya, 2018: 275),²⁴ sanayileşme yönelimleri bakımından son sıralarda yer almaktadır. Birçok nedeni olan bu durumun,²⁵ şehrin fiziksel gelişimi bakımından da belirleyici bir güç hüviyetine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Muhtelif kooperatif ve meslek odaları tarafından temsil edilmekte olup çimento, tarım makineleri, barit madeni işletmeciliği, tekstil, hazır giyim, mobilya, hazır beton, karma yem, unlu mamuller, süt ve süt ürünleri, şeker, sıcak asfalt, taş ve mıcır üretimi gibi alanları ihtiva eden çeşitli sanayi kollarının (şeker ve çimento fabrikaları dışında) küçük ve orta ölçekli olmaları (Arslan, 2018: 78-79), Muş'un kentsel gelişimine sınırlı düzeyde katkı sağlayabilmelerine neden olmaktadır. Bu bakımdan şehirdeki sanayi kollarının gelişmesi ile Muş'un gelişme katsayısının yükseleceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Son yıllardaki teşvik yasaları ile desteklenen tekstil, deri, plastik, metal işleri ve mobilya sektörlerinde gerçekleşen gelişmelerin (Arslan, 2018: 79) bu bakımdan önümüzdeki dönemlerde şehrin geleceğinde önemli roller üstleneceği düşünülebilir. Bütün bunların yanında, Türkiye'nin en büyük 3. ovasına nazır olmasına rağmen iklim koşulları, drenaj sorunu, taşkın ve erozyon gibi tehditler nedeniyle bu durumdan yeterince istifade edemeyen (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 75) şehrin geleceğinin tarım ve hayvancılık temelli ekonomik etkinlerde olduğu da genel bir kabul görmektedir. Nitekim şehrin ve ovanın karakteristiğini meydana getiren Murat Nehri üzerinde yapımı süren Alparslan I ve Alparslan II barajları ile Hidroelektrik Santrali (HES) gibi projelerin ileriki dönemlerde şehrin bu potansiyelini daha fazla açığa çıkaracağını (Aslan ve Kaya, 2018: 274; Arslan, 2018: 80) söylemekte bir sakınca yoktur. Tüm bunlara ek olarak il merkezinin denizden yüksekliği 1334 metre olup karasal iklim özellikleri taşıyan ve uzun aylar boyunca kar altında kalan Muş şehrinin kış turizmi açısından sahip olduğu ve 1960'larda fark edilen (1966 yılında Muş Kayak Kulübü kurulmuş, iki yıl sonra da Vali Vefik Kitapçığı tarafından bir kayak evi yaptırılmıştır (1967 Muş İl Yıllığı, 1968: 95)) imkânların (Ersungur ve Aslan, 2014: 221; Aslan ve Kendir, 2019: 169-170) gelecek yıllarda geliştirilmesi, şehrin gelişimine katkı sağlayacaktır. Güzeltepe mevkiinde faaliyet göstermekte olan kayak mer-

kezinin bu bakımdan bir başlangıç teşkil edebileceğini not edelim.

Birinci derece deprem kuşağı içerisinde yer alan Muş'un (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 39; Tanış, 2018b: 62; Arslan, 2018: 85) kentsel gelişimin, bu özel durum nedeniyle önümüzdeki dönemlerde ovaya doğru değil, doğu ve kuzeybatı yönünde olacaktır. Nitekim belediyeden temin etmiş olduğumuz aktüel imar planı da bu yönde veriler ihtiva etmektedir. Daha önceki projeksiyon hesaplamalarının 2000 yılında 125 bin olacağını öngördüğü Muş nüfusu bu hedefe ulaşamamış olsa da, 2007 yılında Muş Alparslan Üniversitesi'nin açılması ile hızlanan demografik ve kentsel büyümenin 2030 yılında şehir için öngörülen 135 bin bandına ulaşabileceğini düşündürmektedir (Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu, 138). Nitekim üniversitenin kurulduğu 2007'den 2019'a kadar geçen sürede nüfusun 70 binlerden 110 binlere kadar tırmanmış olması, özellikle de kent merkezi ile üniversitenin entegrasyonu daha hızlı bir biçimde temin edilebilirse, öngörülen rakamların üzerine çıkılabileceğini göstermektedir. Şehir merkezinden yaklaşık 7-8 km mesafedeki Güzeltepe mevkiinde bulunan üniversitenin Muş'un kentsel gelişimine sağlayabileceği katkıyı tam manasıyla sağlayabildiğini söylemek henüz mümkün olmamakla birlikte, belediyenin açma çalışmalarını devam ettirdiği yeni yollarla bu hedefin yakalanabileceği açıktır. Çar Deresi boyunca yapımı sürdürülmekte olup Küçük Sanayi Sitesi'ni şehir merkezine bağlayan yola ek olarak Karşıyaka Mahallesi'nin üst kısmından üniversiteye doğru yapılması planlanan yeni yol hattı projesinin tamamlanması durumunda söz konusu entegrasyon süreci de hız kazanacaktır. Muş'un kentsel gelişiminin motor kuvvetini teşkil eden ana aks Bitlis yolu boyunca ilerlemekteyse de söz konusu yol projeleri ile birlikte güneybatı yönündeki gelişim yoğunluğu da artacaktır.

Kaynakça

- 1967 Muş İl Yıllığı (1968). Elazığ.
- 1973 Muş İl Yıllığı (1973). Bingöl.
- Muş 1985 Tarihli İmar Planı, Muş Belediyesi Arşivi.
- 1989 Muş İl Yıllığı (1989). İstanbul.
- Abdurrahim Şerif. (2011). *Anadolu Manzaraları, Muş Ovasında*. İçinde: *Anadolu Mecmuası*. Arslan Tekin ve Ahmet Zeki İzgöer. (Haz.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Alanoğlu, M. (2019). Nahiye'den Sancağa: 16. Yüzyılda Muş'un İdarî Yapısı. *Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri, 10-12 Mayıs 2018*. Arzu Güvenç Saygın, Murat Saygın (Yay. Haz.), 134-160.
- Arslan, Ö. (2018). Muş İli Özelinde Doğal Tarım ve Hayvancılığa Dayalı Sürdürülebilir Bir Ekonomik Gelişim. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 75-90.
- Arslan, E. ve Kendir, H. (2019). Kış Turizmi Potansiyeli Açısından Muş İli'nin SWOT Analizi İle Değerlen-

²⁴ TÜİK'in 2015 yılı verilerine göre, "İllere Göre Yaşam İndeksi" sıralamasında Muş 81. sırada yer almaktadır. Bkz. Arslan ve Kendir, 2019: 168.

²⁵ Muş ilinin sosyoekonomik gelişimine engel teşkil eden nedenlerle ilgili olarak bkz. Arslan, 2018: 78.

- dirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (6), 167-173.
- Aslan, A. ve Kaya, N. Ç. (2018). Proje Temelli Kalkınmaya Eleştirel Yaklaşım: Muş İli Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 269-278.
- Aşgın, S. (2000). *Cumhuriyet Döneminde Doğu Anadolu'ya Yapılan Kamu Harcamaları (1946-1960)*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Atlı, C. (2019). 1950-1970 Yıllarında Muş'ta Devlet Yatırımları. *Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri, 10-12 Mayıs 2018*. Arzu Güvenç Saygın, Murat Saygın (Yay. Haz.), 361-376.
- Barbaro, J. (2016). *Anadolu'ya ve İran'a Seyahat*. Tufan Gündüz. (Çev.). İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Bedrosian, R. (2014). V-XIII. Yüzyıl Klasik Ermeni Kaynaklarına Göre Çinliler ve Çin. Mustafa Alican (Çev.). *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (19), 827-836.
- Biber, H. ve Çavuşoğlu, R. (2013). 2011 Yılı Muş-Malazgirt Arkeolojik Yüzeysel Araştırması. *30. Arama Sonuçları Toplantısı, II*, 303-320.
- Biber, H. (2016). Demir Çağları'nda Süphan Dağı Eteklerinde Yaşam ve Ölümün Mekânsal İlişkileri. *Journal Of Human Sciences*, 13 (2), 3501-3520.
- Biber, H. (2018). Muş İli Arkeolojik Yüzeysel Araştırmaları, 2009-2014. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Bingül, Ş. (2019). *19. Yüzyıl Osmanlı Modernleşmesi Bağlamında Muş Sancağında Islahat Hareketleri*. İçinde: *Burası Muş'tur*. Ercan Çağlayan. (Ed.). İstanbul: Pınar Yayıncılık.
- Bingül, Ş. (2019b). *19. Yüzyılın Modernleşme Politikaları Çerçevesinde Muş ve Çevresindeki Maarif Faaliyetleri*. İçinde: *Tarihî ve Kültürel Dokusuyla Koğak*, Mehmet Salmazzem. (Ed.). Konya: Çizgi Yayınevi.
- Brant, J. (2014). *1838 Yazında Kürdistan*. A. Celil Kaya. (Çev.). İstanbul: Rûpel Yayınları.
- Chesnau, J. (2012). *D'Aramon Seyahatnamesi*. Işıl Erverdi. (Çev.). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Cumhurbaşkanlığı Cumhurbaşkanlığı Arşivi (CCA), 30-18-1-2-2-18-1.
- CCA, 30-10-0-0-178-226-7.
- CCA, 30-18-1-2-80-93-10.
- CCA, 30-1-0-0-134-874-2.
- CCA, 30-18-1-2-140-68-15.
- CCA, 30-1-0-0-73-464-3.
- CCA, 30-18-1-2-364-2-17.
- Çabuk, M. ve Tombul, S. (2019). Osmanlı Arşiv Belgelerine Göre Muş'taki Ermeni İhtilalcilerin Ermenilere Zulmü (1892-1906). *Asia Minor Studies Journal*, 7 (1), 1-14.
- Çağlayan, E. (2019). *Tek Parti Döneminde Muş: İmar, İskân ve İnşa*. İçinde: *Burası Muş'tur*. Ercan Çağlayan. (Ed.). İstanbul: Pınar Yayıncılık.
- Çayın, M. ve Özer, H. (2015). Üniversitelerin İl Ekonomisine Katkısı ve Öğrencilerin Tüketim Yapısı: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 131-147.
- Çiçek, B. ve Almalı, V. (2019). Yükseköğretimde İtibar: Halkın Gözünden Üniversiteye Bir Bakış. *İNİJOSS*, 8 (1), 90-111.
- Darkot, B. (1979). Muş. *MEB İslam Ansiklopedisi*, 8, 744-747.
- Dölek, İ. ve Avcı, V. ve Harunoğulları, M. (2018). Nüfusun ve Yerleşmelerin Yükseltiye Göre Değişimi: Muş İli Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (6), 1011-1022.
- Ebü'l-Fidâ. (2017). *Ebü'l-Fidâ Coğrafyası*. Ramazan Şeşen. (Çev.). İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Ersungur, Ş. M. ve Aslan, M. B. (2014). Muş İlinin Gelişme Potansiyelinin SWOT Analizi İle İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 (4), 213-235.
- Eser, M. (2013). İlk Dönem İslam Tarihinde Muş ve Çevresi. *İSTEM*, 11 (22), 43-67.
- Eser, M. (2014). Muş İsmi'nin Menşei Üzerine Bir Değerlendirme. *EKEV Akademi Dergisi*, 18 (58), 211-228.
- Evliyâ Çelebi. (2010). *Günümüz Türkçesiyle Evliya Çelebi Seyahatnamesi, 4/1*. Seyit Ali Kahraman ve Yücel Dağlı. (Haz.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Galtsyan, A. G. (2007). *Ermeni Kaynaklarına Göre Moğollar*. İlyas Kemaloğlu. (Çev.). İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Gencer, F. (2019). *Bitlis ve Muş'un Son Beyleri: Alaeddin Paşazadeler*. İstanbul: Libra Kitap.
- Gök, S. (2019). *Cumhuriyet Halk Partisi İktidarında Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da İskan Politikaları (1923-1950)*. İstanbul: Efeakademi Yayınları.
- Grousset, R. (2006). *Başlangıcından 1071'e Ermenilerin Tarihi*. Sosi Dolanoğlu (Çev.). İstanbul: Aras Yayıncılık.
- Halaçoğlu, Y. (2015). *Ermeni Tehciri*. İstanbul: BKY.
- Hewsen, R. H. (2016). Pağış/Bitlis ve Daron/Muş'un Tarihi Coğrafyası. Zülal Kılıç. (Çev.) İçinde: Hovannisian, R. G. (ed.) *Bitlis ve Muş*, Ankara: Aras Yayıncılık.
- Hovannisian, R. (2016). Ermeni Pağış/Bitlis ve Daron/Muş. Zülal Kılıç. (Çev.) İçinde: Hovannisian, R. (ed.) *Bitlis ve Muş*, Ankara: Aras Yayıncılık.
- <http://www.mus.bel.tr/mart-ayi-meclis-toplantisi-yapildi>
- <https://biruni.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul?yil=1965>.
- <https://biruni.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul?yil=1970>.
- <https://biruni.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul?yil=1975>.
- <https://biruni.tuik.gov.tr/nufus80app/idari.zul>.

- <https://biruni.tuik.gov.tr/nufus85app/idari.zul>.
- <https://biruni.tuik.gov.tr/nufus90app/idari.zul>.
- <https://biruni.tuik.gov.tr/nufusapp/idari.zul>.
- <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>.
- <https://musdh.saglik.gov.tr/TR,240542/hastanemiz-hakkinda.html>
- <https://www.bik.gov.tr/mus-havalimaninin-adi-degisti/>
- <http://www.alparslan.edu.tr/sayfa.xhtml?sayfa=tarihce>
- <http://www.mus.gen.tr/haber-8994-mus-kavsaga-sultan-alparslan-heykeli-dikildi-haberi.html>
- <https://www.toki.gov.tr/illere-gore-projeler>
- Kara, H. (2019). *Sultan II. Abdülhamid Döneminde Muş Sancağı*. İçinde: *Burası Muş'tur*. Ercan Çağlayan. (Ed.). İstanbul: Pınar Yayıncılık.
- Kardaş, S. (2019). *Birinci Dünya Savaşı'nda Muş*. İçinde: *Burası Muş'tur*. Ercan Çağlayan. (Ed.). İstanbul: Pınar Yayıncılık.
- Kardaş, A. (2019). 'Bir Karış Fazla Şimendifer' Elazığ-Muş Demiryolu'nun Yapım Süreci. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 6 (4), 2360-2382.
- Kaynar, İ. S. (201). Muş'a Demiryolunun Gelişi, *Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri, 10-12 Mayıs 2018*, Arzu Güvenç Saygın, Murat Saygın. (Haz.). Ankara, 395-409
- Kılıç, O. (2004). 1571 Tarihli Mufassal Evkaf Tahrir Defterine Göre Erciş, Bargiri (Muradiye) ve Muş Vakıfları. *Osmanlı Araştırmaları Dergisi*, XXIV, 243-255.
- Koçhan, N. ve Sur, C. (2003). Muş-Kepenek Urartu Kalesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 10, 57-63.
- Kopar, M. (2009). *Cumhuriyet Halk Partisi Döneminde Doğu Anadolu'ya Yapılan Kamu Harcamaları ve Yatırımlar (1927-1950)*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kozbe, G. (1995). Muş Ovası Yüzey Araştırmalarında Ele Geçen Transkafkasya Çanak Çömleği Işığında Bölgenin Erken Tunç Çağ'ının Yeniden Değerlendirilmesi. *Arkeoloji Dergisi*, 3, 35-40.
- Kulağuz, B. N. (1997). *Muş ve Çevresindeki Türk Mimari Eserleri*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Lynch, H. F. B. (1971). *Armenia, Travels And Studies, II. The Turkish Provinces*. London.
- Mayevski. (2007). *20. Yüzyıl Döneminde Rus General Mayevski'nin Türkiye Gözlemleri*. Bayram Bayraktar. (Haz.). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Muş İl Özel İdaresi Arşivi.
- Muş (Merkez) İlave+Revizyon İmar Planı Plan Araştırma Raporu. (2020). Muş Belediyesi Arşivi.
- Oktay, H. (2007). *Ermeni Kaynaklarında Türkler ve Moğollar*. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Öney, C. (2019). *Muş Sancağında Misyonerlik Faaliyetleri*. İçinde: *Burası Muş'tur*. Ercan Çağlayan. (Ed.). İstanbul: Pınar Yayıncılık.
- Özalper, M. (2015). Birinci Meclis'te Muş Milletvekilleri ve Faaliyetleri (1920-1923). *ASOS JOURNAL*, 3 (13), 512-528.
- Özdal, A. N. (2019). İmparatorlukların Gölgesinde ve Kendi Halinde: Ortaçağ'da Muş'un Toplumsal Hareketliliği ve Toplumsal Yapısı. *Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri, 10-12 Mayıs 2018*. Arzu Güvenç Saygın, Murat Saygın (Yay. Haz.), 113-124.
- Özfırat, A. (1999). 1997 Yılı Bitlis-Muş Yüzey Araştırması: Tunç ve Demir Çağları. *XVI. Araştırma Sonuçları Toplantısı, II*, 1-22.
- Özfırat, A. (2000). 1998 Yılı Bitlis-Muş İlleri Yüzey Araştırması: Tunç ve Demir Çağları. *XVII. Araştırma Sonuçları Toplantısı, II*, 193-210.
- Öztürk, A. ve Toprak, S. (2018). Kafkasya'dan Muş Yöresine Göçler ve Göçmenlerin İskânı (1856-1905). *SUTAD*, 43, 437-458.
- Polat, F. A. (2019). Bir Bilim Yuvası Olarak Muş Alparslan Üniversitesi. *Tarih ve Kültür Bağlamında Muş Uluslararası Sempozyumu Bildirileri, 10-12 Mayıs 2018*, Arzu Güvenç Saygın, Murat Saygın. (Haz.). Ankara, 3-23.
- Polonyalı Simeon. (1964). *Seyahatname (1608-1619)*. Hrand D. Andreasyan. (Haz.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Rothmann, M. S. ve Kozbe, G. (1997). Muş In The Early Bronze Age. *Anatolian Studies*, XLVII, 105-126.
- Salnâme-i Vilâyet-i Bitlis, 1. Def'a (1310).
- San, M. S. (1966). *Doğu Anadolu ve Muş'un İzahlı Kronolojik Tarihi*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Southgate, H. (1840). *Narrative Of A Tour through Armenia, Kurdistan, Persia And Mesopotamia*. New York.
- Sönmez, M. E. (2005). Muş Ovası ve Çevresinin Arazi Kullanımı, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Şen, K. (2020). Muş Merkezde Yer Alan Nadide Bir Eser: Selim Paşa Taş Vakfıyesi," *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 67, 455-470.
- Şeref Han. (2009). *Şerefname*. M. Emin Bozarslan (Çev.). İstanbul: Deng Yayınları.
- Şerefüddin Ali Yezdi. (2019). *Emîr Timur (Zafernâme)*. Ahsen D. Batur. (Çev.). İstanbul: Selenge Yayınları.
- Şihabeddin b. Fazlullah el-Ömerî. (2014). *Mesâlikü'l-Ebsâr (Türkler Hakkında Gördüklerim ve Duyduklarım)*. Ahsen D. Batur. (Çev.). İstanbul: Selenge Yayınları.
- Tanış, C. (2018). *Osmanlı Devleti'nde Hapishane Islahatı: Muş Hapishanesi Örneği (1908-1914)*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (57), 141-146.

- Taniş, C. (2018). Osmanlı Arşiv Belgelerinde 1903 Malazgirt Depremi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 61-66.
- Tiryaki, S. (2019). Eskiçağ'da Muş. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 75-114.
- Tozer, H. F. (1881). *Turkish Armenia and Eastern Asia Minor*. London.
- Turan, O. (2004). *Doğu Anadolu Türk Devletleri Tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tuncel, M. (2006). Muş. *DİA İslam Ansiklopedisi*, 31, 368-371.
- Yalçın, E. S. (2009). *Cumhuriyet Döneminde Doğu Anadolu'ya Yapılan Kamu Harcamaları (1960-1980)*. Ankara: Berikan Yayınları.
- Yıldız, H. (2019). *Osmanlı Modernleşme Sürecinde Muş Sancağında Eğitim*. İçinde: *Burası Muş'tur*. Ercan Çağlayan. (Ed.). İstanbul: Pınar Yayıncılık.
- Yiğitpaşa, D. ve Can, S. (2012). Van Müzesi Buluntuları Işığında Van-Muş Bölgesinin Erken Tunç Çağı ve Karaz Kültürü. *Uluslararası Sosyal Araştırmaları Dergisi*, 5 (20), 274-291.
- Yuca, İ. S. (2019). *Cumhuriyet Döneminde Muş'ta Spor Faaliyetleri*. İçinde: *Tarihsel Süreç İçerisinde Muş'ta Spor Kültürü*. Ömer Kaynar. (Ed.). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Yurt Ansiklopedisi, (1982-1983). VIII, İstanbul.



Araştırma Makalesi • Research Article

Suriyeli Sığınmacıların Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması: Kilis ve Batman Örneği

Comparison Of The Socio-Economic And Cultural Adaptation Levels Of Syrian Asylum Seekers: The Example Of Kilis And Batman

Muzaffer Bimay ^{a,*}

^a Öğr. Gör., Batman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu, 72000, Batman/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-6742-2852

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 21 Temmuz 2020

Düzeltilme tarihi: 03 Kasım 2020

Kabul tarihi: 11 Kasım 2020

Anahtar Kelimeler:

Göç,
Suriyeli Sığınmacılar,
Uyum,
Kilis
Batman

ARTICLE INFO

Article history:

Received 21 July 2020

Received in revised form 03 November 2020

Accepted 11 November 2020

Keywords:

Migration,
Syrian Asylum Seekers,
Integration,
Kilis
Batman

ÖZ

Başlangıçta birçok Arap ülkesinde başlayan ve 2011 yılının Nisan ayında Suriye’de devam eden iç çatışmaların sebep olduğu kitlesel göçlerden en çok etkilenen ülke Türkiye olmuştur. Türkiye’ye gelen sığınmacılar, sadece göç etmekle kalmamış, aynı zamanda maddi ve manevi değerlerini de beraberlerinde taşımaları nedeniyle birçok sosyo-ekonomik ve kültürel uyum sorunu ile karşı karşıya kalmışlardır. İşte bu çalışma, Kilis ve Batman kentlerine göç eden sığınmacıların sosyo-ekonomik ve kültürel uyum düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu çerçevede çalışma için nicel araştırma yöntemi kullanılarak Kilis ve Batman ilinde bulunan sığınmacılar içinden 293 katılımcı ile yüz yüze anket yapılmıştır. Ankete katılan farklı kentlerdeki Suriyeli sığınmacıların Suriye’nin farklı kentlerinden geldikleri, farklı yapılarla sahip oldukları ve bu nedenle sosyo-ekonomik ve kültürel uyum süreçlerinin de birbirine benzemediği ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

Turkey has been the most affected by the mass exodus caused by the internal conflicts that initially began in many Arab countries and continued in Syria in April 2011. Asylum seekers arriving in Turkey have faced many socio-economic and cultural adaptation problems as result of their migration and carrying their material and spiritual values with them. This study aims to compare the socio-economic and cultural adaptation levels of asylum seekers immigrating into Kilis and Batman. In this context, a face-to-face survey was conducted with 293 participants among asylum seekers in Kilis and Batman using the quantitative research method for the study. It was revealed that the Syrian asylum seekers participating in the survey come from different cities of Syria, have different structures, and therefore, socio-economic and cultural adaptation processes are not similar to each other.

1. Giriş

Göçler, nüfus hareketliliği ve mekân değişikliklerine bağlı olarak belli bir süreç içerisinde farklı yoğunluk ve biçimde ortaya çıkan sosyal olaylardır (Faist, 2003; İçduygu ve Ünalın, 1998; Tekeli ve Erder, 1978). Bir köken, bir varış noktası ve engeller içeren bu süreçte (Lee, 1966:49), göç edenlerin başta barınma, dil sorunu, sağlık, eğitim, iş ve vatandaşlık olmak üzere siyasal ve kültürel etkileşimi içeren çok kapsamlı ve zorlu bir uyum süreciyle karşı karşıya kaldığı bilinmektedir (Penninx, Spencer ve Hear,

2008; Fielden, 2008; Ager ve Strang, 2004). Castles ve Miller (2008)’in “göçler çağı” olarak nitelendirdiği son yüzyılda küreselleşme ve kitle iletişim araçlarındaki gelişmelere bağlı olarak göç fenomeninin kitleselleşmesi ve niceliksel olarak her geçen gün artış göstermesi nedeniyle uyum süreci daha da zorlaşmaktadır. Uluslararası Göç Örgütü (IOM)’ne göre dünyadaki göçmen nüfusunun 1970 yılında yaklaşık 85 milyon civarında olduğu ve bu sayının dünya nüfusunun yüzde 2,3’üne denk geldiği belirtilmiştir. 2000 yılında bu sayının 173 milyona, 2005 yılında 190 milyona (Li, 2008), günümüzde ise yaklaşık 272 milyona

*Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: muzafferbimay@gmail.com

ulaştığı ve bu sayının dünya nüfusunun yüzde 3,5'ine tekabül ettiği açıklanmıştır (International Organization for Migration [IOM], 2020). Yaşanan uluslararası göçlerin büyük oranını ise zorunlu nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan sığınmacı ve mülteci göçleri olarak karşımıza çıkmıştır. Günümüzde uluslararası zorunlu göçe dayalı olarak 70.8 milyon kişinin yerinden edildiği ve 2050 yılına gelindiğinde ise bu sayının 230 milyona ulaşacağı tahmin edilmektedir (The UN Refugee Agency [UNHCR], 2020; IOM, 2020).

Bugün dünyada uluslararası zorunlu göçler bağlamında ilk akla gelen Suriyeli sığınmacıların göçüdür. Bu göçler, 2011 yılında Kuzey Afrika'da ortaya çıkan ve daha sonra Orta Doğu'ya yayılan halk kalkışmalarının Tunus, Libya ve Mısır'dan sonra Suriye'ye sığmasıyla yaşanan iç savaşla ortaya çıkmıştır (Philips, 2012). 2012 yılının ilk ayında savaştan kaçan dünyadaki Suriyeli mülteci ve sığınmacı sayısı 9,500 iken 2015'te 4,088,078'e, 2016'da 4,718,230'a ve 2020 yılında ise 5.6 milyona yükselmiştir (UNHCR, 2020). Günümüzde halen devam eden Suriyeli sığınmacı göçüne en çok maruz kalan ülke ise 3.627.991* kişi ile Türkiye'dir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2020). Bu denli artan göçlerin farklı etnik ve yapıda olması, farklı kentlere doğru gerçekleşmesi uyum süreçleri konusunda uluslararası standartlarda yeni göç politikalarına ihtiyaç duyulmuş ve ulusal veya uluslararası işbirliğini de zorunlu kılmıştır (Joppke, 2012:7). İşte bu çalışma, yaşanan sığınmacı sarmalında başlangıçta geçici olarak görülen, ancak savaşın uzamasıyla birlikte kalıcı hale gelen Suriyeli sığınmacıların, günümüze kadar sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan nasıl bir uyum süreci geçirdikleri ve kentsel farklılığın uyum süreci üzerinde bir etkisinin olup olmadığına ilişkin soruya yanıt aramaya çalışmıştır.

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, Kilis ve Batman illerine göç eden Suriyeli sığınmacıların uyum süreçlerinin karşılaştırılması, uyum süreçlerinde yaşanan olumlu ve olumsuz yanların ortaya çıkartılarak bu konuda üretilecek politikalara destek sunulması ve uyum süreçlerini kolaylaştırmaya yönelik çözümler ortaya konulmasıdır. Türkiye, son zamanlarda yoğun bir göçe maruz kalmış ve bu konuda farklı nitelikte saha araştırmaları yapılmıştır. Ancak uyum süreçlerinin kentler arasındaki karşılaştırması açısından mevcut akademik çalışmalar olması gerekenin çok altındadır. Dolayısıyla güncel veriler içeren bu çalışma ile yapılacak saptamalar ve elde edilecek bulguların hem kent ve göç literatürüne katkı sunması, hem de gelecekte uluslararası göç ile ilgili oluşturulacak kamu politikalarına yol gösterici olması ümit edilmektedir.

2. Göç Terminolojisi

Mekânsal değişikliklerin genel adı olarak göç (Bodvarsson ve Van der Berg, 2009:1), tarih boyunca insanoğlunun sürekli hareketliliği ile ortaya çıkan toplumsal değişimlerdir (King, 2012:4). Göç olayının çok boyutlu ve karmaşık yapısı, göç terminolojisinde kullanılan tanımlamaların ve geliştirilen kavramların geniş bir literatüre sahip olmasını sağlamıştır. Göç "bireylerin ya da

grupların sembolik veya siyasal sınırların ötesine yeni yerleşim alanlarına ve toplumlara doğru kalıcı hareketleridir" (Marshall, 1999:685). Diğer bir ifadeyle göç, sosyo-ekonomik, politik ve kültürel birçok nedene bağlı olarak ulus içinde veya uluslararası alanda bazen zorunlu bazen de gönüllü olarak gerçekleşen sonuçları itibarıyla kalıcı izler bırakan en önemli sosyal olgularından birisidir. Göç eylemi sonucunda, fiziksel bir yer değiştirme olayının yanında maddi ve manevi tüm değerler de göç edilen yerlere taşındıklarından dolayı ciddi anlamda hem göç alan hem de göç veren ülkedeki toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarında değişimler meydana gelmektedir (Bartram, Poros ve Monforte, 2017:15; Castles ve Miller, 2008:29; Bulut ve Eraldemir, 2015:14).

Göçler, bir ulus devlet içerisinde mekânsal bir değişim olarak karşımıza çıkabileceği gibi, ulus-devletlerarasında bireysel ve kitlesel olarak ortaya çıkan uluslararası göçler şeklinde de görülebilir. Uluslararası göçler, bazen geçici veya kalıcı kalmak üzere çalışmak veya yerleşmek amacıyla bir ülkenin siyasal sınırlarını aşarak başka bir ülkeye doğru yapılmakta (Lewis, 1982:15; Yalçın, 2004:19); bazen de istikrarsızlaştırma ve halkı tehdit etme unsuru gibi devletlerin reaksiyonlarındaki değişikliklerin sebep olduğu çeşitli nedenlerle ortaya çıkmaktadır (Castells, 1997:273). Diğer taraftan uluslararası göçlerle ilintili olan ve sürekli olarak birbirinin yerine kullanılan göçmen, misafir, mülteci ve sığınmacı kavramları da birbirinden farklılık arz etmektedir. Bu kavramların karıştırılması, göçmen, mülteci ve sığınmacılara sorun çıkartabileceği gibi, sığınma ve göç konulu tartışmalarda da yanlış anlamalara yol açabilir. Bu nedenle söz konusu kavramların, uluslararası göç hukuku literatürü açısından açıklanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Göçmen (immigrant), ekonomik ve diğer sosyal sebeplerle başka bir ülkeden, bir yerden ya da yöreden hareket eden bir kişi olarak tanımlanır (Papademetriou, 1997:21). Ülkemizde "muhacir" olarak da tanımlanan "göçmen" sözcüğünün uluslararası literatürde tek bir hukuki tanımı yoktur. Bazı kural koyucular, uluslararası kuruluşlar ve medya kuruluşları, bu sözcüğü hem göçmenleri hem de mültecileri kapsayan ortak bir terim olarak kullanılmış olsa da, genellikle daha iyi ekonomik fırsatlar arayışıyla sınırı geçen bir kişi örneğinde olduğu gibi gönüllü bir süreci ima etmektedir (IOM, 2020). 1934 yılında çıkarılan 5543 sayılı yeni İskân Kanunu'nda "muhacir veya göçmen" için "Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı olup, yerleşmek amacıyla tek başına veya toplu halde Türkiye'ye gelip bu Kanun gereği kabul olunanlar" şeklinde belli şartta bağlanmış bir tanım yapılmaktadır (İçduygu, 2010:34). Osmanlı'da genellikle Asya ve Balkanlardan gelen Müslüman-Türk göçmenler için "muhacir", diğer taraflardan gelen Müslüman olanlar için "misafir", Müslüman olmayanlar için ise "yabancı" kavramı kullanılmıştır (Kaiser ve Kaya, 2016:38).

Mülteci (refugee) kavramı, uluslararası hukukta özel olarak tanımlanmaktadır. 28 Temmuz 1951 yılında imzalanan ve 22 Nisan 1954 tarihinde yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler (BM) Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi'nin 1. maddesinde "ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir gruba mensubiyeti veya siyasal düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin

*28 Ekim 2020 tarihli geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sığınmacı sayısı

korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istenmeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen her şahıs” olarak tanımlanmıştır (UNHCR, 2020). Başka ifadeyle, katlanılamayacak kadar zor koşulların ortaya çıkmasıyla yardım edilmeye ve korunmaya muhtaç olan kişi olarak kabul edilmektedir (Goodwin-Gill ve McAdam, 2007:15). Bu kişilerin içinde buldukları durumlar, çoğunlukla o kadar tehlikeli ve dayanılmazdır ki, sığınma taleplerinin reddedilmesi ve evlerine dönmeleri halinde büyük ihtimalle ölümcül sonuçlara maruz kalacaklardır. Bu nedenle devletler, Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) ve ilgili kuruluşların desteğini kazanarak uluslararası “mülteci” statüsüne girerler. Diğer taraftan Türkiye, 1951 tarihli Cenevre Sözleşmesi’ni, 1. maddesindeki mekân bakımından öngörülen seçme hakkını kullanarak “coğrafi ve zaman kısıtlaması” ile kabul etmiştir. Cenevre Sözleşmesi’nin 1(A). maddesinde “1 Ocak 1951’den önce meydana gelen olaylar sonucunda...” şeklinde başlayan mülteci tanımındaki coğrafi ve zaman kısıtlaması, 1967 tarihli Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Protokolde söz konusu giriş kısmı “Avrupa’da meydana gelen olaylar sebebiyle...” şeklinde düzenlenmiş ve Protokol sadece “coğrafi sınırlama” ile onaylanmıştır. Avrupa dışında meydana gelen olaylar nedeniyle, mülteci tanımındaki şartlara haiz olduğunu iddia ederek, üçüncü ülkelere iltica etmek üzere Türkiye’den uluslararası koruma talebinde bulunan kişiler ise “şartlı mülteci” olarak görülmektedir (GİGM, 2020). “Sığınmacı” ise, mülteci statüsü almaya yönelik başvurusu henüz karara bağlanmamış kişiler olarak tanımlanır (Kaypak ve Bimay, 2016:89). Türkiye’nin taraf olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyanamesi’nin 14 (1). maddesinde herkesin sığınma talebinde bulunma ve bunlardan yararlanma hakkını ileri sürmekte, ancak bu hakkın hiçbir ülkeye yükümlülük getirmeyeceği ifade edilmektedir. Dolayısıyla ülkeler sığınmacı statüsü tanıyıp tanımamakta serbesttirler. Bu nedenle uygulamada devletlerin kişilere sığınma hakkı tanınması durumu büyük ölçüde yalnızca siyasal suçlara bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (TBMM, 2011:223). Diğer taraftan, ülkemizin hukuk sisteminde sığınmacı kavramı olmadığı için 2014 yılında Bakanlar Kurulu tarafından 6458 sayılı Kanun kapsamında çıkarılan Geçici Koruma Yönetmeliği ile Suriye’deki iç savaştan kaçıp gelenleri “geçici koruma” statüsüne kabul etmektedir. “Geçici koruma (temporary protection)”, “ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak veya bu kitlesel akın döneminde bireysel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen ve uluslararası koruma talebi bireysel olarak değerlendirmeye alınamayan yabancılara sağlanan koruma” olarak tanımlanır (GİGM, 2020). Geçici koruma, Türkiye’nin taraf olduğu Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve 1951 tarihli Cenevre Konvansiyonu mülteci pozisyonu ve örf ve adet kuralı niteliği taşıyan “non- refoulment (geri vermeme)” ilkesine dayanmaktadır. 2010 yılında kabul edilen Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı’nda da sığınmanın bir hak olduğu belirtilmiş ve “geri vermeme” ilkesi bu hakkın en büyük dayanağını oluşturmuştur (Ekşi, 2016:108). Geçici koruma ile sığınmacılar uluslararası koruma statülerinden yararlanmamakta, ancak genel olarak sınırın açık tutularak gelenlerin zorla geri gönderilmemesi,

cezalandırılmaması ve temel ihtiyaçların karşılanmasının yanında sağlığa, eğitime, sosyal yardıma ve iş piyasasına erişimi de kapsamaktadır (World Migration Report, 2015:94).

“Misafir göçmen (guest immigration)” ise, herhangi bir uluslararası statü almadan ülkesine geri dönmesi beklenen göçmenler için kullanılmaktadır. 1950-60’lı yıllarda başta Almanya olmak üzere Avrupa ülkelerinin işgücü ihtiyacını karşılamak ve daha sonra ülkelere döneceği varsayılan göçmenler için “misafir işçi” kavramı kullanılmıştı (Yüksel ve Hiçdurmaz, 2019:213). 2011 yılından sonra patlak veren Suriye iç savaşı nedeniyle ülkemize gelen sığınmacılar önce ‘misafir’ olarak tanımlanmış, ancak savaşın uzaması nedeniyle kalıcı oldukları anlaşılmış ve 2014 yılından itibaren çıkarılan mevzuatla geçici koruma statüsüne dahil edilmişlerdir (Düzka ve Yazıcı, 2017:445).

3. Göç ve Uyum Sorunsalı

Toplumsal değişimin en önemli fenomenlerinden biri olan göç eylemi sonucunda, fiziksel bir yer değiştirme olayının yanında maddi ve manevi tüm değerler de göç edilen yerlere taşındıklarından dolayı bu durum, ciddi anlamda hem göç alan hem de göç veren ülkelerdeki toplumların sosyo-ekonomik ve kültürel değişimine (Castles ve Miller, 2008:29; Bulut ve Eraldemir, 2015:16) ve göç edenlerin çeşitli uyum sorunları yaşamalarına neden olmaktadır (Z. Aksoy, 2012:293). Dolayısıyla göç ve uyum konusunda başvurulan yöntem ve uygulanan politikalar sürecin sağlıklı gelişmesinde önemli etkiye sahiptir. Bu bağlamda literatürde sıklıkla takip edilen Ager ve Strang (2004), Castles ve Miller (2008), Fielden (2008) ve Berry (1997)’in belirlediği uyum yöntemleri dışında Avrupa Birliği tarafından belirlenen Göçmen Uyum Politikaları, uyum konusunda önemli bir klavuz olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ager ve Strang (2004), uyum sürecinin temel taşları olarak gördüğü barınma, istihdam, eğitim ve sağlık gibi dört temel gösterge üzerinden alt kümede yer alan ve sosyal bağlantılar olarak belli bir kategoride sıralanan sosyal köprüler, sosyal bağıntılar ve sosyal bağları; bununla beraber aile ve toplum bağlantılarını göç öncesi ve sonrasında yaşanan uyum süreciyle ilişkilendirmektedir. Dil ve kültürel bilgi, güvenlik ve istikrar göstergeleri de uyumu daha da kolaylaştırıcı iki etken olarak gösterilmektedir. Uyum sürecinde beklentilerin ve yükümlülüklerin dayandığı temel haklar ve vatandaşlığa geçiş göstergeleri ise en son sırada yer almaktadır. Dolayısıyla iyi bir uyum süreci için dört temel, altı alt göstergeden oluşan toplam on göstergenin tamamlanması durumunda iyi uyumdan söz edilebileceği belirtilmektedir. Fielden (2008), iyi bir uyum süreci için göçmenin göç ettiği ülkenin eşit yasal haklarını elde etmesi, göç edenin yaşamını idame edeceği istihdam olanaklarına kavuşturulması ve herhangi bir ayrımcılık yaşamadan toplum içinde sosyo- kültürel yaşamını devam edecek imkanlar elde etmesi şeklinde üç ölçütü şart koşmaktadır. Avrupa Konseyi, “Avrupa Birliği Göçmen Uyum Politikaları İçin Genel Temel İlkeleri” başlıklı bir belge yayımlayarak üye ülkelerin uyum konusunda nelere dikkat etmesi konusunda rehberlik etmiştir. Söz konusu belgede süreklilik arz eden uyum süreçleri için genel olarak küresel, bölgesel, ulusal ve yerel idarelerin zorunlu işbirliğinden söz edilmekte ve insan hakları temelinde hukuki statünün tanınmasından sonra sosyo-ekonomik,

kültürel ve oy kullanma dahil tüm siyasal fırsatların kendileri için yaratılmasını istemektedir. Uyum konusunda özellikle yerel yönetimlerin yetkilendirilmesi sürecin başarısında en önemli etkenlerden biri olarak görülmektedir (Council of The European Union, 2004).

Diğer taraftan Berry (1997), göç edenleri göç ettikten sonra geçirdikleri uyum süreçlerine göre karşılaştıkları durumları dört aşamaya ayırmaktadır. Birincisi, bireyler kültürel kimliğini korumak ve diğer kültürlerle etkileşimde bulunmak istemiyorsa “asimilasyon”; bireylerin özgün kültürlerini korumaya değer verdikleri ve aynı zamanda başkalarıyla etkileşim kurmaktan kaçınmak istediğinde “seperasyon”; hem diğer gruplarla günlük etkileşimde bulunmak hem de kendi orijinal kültürünün korunmasına ilgi duyulması halinde “entegrasyon” ve son olarak, kültürel korumaya (genellikle zorla uygulanan kültürel kayıplar sebebiyle) ve toplumsal değerlerle (çoğunlukla dışlanma veya ayrımcılık sebepleri nedeniyle) ilişki kurma konusunda az ilgi olması durumunda “marjinalleşme” ortaya çıkmaktadır.

Günümüz açısından bakıldığında ise kitlesel göçlerin yapıldığı ülkeler açısından karşılaşılan dört tür uyum politikasından söz edilebilir. Birincisi, Fransa örneğinde olduğu gibi göçmenlerin ülke içinde yerleşimini kabul edip vatandaşlık haklarının verilmesinin bedeli olarak kültürel asimilasyonu dayatma yoluyla uyum sürecinin gerçekleştirilmesidir. Bu tür politikanın amacı göçmenlerden bir taraftan modern kente has davranış biçimlerini, değer ve yargıları benimsemesi beklenirken; diğer taraftan geldiği toplumun has alışkanlık ve geleneklerini geride bırakması istenmektedir (Karasu, 2016:997). İkincisi, ABD, Avustralya ve Kanada örneğinde bazı ülkelerin yaptığı gibi vatandaşlığın verilememesi konusunda direnç gösterilerek geçici emek istihdamı politikalarıyla göç sürecinin idare edilmesi ve göçmenlerin marjinalleşmiş etnik azınlık haline gelmesine (Castles ve Miller, 2008:20), diğer bir deyişle “öteki” olmalarına neden olunmasıdır (Chambers, 2014:106). Üçüncü bir seçenek olarak bu gün birçok Batı ülkesinde uygulanan çok kültürlülük politikasıdır. Bununla göç edenlerin asimile olamamaları ve vardıkları ülkede kalmak istememeleri nedeniyle kültürel farklılığa yönelmek zorunda kalmalarını sağlayan yöntem olarak tercih edilmektedir (A. Aksoy, 2007:426). Ancak burada göç edenler kendi kültürel değerlerini içinde yaşadıkları toplumdan tamamen koparak yaşamaya devam etmektedirler (Kymlicka, 2012:303). Son olarak Suriyeli sığınmacılar örneğinde ortaya çıkan kitlesel göçlerde uluslararası statülerden birine dâhil olmayan, ancak uygulama ile şekillenmiş olan ve ülkemizde de uygulanan “geçici koruma” uygulamasıdır.

Türkiye, 1951 Cenevre Sözleşmesi’ne koyduğu çekince ve kendi iç mevzuatı gereğince Suriyelileri mülteci statüsünde kabul etmeyerek hukuksal statü sağlamanın önünü kapatmıştır. Yine de Türkiye, insani yönünü ön planda tutarak sınırlarını açık kapı politikasıyla Suriyelilere açmış ve mevcut uygulamaların dışına çıkmıştır (İçduygu ve Aksel, 2013:182). Türkiye böylece uluslararası hukukta geçen “geri göndermeme” ilkesine de uyarak vatandaşlık dışında sağlık, barınma, istihdam, eğitim ve diğer ihtiyaçları karşılamak noktasında girişimlerini arttırmıştır (Kirişçi ve Karaca, 2015:301-309). Ancak 2015 yılından itibaren misafir olmanın ötesine geçen sığınmacılara ilişkin

Türkiye’nin göç politikası değişim göstermiş ve geçici kabul aşamasından geçerek yerleşim (2013-2015), entegrasyon (2016 boyunca) ve potansiyel olarak vatandaşlığa geçme dönemine doğru eğilim göstermiştir (İçduygu ve Millet, 2016:4; Elitok, 2019:1).

4. Yöntem ve Uygulama

Çalışmanın bu kısmında araştırma alanlarının genel özellikleri, yapılan araştırmanın yöntem ve modeli, veri toplama yöntemleri, araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi, araştırmanın evren ve örnekleme başlıklarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Alanlarının Kısa Özellikleri

Sosyo-ekonomik ve kültürel yapıları açıdan Türkiye’nin farklı iki kentinden Kilis 1995 yılında, Batman ise 1990 yılında il olmuştur. Akdeniz Bölgesinde yer alan Kilis Türkiye’nin Suriye sınırı hattında bulunan bir ildir (Harunoğulları, 2016:39). Güneydoğu Anadolu Bölgesi içinde yer alan Batman ile farklı sosyo-ekonomik özelliklerinin yanında nüfuslarına oranla aldıkları göçün çeşidi ve oranı açısından önemli derecede farklılıklar göstermektedir. 2020 yılı itibarıyla Kilis il nüfusu 142.490 kişi olarak belirlenirken, Batman nüfusu ise 608.659 kişi olarak tespit edilmiştir (TÜİK, 2020). 2011 yılından itibaren Kilis 108.579 (nüfusun %76,20’si) Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yaparken Batman ise 15.518 (nüfusun %2,55’i) Suriyeli sığınmacıyı misafir etmiştir (GİGM, 2020). Kilis’in bu yoğunluktaki Suriyeliye ev sahipliği yapmasının altında üç neden yatmaktadır. Bunlar; Suriye’den yapılan göçün zorunlu bir göç özelliği taşıması, Suriye ile olan geniş siyasi sınırların geçiş noktası olması ve Suriye ile Kilis arasında insan geçişini zorlaştıracak herhangi bir doğal sınırın olmayışıdır. Bunlara ek olarak tarihten günümüze gelen akrabalık ve arkadaşlık bağları, yaşanan iç karışıklık nedeniyle can güvenliği tehlikede olan nüfusun en yakın güvenli mekân arayışı gibi nedenler de göç yoğunluğunun artmasında önemli etkenler olarak gösterilebilir.

4.2. Araştırmanın Yöntem ve Modeli

Bu çalışmanın amacı, son on yılda Kilis ve Batman illerine göç eden Suriyeli sığınmacıların sosyo-ekonomik ve kültürel uyum süreçlerinin karşılaştırılması ve gelinen süreçte uyum süreçlerinde yaşanan olumlu ve olumsuz yanların ortaya çıkartılarak bu konuda üretilecek politikalara destek sunmaktır. Elimizde 2020 yılı içerisinde güncel boyutlarda Suriyeli sığınmacı göçüne ilişkin Kilis ve Batman kentlerini karşılaştıran ayrıntılı bir bilimsel çalışma olmadığı için böyle bir saha araştırması tasarlanmıştır. Araştırmanın yararı Kilis ve Batman’a yapılacak yeni göçlerin etkilerinin önceden tahmin edilerek sosyo-ekonomik ve kültürel uyum süreçlerinin iyi yönetilmesi olarak da varsayılmaktadır. Araştırmanın yöntemi; değişkenlerin ölçümlerinin sayıyla ifade edilmesini sağlayan nicel araştırma yöntemidir (Punch, 2011). Buradan hareketle ana kütle dediğimiz Kilis (108.579) ve Batman’da (15.518) yaşayan Suriyeli sığınmacıların içinden anket yapmaya istekli 293 katılımcıyla yüz yüze anket yapılarak veriler elde edilmiştir. Anketler, Batman Üniversitesi Etik Kurulu’nun 13.05.2020 tarih ve E. 8397

sayılı onayıyla 2020 yılının ilk yarısında yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir.

4.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Yöntemi ve Verilerin Çözülmesi

Bu çalışmanın saha araştırması, 2011-2020 yılları arasında göç eden Suriyeli sığınmacıların sosyo-ekonomik ve kültürel uyum düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin Kilis ve Batman'da yapılan anket çalışmasına ait bulguların değerlendirilmesini içerir. Verilerin toplama yöntemi olarak anket tekniği tercih edilmiş ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Bu yöntemle, verilerin elde edileceği kişilerin, doğrudan okuyarak cevaplandıracakları bir soru listesi aracılığıyla verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Anket formu hazırlanırken bu konu ilgili olarak yapılmış birçok uygulamalı bilimsel çalışmadan da yararlanılmıştır. Anket yoluyla elde edilen verilerin yorumlanması için verilerin betimsel istatistikleri SPSS 24 programı aracılığıyla yapılmıştır. Böylece verilerin frekans ve yüzde dağılımları oluşturulduktan sonra verilerin yorumlanması, değerlendirilmesi ve öneriler sunulması şeklinde analizleri yapılmıştır.

4.4. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini; ana kütle dediğimiz Kilis ve Batman'da yaşayan Suriyeli sığınmacılar oluştururken; araştırmanın örnekleme ise söz konusu iki kentte bulunan anket yapmaya istekli katılımcılardan oluşmuştur. Bu kapsamda Kilis (153) ve Batman (140) illerinde yaşayan 18 yaşından büyük toplam 124.097 sığınmacı içinden 293 Suriyeli sığınmacıyla 32 sorudan oluşan anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın kapsamı, kaynak kısıtlılığı ve küresel salgın (Covid 19) nedeniyle Kilis ve Batman kentlerindeki sığınmacılar ile sınırlı tutulmuştur.

5. Bulgular

Bu bölümde Kilis ve Batman illerinde yapılan saha araştırmasından elde edilen verilerin yapılan değerlendirmeleri yer almaktadır.

5.1. Suriyeli Sığınmacıların Demografik ve Mekânsal Özellikleri

5.1.1. Cinsiyet, Yaş, medeni durum ve Öğrenim Açısından

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Katılımcıların Cinsiyeti				
Erkek	88	57,5	73	52,1
Kadın	65	42,5	67	47,9
Katılımcıların Yaş Grupları	F	%	F	%
18- 28	47	30,7	29	20,7
29- 39	44	28,8	53	37,9
40- 50	50	32,7	39	27,9
51- 61	8	5,2	12	8,6
62+	4	2,6	7	5,0
Katılımcıların Medeni Durumu	F	%	F	%
Evli	114	74,5	113	80,7
Bekâr	29	19,0	15	10,7
Eşi ölmüş	8	5,2	9	6,4
Eşinden Ayrılmış	2	1,3	3	2,1
Katılımcıların Eğitim Durumları	F	%	F	%
Okuryazar değilim	47	30,7	31	22,1
İlkokul mezunuyum	25	16,3	13	9,3
Ortaokul mezunuyum	57	37,3	36	25,7
Lise mezunuyum	21	13,7	34	24,3
Ön lisans/Lisans veya Lisansüstü mezunuyum	3	2,0	18	12,9

Tablo 1 incelendiğinde, iki kent açısından ankete katılan Suriyeli sığınmacıların demografik özelliklerine bakıldığında genel olarak evli, genç ve orta yaş nüfusun fazla olduğu genç olanların genel olarak kadınlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Öğrenim düzeyi açısından iki kentte yaşayan katılımcıların içinde gençlerin öğrenim düzeylerinin genel olarak diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu; kentler açısından ise Batman'a göç edenlerin Kilis'e göç eden katılımcılara göre okuma yazma oranlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

5.1.2. Geldikleri Kentler Açısından

Tablo 2. Katılımcıların Geldiği Kente Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Halep	105	68,6	48	34,3
İdlip	28	18,3	18	12,9
Rakka	8	5,2	5	3,6
Lazkiye	5	3,3	3	2,1
Şam	4	2,6	11	7,9
Haseki	1	,7	47	33,6
Diğer	2	1,3	8	5,7

Suriye'den gelen sığınmacıların genellikle kendilerine yakın kentlere göç etmesi ve iç savaşın farklı kentlerde farklı dönemlerde gerçekleşmesi nedeniyle Kilis ve Batman'a gelenlerin kentleri ve yılları arasında farklar bulunmaktadır. Kilise gelenlerden 105 (%68,6)'i Halep, 28 (%18,3)'i İdlip geri kalanı sırasıyla 8 (%5,2)'i Rakka, 5 (%3,3)'i Lazkiye, 5 (%3,3)'i Hama ve Humus gibi diğer kentlerden gelmişlerdir. Batman'da ise 48 (% 34,3)'i Haseki, 47 (%33,6)'si Halep iken geri kalanı sırasıyla 18

(%12,9)'i İdlib, 11 (%7,9)'i Şam, 5 (%3,6)'i Rakka ve 8 (%5,7)'i Menbic, Deyrezzor gibi diğer kentlerden gelmişlerdir. Geldikleri yıllara bakıldığında Kilis'te 2015 ve öncesi 105 (%56,7), 2016 ve sonrası ise 48 (%43,3) kişi iken Batman'da ise 2015 ve öncesi 125 (%90), 2016 ve sonrası ise 15 (%10) kişi olarak tespit edilmiştir. Dolayısıyla iki kente göç eden sığınmacıların önemli oranı 2105 yılı ve öncesinde göç edenlerden oluştuğu söylenebilir.

5.2. Suriyeli Sığınmacıların Sosyo-ekonomik ve Kültürel Uyum Süreci

Tablo 3. Katılımcıların Türkiye'ye Göç Etme Sebebine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Daha güvenli olması	54	35,3	44	31,4
En yakın ülke olması	76	49,7	49	35,0
Gelişmişlik düzeyi	5	3,3	14	10,0
Başka seçeneğim olmaması	7	4,6	9	6,4
Akrabalarının önerisi üzerine	6	3,9	13	9,3
Diğer	5	3,3	11	7,8

Katılımcılara sosyo-ekonomik ve kültürel uyumu konusunda yaşadıklarını öğrenmek amacıyla çeşitli sorular yöneltilmiştir. İlk olarak “Türkiye’yi göç ülkesi olarak tercih etme nedeni” sorusuna verilen yanıtlarda güvenlik, yakınlık ve gelişmişlik düzeyi ön plana çıkmıştır. Kilis’te güvenlik ve yakınlık tercih sebebi olarak gösterilirken; Batman’da ise güvenlik ve yakınlığın yanında gelişmişlik düzeyi önemli bir tercih nedeni olarak kabul edilmektedir. Kilis’te yaşayan sığınmacılardan 76 (%49,7)’si en yakın ülke olması, 54 (%35,3)’ü daha güvenli olması, 7 (%4,6)’si başka seçeneğinin olmaması, 6 (3,9)’sı akrabaların önerisi ve geri kalanların ise gelişmişlik düzeyi gibi yaklaşımlar dile getirmişlerdir. Batman’daki sığınmacılardan 49 (%35,0)’u en yakın ülke olması, 44 (%31,4)’ü daha güvenli olması, 14 (%10,0)’ü gelişmişlik düzeyi, 13 (%9,3)’ü akrabaların önerisi, 9 (%6,4)’ü başka seçeneğinin olmaması gibi ifadeler kullanmışlardır.

Tablo 4. Katılımcıların Karşılaştıkları Sorunlara Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Barınma	16	10,5	6	4,3
Beslenme	14	9,2	8	5,7
İkamet tezkeresi	22	14,4	8	5,7
Sağlık	23	15,0	5	3,6
Eğitim	17	11,1	1	,7
Dil	38	24,8	36	25,7
İş	5	3,3	11	7,9
Ayrımcılık			9	6,4
Düşük iş ücreti	2	1,3	13	9,3
Yüksek kira	12	7,8	30	21,4
Diğer	4	2,6	13	9,3

Tablo 4 incelendiğinde “Türkiye’de karşılaştığımız en önemli sorun?” Sorusuna verilen yanıtlarda iki kentte de dil sorunu karşımıza çıkmaktadır. Geri kalan sorunların içinde Batman’da yüksek kiralardan, Kilis’te ise sağlık ve ikamet tezkeresinin ön plana çıkması dikkat çekmektedir. Kilis’teki katılımcılardan 38 (% 24,8)’i dil, 23 (%15,0)’ü sağlık, 22 (%14,4)’si ikamet tezkeresi, 17 (%11,1)’si eğitim, 16

(%10,5)’sı barınma, 14 (%9,2)’ü beslenme, 12 (%7,8)’si yüksek kira, geri kalanı ise iş bulamama ve düşük iş ücretini en önemli sorun olarak görmüştür. Batman’daki katılımcılardan 36 (%35,7)’sı dil, 30 (%21,4)’ü yüksek kira, 24 (%14,3)’ü iş ve düşük iş ücreti, 9 (%6,4)’ü ayrımcılık, 8(%5,7)’i beslenme, 8 (%5,7)’i ikamet tezkeresi, geri kalanı ise barınma (%4,3), sağlık (%3,6) ve eğitim (%0,7) olarak ifade etmiştir. Dil sorunu iki kentte önemli bir sorun olarak karşımıza çıkarken, Batmanda yaşayan sığınmacıların önemli oranının yüksek kiralardan şikâyetçi oldukları anlaşılmaktadır. Diğer yandan Batman’da ayrımcılık yapıldığı yönünde görüş belirten katılımcılarında olduğu söylenebilir.

5.2.1. Sosyal Uyum Süreci

Tablo 5. Katılımcıların Dil Sorunu Yaşamalarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Okula gidemiyorum	20	13,1	14	10,0
Resmi dairelerde derdimi anlatamıyorum	49	32,0	32	22,9
Dersleri anlamakta zorlanıyorum	42	27,5	18	12,9
Türkçe bilmediğim için dışlanıyorum	16	10,5	17	12,1
Farklı dilde konuştuğum için insanların dikkatini çekiyorum	23	15,0	40	28,6
Dil sorunu yaşamıyorum	3	2,0	19	13,6

Mekânsal değişimlerde sosyal uyumun ana kaynağını “dil” oluşturmaktadır. Katılımcılara “Türkiye’de dil ile ilgili sorun yaşıyor musunuz?” Sorusu yöneltilmiş ve Kilis’teki katılımcıların tamamına yakını diğer bir deyişle 150 (%98,0)’si, Batman’da ise katılımcıların 121 (%86,4)’i sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Kilis’teki dil sorunun nedeni olarak sığınmacıların 49 (%32,0)’ü Türkçe konuşamadığı için resmi dairelerde derdini anlatamadığını, 42 (%27,5)’si dersleri anlamakta zorlandığını, 20 (%13,1)’si okula gidemediğini, 16 (%10,5)’sı Türkçe bilmediği için dışlandığını, 23 (%15,0)’ü farklı dilde konuştuğu için insanların dikkatini çektiğini belirtmiştir. Batman’daki dil sorunun nedeni olarak katılımcıların 40 (%28,6)’i farklı dilde konuştuğu için insanların dikkatini çektiğini, 32 (%22,9)’si Türkçe konuşamadığı için resmi dairelerde derdini anlatamadığını, 18 (%12,9)’i dersleri anlamakta zorlandığını, 17 (%12,1)’si Türkçe bilmediği için dışlandığını, 14 (%10,0)’ü okula gidemediğini belirtmiştir. Buradan hareketle Kilis ve Batman’da yaşayan sığınmacıların Türkçeyi konuşmamlarından kaynaklanan farklı uyum süreçlerinin ortaya çıktığını görmekteyiz. Batman’da yaşayan sığınmacılar genel olarak farklı dilde konuştukları için insanların dikkatini çektiğini öne sürerken, Kilis’teki sığınmacıların çoğunun resmi dairelerde derdini anlatamamaktan yakındıkları söylenebilir.

Tablo 6. Katılımcıların Sağlık Sorunu Yaşamalarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Doktorlar ilgisiz	38	24,8	19	13,6
Ebe –Hemşire ilgisiz	17	11,1	6	4,3
Dil problemi yaşıyorum	24	15,7	43	30,7
Tedavi masraflarını karşılayamıyorum	32	20,9	23	16,4
İlaç alamıyorum	21	13,7	13	9,3
Hastaneler tedavi etmiyor	5	3,3	9	6,4
Sağlık sorunu yaşamıyorum	16	10,5	27	19,3

Katılımcılara, “Türkiye’de Sağlık ile ilgili sorun yaşıyor musunuz?” Sorusuna Kilis (%89,5) ve Batman (%80,7)’da ankete katılan sığınmacıların büyük oranı sağlık ile ilgili sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kilis’te sorun yaşayanlardan 38 (%24,8)’i doktorların ilgisiz olduğunu, 32 (%20,9)’si tedavi masraflarını karşılayamadığını, 24 (%15,7)’ü dil problemi yaşadıklarını, 21 (%13,7)’i ilaç alamadıklarını, 17 (%11,1)’si ebe veya hemşirenin ilgisiz olduğunu, 5 (%3,3)’i hastanelerin tedavi etmekte yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Batman’da sağlık sorunu yaşayanlardan 43 (%30,7)’ü dil problemi yaşadıklarını, 23 (%16,4) ’ü tedavi masraflarını karşılayamadığını, 19 (%13,6)’u doktorların ilgisiz olduğunu, 13 (%9,3)’ü ilaç alamadığını, 9 (%6,4)’u hastanelerin tedavi etmekte yetersiz kaldığını, 6 (%4,3)’sı ebe veya hemşirenin ilgisiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu verilerden hareketle, Kilis’te genel olarak doktorların ilgisizliğinden şikâyet edilirken, Batman’da ise dil probleminden kaynaklanan kendini ifade edememe gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Sorunu Yaşamalarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Dil problemi var	66	43,1	66	47,1
Defter, kitap alamıyorum	51	33,3	20	14,3
Çocuğum okula gidemiyor	11	7,2	7	5,0
Okul için gerekli belgelerim eksik	9	5,9	3	2,1
Çocuğum Okul arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşıyor	13	8,5	12	8,6
Eğitim sorunu yaşamıyorum	3	2,0	32	22,9

Göç olayı sonrasında toplumsal uyumun önemli unsurlarından birini “eğitim” oluşturmaktadır. “Türkiye’de eğitim ile ilgili sorun yaşıyor musunuz?” Sorusuna Kilis’teki katılımcıların hemen hemen tamamı yani 150 (%98,0)’si, Batman’daki katılımcıların ise 108 (%77,1)’i sorun yaşadıklarını ve sorunun genel olarak dil probleminden kaynaklandığını belirtmiştir. Kilis’te sorun yaşayanlardan 66 (%43,1)’sı dil probleminden dolayı eğitim sorunu yaşadıklarını, 51(%33,3)’i defter ve kitap alamadığını, 11(%7,2)’i çocuğunu okula gönderemediğini, 13 (%8,5)’ü çocuğunun okul arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşadığını, 9 (%5,9)’u okula devam etmeleri için gerekli belgelerin Suriye’de kalmış olduğunu belirtmişlerdir. Batman’da ki katılımcılardan 66 (%47,1)’sı dil probleminden dolayı eğitim sorunu yaşadıklarını, 20 (%14,3)’si defter ve kitap alamadığını, 12 (%8,6)’si çocuğunun okul arkadaşlarıyla uyum sorunu yaşadığını, 7 (%5,0)’si çocuğunu okula gönderemediğini, 3 (%2,1)’ü ise okula devam etmeleri için gerekli belgelerin Suriye’de kalmış olduğunu açıklamışlardır.

Tablo 8. Katılımcıların İkamet Sorunu Yaşamalarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Nasıl ve nereden alınacağını bilmiyorum	32	20,9	23	16,4
Harç miktarı yüksek	64	41,8	42	30,0
Ödemelerde kolaylık sağlamıyorlar	27	17,6	12	8,6
İkamet sorunu yaşamıyorum	30	19,6	63	45,0

Tablo 8’de “Türkiye’de ikamet tezkeresi ile ilgili sorun yaşıyor musunuz?” Sorusuna Kilis’teki katılımcıların büyük çoğunluğu (%80,4), Batman’dakilerin yarısından fazlası (%55,0) benzer nedenlerden sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kilis’teki katılımcılardan 64 (%41,8)’ü harç miktarının yüksek olduğunu, 32 (%20,9)’si nasıl ve nereden alınacağını bilmediğini, 27 (%17,6)’si ise ödemelerde kolaylık sağlanmadığını belirtmiştir. Batman’da sorun yaşayan katılımcılardan 42 (%30,0)’si harç miktarının yüksek olduğunu, 23 (%16,4)’ü nasıl ve nereden alınacağını bilmediğini, 12 (%8,6)’si ise ödemelerde kolaylık sağlanmadığı yönünde beyan vermiştir.

5.2.2. Ekonomik Uyum Süreci

Tablo 9. Katılımcıların Göç Etmeden Önceki Mesleklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Memur	14	9,2	9	6,4
İşçi	49	32,0	16	11,4
Esnaf	10	6,5	6	4,3
Serbest meslek	11	7,2	24	17,1
Çiftçi	17	11,1	8	5,7
Ev hanımı	27	17,6	41	29,3
İşsiz	19	12,4	25	17,9
Diğer	6	3,9	11	7,9

Suriye’den gelen sığınmacıların ekonomik uyum süreçlerinin tespiti için göç etmeden önce ve göç ettikten sonraki meslek ve gelir durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle ankete katılan sığınmacıların meslek ve gelirlerini belirtme konusunda çekimser davrandığı görülmekle beraber genel olarak Kilis’teki katılımcıların göçten önce 49 (%32,0)’ü işçi, 27 (%17,6)’si ev hanımı, 19 (%12,4)’ü işsiz, 17 (%11,1)’si çiftçi, 14 (%9,2)’ü memur, 11 (%7,2)’i serbest meslek, 10 (%6,5)’u esnaf ve geri kalanı ise siyaset vb. işlerle meşgul olduklarını belirtmiştir. Batman’a gelenlerden 41 (%29,3)’i ev hanımı, 25 (%17,9)’i işsiz, 24 (%17,1)’ü serbest meslek, 16 (%11,4)’sı işçi, 9 (%6,4)’ü memur, 25(%17,9)’i ise esnaf, çiftçi ve diğer meslekleri göçten önce icra ettiklerini belirtmişlerdir. Batman’daki meslek grubunun içinde doktor, avukat ve öğretim görevlisi gibi farklı sınıflara özgü az sayıda kişilerinde olduğu söylenebilir. Buradan hareketle iki kente göç eden sığınmacıların genel olarak göçten önce vasıfsız ve belirli meslek grubunda çalıştıkları elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Göç Etmeden Önceki Gelirlerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
7000-10000	22	10,3	98	64,1
10001-15000	45	21,0	36	23,5
15001-20000	65	30,4	12	7,8
20001-25000	38	17,8	3	2,0
25001+	30	14,0	4	2,6
Gelir Belirtmeyenler	7	3,3		

Katılımcıların göç etmeden önceki gelir durumlarına bakıldığında genel olarak gelir belirtmekte imtina etmelerine rağmen Kilis'e göç edenlerin büyük çoğunluğu (% 87) 15000 Suriye Lirasının altında bir gelire sahip iken, Batman'a göç edenler de ise 15000 Suriye Lirasının üstünde olanların oranı (%52,9) daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların Göç Sonrası Mesleklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis (N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Serbest iş	39	25,5	57	40,7
Esnaf yanında	36	23,5	9	6,4
İnşaat	30	19,6	29	20,7
Oto sanayi-OSB	1	,7	3	2,1
Diğer	47	30,7	42	29,0

Tablo 11'de göçten sonra Kilis (% 69,3) ve Batman (%71)'da yaşayan katılımcıların yarısından fazlası çalışarak kazançlarını sağladığını geri kalanların ise AFAD desteği, halkın yardımı, STK, kendi birikimleri ve diğer yardımlardan yararlanarak karşıladıkları ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan iki kentte iş arayıp ta bulamayanların oranı da azımsanmayacak orandadır. Göç ettikten sonra Kilis'te 39 (% 25,5)'ü serbest işlerde, 36 (%23,5)'sı esnafın yanında, 30 (%19,6)'u inşaatlarda, 48 (%31,4)'i ise hırdavat, eskici vb. işlerde çalışırken; Batmanda ise 57 (% 40,7)'si serbest işlerde, 29 (%20,7)'u inşaatlarda, 9 (% 6,4)'u esnafın yanında, 42 (%30,0)'si ise hırdavat, eskici vb. işlerde çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 12. Katılımcıların Göçten Sonra Elde Ettikleri Gelire Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis (N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
0-500	67	43,8	35	25,0
501-1000	50	32,7	30	21,4
1001-1500	24	15,7	21	15,0
1501-2000	3	2,0	20	14,3
2000+	9	5,9	16	11,4
Gelir Belirtmeyenler			18	12,9

Katılımcıların göç ettikten sonraki gelir durumlarına bakıldığında Kilis'e göç edenlerin büyük çoğunluğu (%76,5) düşük gelir düzeyine sahip iken, Batman'da ise sanayi ve ticaretin gelişimine bağlı olarak gelir düzeylerinin daha yüksek oranda (%53,6) olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Batman'a göç eden sığınmacıların Kilis'tekilere göre hem kendi işlerini kurma hem de yüksek ücretlerle çalışma imkânını daha iyi bulduklarını söyleyebiliriz. Ancak buna rağmen iki kentte de iş bulma konusunda sorun yaşandığı Tablo 13'teki verilerden anlaşılmaktadır.

Tablo 13. Katılımcıların İş Bulma Durumlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
İş bulamıyorum	34	22,2	51	36,4
Suriyeli olduğum için düşük maaş veriyorlar	28	18,3	46	32,9
Çalışıyorum ama maaşımı alamıyorum	28	18,3	2	1,4
Resmi olarak çalışmıyorum	34	22,2	11	7,9
Şirket kuramıyorum	24	15,7	9	6,4
İş yerinde haksızlığa uğruyorum	2	1,3	2	1,4
Diğer	35	22,9	75	53,6
Sorun yaşamıyorum	3	2,0	19	13,6

Tablo 13 incelendiğinde katılımcılara yöneltilen "Türkiye'de iş bulma ile ilgili sorun yaşıyor musunuz?" Sorusuna Kilis (%98,0) ve Batman (%86,4)'da ki katılımcıların önemli oranı sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Kilis'te sorun yaşayanlardan 34 (%22,2)'ü iş bulamadığını, 34 (%22,2)'ü resmi olarak çalışmadığını, 28 (%18,3)'i Suriyeli olduğu için düşük maaş verildiğini, 28 (%18,3)'i çalıştığını, ancak yeterli maaşı alamadığını, 24 (%15,7)'ü şirket kuramadıklarını, 2 (%1,3)'si iş yerinde patron ya da arkadaşları tarafından haksızlığa uğradığını belirtmiştir. Batman'da sorun yaşayanlardan 51 (%36,4)'i iş bulamadığını, 46 (%32,9)'sı Suriyeli olduğu için düşük maaş verildiğini, 11 (%7,9)'i resmi olarak çalışmadığını, 9 (%6,4)'u şirket kuramadıklarını, diğerleri (%2,8) ise çalıştığını, ancak yeterli ücret alamadığını ve iş yerinde patron ya da arkadaşları tarafından haksızlığa uğradığını belirtmişlerdir.

Sığınmacıların ekonomik uyum süreçlerinin tespitinde barınma ve beslenme ile ilgili önemli sorunların olduğu elde edilen verilerden anlaşılmıştır. Kilis (%60,1) ve Batman (%76,4)'da yaşayan katılımcıların yarısından fazlası kiralık evde yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Geri kalanı ise kamp veya çadırda, kendi evlerinde veya başka ailelerle yaşadıkları söylenebilir. Kendi evlerinde yaşayanların sayısı açısından iki kent arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Kilis'te yaşayanların yarısından fazlası (%62) 5 ve üzeri kişi ile yaşarken, Batman'da yaşayanların yarısından fazlası (% 51,4) 5 ten az kişi ile yaşadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle iki kentte yaşayanların büyük çoğunluğu kirada yaşadıkları, ancak Kilis'te yaşayanların daha çok kalabalık ailelerden meydana geldiği anlaşılmaktadır. Diğer taraftan Kilis'teki katılımcıların tamamının barınma sorunu yaşadığı ortaya çıkmış ve bunların çoğu kalınan yerin havasız olmasından, yüksek kira ücretlerinden yakındığı anlaşılmıştır. Bunların dışında kaldığı yerin kalabalık ve kirli olması, kalacak yeri olmaması, kaldığı yerde ısınma-soğutma ve aydınlatma gibi sorunların olması da önemli barınma sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Batman'da ise katılımcıların yarısından fazlasının barınma sorunu yaşadığı ve bu sorun yaşayanların yarısından fazlası (%53,6) kiraların yüksek olmasından yakındığı ortaya çıkmıştır. Bunların dışında düşük oranda kalınan yerin havasız ve kalabalık olmasından yakınarlarda tespit edilmiştir. Bu sorunlar genel olarak, yoksulluk ve konut yetersizliği nedeniyle sığınmacıların genel olarak depo, ambar, garaj ve bakımsızlıktan terkedilen meskenlere yerleşmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Beslenme ile ilgili soruya ise Kilis'teki katılımcıların önemli oranı (%86,9) beslenme sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşayanların çoğunluğu kahvaltı veya akşam öğünlerinden birini yiyemediklerini veya bebekleri için süt ya da mama temin edemediklerini belirtmişlerdir. Batman'da ise Kilis'e oranla daha az olmakla beraber katılımcıların yarısından fazlasının (%70,0) beslenme sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan beslenme sorunu, Kilis'teki gibi ana öğünler olmadığı, genelde et, tatlı veya çerez yiyememekten kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla yukarıda belirtilen iki kentteki sığınmacılar arasındaki gelir farklılıklarının katılımcıların beslenmeleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

5.2.3. Kültürel Uyum Süreci

Suriyeli sığınmacıların kültürel uyum süreci ile ilgili olarak genelde sinema, tiyatro ve spor gibi sosyal ve kültürel aktivitelere katılımın iki kentte de az olduğu anlaşılmaktadır. Kilis (% 86,9) ve Batman (%77,9)'da ki katılımcıların tamamına yakını herhangi bir sosyal aktiviteye katılmadığını belirtmiştir. Buna rağmen güncel olayları takip ettiklerini ve bunu da genel olarak televizyon ve internet sayesinde gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Göç öncesinde sahip olunan dini inanç, gelenek ve göreneklerin devam edip etmediklerine ilişkin olarak, Kilis'tekilerin önemli oranı (%51,6) kararsız kalırken, geri kalanların önemli bir bölümü (%45,1) devam edemediklerini belirtmişlerdir. Batman'da ise bu konuda sorun yaşanmadığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların genel olarak (%44,3) gelenek ve göreneklerini devam ettikleri elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Göç sonrası kültür ve geleneklerden dolayı dışlanma, ayıplanma yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin soruya iki kentte de büyük oranda böyle bir sıkıntı yaşanmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak kararsızların oranının iki kentte de yüksek olması bu konudaki soruya yanıt vermektan kaçındıkları da söylenebilir.

5.2.4. Vatandaşlık Süreci ve Suriyeli Sığınmacıların Geleceği

Katılımcılara vatandaşlığa geçme konusunda yaşadıkları süreci tespit etmek amacıyla "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına geçmek ister misiniz?" Sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların benzer yanıtlar verdikleri anlaşılmıştır. Genel olarak vatandaşlığa geçme konusunda sığınmacıların istekli olduğu, ancak önemli oranının da kararsız olduğu ortaya çıkmıştır. Kilis'teki katılımcıların 56 (%36,6)'sı evet, 49 (%32,0)'u kararsız, 46 (%30,1)'sı hayır ve 2 (%1,3)'si vatandaşlığa geçtiğini belirtmiştir. Batman'daki katılımcıların 51 (%36,4)'i evet, 42 (%30,0)'si kararsız, 36 (%25,7)'sı hayır ve 11 (%7,9)'i vatandaşlığa geçtiğini belirtmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Geleceğe İlişki Tutumlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Kilis(N=153)		Batman(N=140)	
	F	%	F	%
Geçimimi sağlayacak bir iş bulmak	52	34,0	27	19,3
Suriye'ye dönmek	56	36,6	49	35,0
Avrupa ülkelerine göç etmek	2	1,3	17	12,1
Türkiye'de yaşamaya devam etmek	35	22,9	39	27,9
Diğer	8	5,2	8	5,2

Katılımcılara "Gelecekte beklediğiniz nelerdir?" Sorusuna iki kentteki katılımcıların önemli oranı Suriye'ye geri dönmek istediklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla aşağıda ifade edilen göç öncesi beklentilerin önemli oranda karşılanamamasının ortaya koyduğu hayal kırıklığının da geri dönmek istemelerinde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların gelecekte beklediklerine gelince; Kilis'teki katılımcıların 56 (%36,6)'sı Suriye'ye dönmeyi, 52 (%34,0)'si geçimimi sağlayacak bir iş bulmayı, 35 (%22,9)'i Türkiye'de yaşamaya devam etmek istediğini, 2(%1,3)'si Avrupa ülkelerine göç etmeyi, 8 (%5,2)'i ise hiçbir beklentisinin olmadığını belirtirken; Batman'daki katılımcıların 49 (%35,0)'u Suriye'ye dönmeyi, 39 (%27,9)'u Türkiye'de yaşamaya devam etmek istediğini, 27

(%19,3)'si geçimimi sağlayacak bir iş bulmayı, 17 (%12,1)'si Avrupa ülkelerine göç etmeyi, 8 (%5,7)'i ise hiçbir beklentisinin olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla Kilis'teki sığınmacıların önemli oranı iş bulma beklentisi içindeyken, Batman'daki sığınmacılar ise Türkiye'de yaşama veya Avrupa'ya göç etme hayalleri olduğu söylenebilir. Geleceğe umutla bakma konusunda Kilis (%75,2) ve Batman (%86,4)'da yaşayan katılımcıların önemli oranı umutlu olduklarını ve bu umudun genel olarak çocuk sahibi olmanın getirdiği sorumluluktan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Geleceğe umutla bakma nedeni olarak Kilis'teki katılımcıların 51 (%35,7)'i çocukları olduğu için, 28 (18,1)'i kendini güvende hissettiği için, 18 (%11,5)'i savaşın sona ereceğine inandığı için, 8 (%5,7)'i umutsuz yaşanmayacağı için, 5 (%3,3)'i Türkiye'de yaşayacağı için, 3 (%2,1)'ü inancı gereği umutlu olması gerektiği için geleceğe umutla baktığını belirtmiştir. Batman'daki katılımcıların 39 (%27,9)'u çocukları olduğu için, 24 (%17,1)'ü inancı gereği umutlu olması gerektiği için, 19 (%13,6)'u kendini güvende hissettiği için, 22 (%15,7)'si savaşın sona ereceğine inandığı için, 9 (%6,4)'u umutsuz yaşanmayacağı için, 8 (%5,7)'i ise Türkiye'de yaşayacağı beklentisiyle umutlu olduklarını belirtmiştir. Buradan hareketle katılımcıların ekonomik sorunlarla baş etmekte zorlanmaları ve genel olarak kendi ülkelerine geri dönmek istemeleri, katılımcılar açısından sosyo-ekonomik ve kültürel uyum sürecinin istenilen düzeyde sağlanmadığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen, nedenleri farklı olsa da iki kentteki sığınmacıların genel olarak gelecekte umutlu oldukları anlaşılmaktadır.

6. Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak, ülkemizde ve dünyada süreklilik arz eden göç ve sığınmacı sorunsalının ortaya çıkardığı uyum sorunlarının tespiti amacıyla yapılan bu çalışmada, Suriye'nin farklı kentlerinden gelen ve Türkiye'nin farklı kentlerine göç eden farklı yapıdaki sığınmacıların uyum süreçlerinin birbirine benzemeyebileceği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmada iki kente ait elde edilen verilerden yola çıkarak böyle bir çalışmanın literatürdeki çoğu kuramsal ve ampirik yapılan çalışmaların verileriyle karşılaştırıldığında bazı konularda farklılaştığı, birçok konuda ise benzer bulgular elde edildiği anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak bu çalışmadan elde edilen verilere ilişkin sonuçlar, diğer araştırmalarda yer alan benzer ve farklı yanlar göz önünde bulundurularak tartışılmaya çalışılmıştır. Bunlar;

- Suriyeli sığınmacıların genel olarak genç yaşta kadın ve erkeklerden oluştuğu ve bunlarının büyük çoğunluğunun evli olduğu anlaşılmıştır. Öğrenim düzeyi açısından Batman'daki katılımcıların Kilis'teki katılımcılara göre daha yüksek bir eğitim düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Suriye'deki iç savaşın farklı kentlerde ve farklı dönemlerde gerçekleşmesi nedeniyle Kilis ve Batman'a gelenlerin kentleri ve yılları arasında da farklar bulunmaktadır. Kilise Halep'ten gelenler çoğunlukta iken, Batman'a gelenlerin çoğu ise Haseki kentinden gelmişlerdir. Kilise göçler halen devam ederken, Batman'da ise göç oranlarında yok denecek kadar azalma görüldüğü söylenebilir.

(ii) Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye geldikten sonra karşılaştıkları en önemli sorun olarak Kilis'te dil, sağlık ve ikamet tezkeresi ön plana çıkarken; Batman'da dil, yüksek kiralar ve iş imkânları olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde Bulut, Kayagil ve Karpuz (2016)'un Kilis'teki Suriyeli sığınmacıların sağlık sektöründe yaşadıkları iletişim sorunları üzerinden yaptığı araştırmada ve Açıkgöz, Koyuncu ve Gökçe (2017)'nin Elazığ'da yaptığı çalışmada, ekonomik sorunların yanında sığınmacıların farklı dil konuşmalarından kaynaklanan uyum sorunlarından söz edilmektedir. Dil konusunda iki kentte yaşanan sıkıntılar benzer olmasına rağmen önem dereceleri farklı olabilmektedir. Eğitim ve sağlık konusunda Kilis'teki katılımcılar, Batman'daki katılımcılara göre daha çok sorun yaşadıkları ve bu sorunların en önemli sebebi olarak sağlık konusunda çalışanların olumsuz tavrı; eğitim konusunda ise dil faktörü ön plana çıkmaktadır. Aslan ve Güngörün (2019)'un İstanbul'da yaptığı çalışmada da eğitim ve sağlık gibi sosyal hizmetlere ulaşmada dil farklılığının önemli bir engel teşkil ettiği belirtilmektedir. Yine Süleymanov (2016)'un İstanbul Sultanbeyli'de, Çetin (2016)'in Adana ve Mersin'de yaptığı araştırmada da dil sorunundan dolayı eğitim sorunu yaşandığı ortaya çıkmıştır. İkamet tezkeresi konusunda ise Kilis'te yaşayanların daha fazla sorun yaşadıkları ve bu sorunların genellikle harç miktarının yüksek olmasından kaynaklandığı vurgulanmıştır. Coşkun ve Yılmaz (2018)'in Düzce'de katılımcılara yönelik yaptıkları çalışmada da benzer sorunların yaşandığı ortaya çıkmıştır. Yine çalışmamızda kentte geçirilen uzun sürenin uyum süreçleri üzerinde pek etkili olmadığını anlaşılmıştır. Ancak, Duğan ve Gürbüz (2018)'ün yaptığı çalışmada ise kentte geçirilen uzun sürenin uyum sağlamada etkili olabileceği belirtilmektedir.

(iii) Sığınmacıların gelir düzeyleri genel olarak düşük olmakla beraber Kilis'tekilerin Batman'da yaşayanlara göre çok daha düşük düzeyde bir gelire sahip oldukları ve hatta çoğunluğun hiçbir geliri olmadığı için işsiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, genel olarak Apak (2014)'ın Mardin örneğinde sığınmacıların uyum sürecine ilişkin yaptığı araştırmayla benzeşmektedir. Söz konusu çalışmada, sığınmacıların yarısına yakınının hiçbir gelirinin olmadığı ve dolayısıyla birçoğunun işsiz olması nedeniyle ekonomik anlamda bir uyum süreci yaşadığı belirtilmektedir. Kilis ve Batman'daki sığınmacıların önemli oranı geçimlerini Suriye'deki mesleklerinden bağımsız daha çok esnafın yanında, inşaat, hırdavat, eskici ve diğer günlük tutulan vasıfsız işlerde çalışarak elde ettikleri, geri kalanlarında AFAD desteği, halkın yardımı, STK, kendi birikimleri ve diğer yardımlardan yararlanarak karşıladıkları söylenebilir. İş bulma konusunda iki kentte sorun yaşanırken, sanayi ve ticaretin gelişimine bağlı olarak Batman'a göç eden sığınmacıların Kilis'tekilere göre hem kendi işlerini kurma, hem de yüksek ücretlerle çalışma imkânını daha iyi bulduklarını söyleyebiliriz. Genel olarak sığınmacı konusunda Türkiye'nin insani yönü ön plana çıkartması nedeniyle vasıflı veya vasıfsız ayrımı yapmadığı ve bu nedenle gelenlerin içinde vasıfsız bireylerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Akdeniz

(2014)'in İstanbul, İzmir Adana, Gaziantep, Hatay ve Kayseri'de sığınmacı işçilerle yaptığı röportajlarda; Yıldırım, İslamoğlu ve İyem (2017)'in İstanbul'da; İncili ve Akdemir (2016)'in Kilis'te yaptıkları araştırmalarda da işsizlik, düşük ücret ve kayıt dışı istihdam ya da vasıfsız işlerde çalışma gibi benzer ekonomik uyum sorunları dile getirilmiştir. Yine Açıkgöz vd. (2017)'nin Elazığ'da yaptığı araştırmada Suriyelilerin kendi mesleklerini icra etmede ve iş bulmada yaşadıkları zorluklar nedeniyle uyum sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Nurdoğan ve Şahin (2019)'in uluslararası göç ile işsizlik arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmasında ise artan göçlere bağlı işsizliğin arttığı ve bakış açısının buna göre değiştiği belirtilmektedir. Kilis ve Batman'daki sığınmacıların çoğu kiralık evlerde yaşarken, Kilis'tekilerin tamamı ve Batman'dakilerin önemli oranı barınma ve beslenme sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Beslenme konusunda Batman'da yaşayan sığınmacıların Kilis'te yaşayanlara göre daha iyi durumda oldukları söylenebilir.

(iv) Suriyeli sığınmacıların iki kentte de sinema, tiyatro ve spor gibi sosyal ve kültürel aktivitelere katılım sağlayamadıkları, göç öncesinde sahip oldukları dini inançları, gelenek ve görenekleri devam etme konusunda Kilis'tekilerin sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Duğan ve Gürbüz (2018)'ün yaptığı çalışmada ise bu çalışmanın aksine sinema, tiyatro ve spor gibi sosyal ve kültürel aktivitelere katılımın olduğu tespit edilmiştir.

(i) Katılımcıların kendi ülkelerine geri dönme isteği sosyo-ekonomik ve kültürel uyumun hala tam olarak gerçekleşemediği anlamına gelmektedir. Buna rağmen kararsızlar bir tarafa bırakıldığında iki kentte de katılımcıların önemli oranının vatandaşlığa geçme konusunda istekli olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde İncili ve Akdemir (2016) ve Gülyaşar'ın (2017) çalışmalarında da Suriyeli sığınmacıların yüksek oranda vatandaşlık eğilimine sahip olmasından söz edilmektedir. Vatandaşlık talebi, sığınmacıların buldukları statünün kendilerini birçok imkandan yoksun bırakmasından kaynaklandığı da söylenebilir.

Yukarıda açıklanan alan araştırması sonuçlarına göre, 2011 yılından beri geçen sürede hem Kilis hem de Batman'da yaşayan sığınmacıların sosyo-ekonomik ve kültürel uyum açısından beklentilerinin karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Yine de Batman'daki sığınmacıların sosyo-ekonomik ve kültürel açıdan Kilis'tekilere göre daha iyi bir uyum süreci geçirdiği söylenebilir. Suriye'de iç savaşın sürmesinden kaynaklanan yeni göç dalgalarının öngörülmesi ve mevcut sığınmacıların geri dönüşlerinin şimdilik mümkün görünmemesi nedeniyle sığınmacı sorunun özeldir Kilis ve Batman'ın, genelde ise Türkiye'nin ve dünyanın gündemini meşgul etmeye devam edeceği şüphe götürmezdir. Dört milyona yaklaşan sığınmacının sosyo-ekonomik ve kültürel uyum sürecinin kolay olamayacağı gelinen süreçte anlaşılmıştır. Bu nedenle ülkemizde şimdilik kalıcı hale gelen sığınmacıların iyi bir uyum süreci geçirmeleri için temel insani gereksinimlerinin yanında mültecilerin yararlandığı tüm haklardan yararlandırılması, herhangi bir ayrımcılık yaşamadan toplum içinde sosyo- kültürel yaşamını devam edecek imkânlar elde etmesi, yaşamını idame edeceği istihdam olanaklarına kavuşturulması ve söz

konusu sığınmacıların yükünün belli kentler üzerine yığılması gerekmektedir. Ayrıca Avrupa Birliği (AB), UNHCR gibi ulus-üstü kuruluşların, ulusal ve uluslararası STK'ların ve başta belediyeler olmak üzere kentlerin yerel dinamiklerinin içinde bulunduğu işbirliklerine destek verilmesi, dağınık halde bulunan yabancılara ilişkin politika ve uygulamaların uluslararası standartlara bağlı olarak yeniden gözden geçirilmesi, coğrafi sınırlamalar dahil kısıtlamaların kaldırılarak evrensel standartlarda oluşturulacak yeni göç politikalarıyla daha kapsamlı ve daha insani bir uyum süreci gerçekleştirme imkanı yaratacaktır.

Kaynakça

- Açıkgöz, R., Koyuncu, A. A. & Gökçen A. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Mültecilerin Yaşam Koşulları Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma: Elazığ Örneği. *Route Educational and Social Science Journal*, 4 (4), 84-99.
- Ager, A. & Strang, A. (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. *Journal Of Refugee Studies*, 21 (2), 166-191.
- Akdeniz, E. (2014). *Suriye savaşının gölgesinde mülteci işçiler*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Aksoy, A. (2007). Göçmenlik Deneyimine Kozmopolit Perspektiften Bakış. İçinde: Ayhan Kaya & Bahar Şahin (Ed.), *Kökler ve Yollar: Türkiye'de Göç Süreçleri* (s.421-443), İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç Ve Kültürlerarası İletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20):1307-9581.
- Apak, H.(2014). Suriyeli Göçmenlerin Kente Uyumları: Mardin Örneği. *Mukaddime*. 5(2), 53-70.
- Aslan, G.G. & Güngör, F. (2019). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Göç Sonrası Yaşadığı Sorunlar: İstanbul Örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1602-1632. <https://doi.org/10.26466/opus.558512>
- Council of The European Union (2004). Common Basic Principles for Immigrant Integration Policy in The European Union. *Council of The European Union*, Brussels: Centre for European Policy Studies.
- Bartram D., Poros M. V. & Monforte P.(2017). *Göç Meselesinde Temel Kavramlar*. Ankara: Hece Yayınları.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, And Adaptation Applied Psychology: An International Review. *Applied Psychology*, (46)1, 5–34.
- Bodvarsson Ö. & Berg V. (2009). The Economics of Immigration:Theory and Policy. *Springer*, Berlin: Heidelberg.
- Bulut, Ş, Kayagil, T. & Karpuz N. (2016) Suriyeli Sığınmacılarla Sağlık Sektöründe Yaşanan İletişim Sorunları Üzerinde Bir Araştırma: Kilis İli Örneği. İçinde: M.Paksoy, K. Sarıçoban, E.Yildirimci & Ö. Özkan (Ed.), *II. Uluslararası Ortadoğu Konferansları: Ortadoğu'daki Çatışmalar Bağlamında Göç Sorunu* (s. 295-313), Kilis 7 Aralık Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Bulut, Y. & Eraldemir, Z. (2015). Göç Olgusunun Farklı Boyutlarıyla Hatay İli İskenderun ve Dörtöyl İlçeleri Ölçeğinde İncelenmesi. İçinde: Yakup Bulut (Ed.), *Uluslararası Göç ve Mülteci Sorunun Çözümünde Kamu Yönetiminin Rolü* (s.13-38), Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Castells, M. (1997). *Kent, Sınıf, iktidar*. Asuman Erendil (Çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). *Göçler Çağı: Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. Bülent Uğur Bal & İbrahim Akbulut (Çev.), 1. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Chambers, I. (2014). *Göç, Kültür, Kimlik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Coşkun, E. & Yılmaz, Ç. (2018). Sığınmacıların Toplumsal Uyum Sorunları Ve Sosyal Hizmetlere Erişimi: Düzce Uydu Kent Örneği. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 75, 269-305.
- Çetin, İ. (2016). Türkiye'de Suriyeli Sığınmacıların Sosyal Ve Kültürel Entegrasyonu. *Sosyoloji Dergisi*, (34), 197-222.
- Duğan, Ö. & Gürbüz, S. (2018). Suriyeli Sığınmacıların Sosyal Entegrasyonuna Yönelik Bir Araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 13(26), 529-546. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14625>.
- Düzükaya, H. & Yazıcı E. (2017). Misafirlikten Vatandaşlığa Türkiye'deki Suriyelilerin Hukuki Statüsü: Türkiye ve Avrupa Birliği Mevzuatı Ekseninde Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 6 (16), 419-456.
- Ekşi, N. (2016). *Türkiye Avrupa Birliği Geri Kabul Antlaşması*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Elitok, S. P. (2019). *Three Years on: An Evaluation of the EU-Turkey Refugee Deal*. İstanbul: MİREKOÇ Yayınları.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Alanlar*. Azat Zana Gündoğan & Can Acar (Çev.), Ankara: Bağlam Yayınları.
- Fielden, A. (2008). Local Integration: An Under-Reported Solution To Protracted Refugee Situation. *UNHCR*.
- Goodwin-Gill, G. S. & McAdam, J. (2007). *The Refugee in International Law*. Third Edition, Oxford.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM] (2020). <https://www.goc.gov.tr/>.
- Gülyavaş, M. (2017). Suriyeliler ve Vatandaşlık: Yerel Halk ve Suriyeli Sığınmacılar Çerçevesinde Bir Değerlendirme. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi(OPUS)*, 7(13), 678-705.
- Harunoğullari, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Kilis Şehrindeki Mekânsal, Kültürel Ve Ekonomik

- Etkileri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 373-396.
- International Organization for Migration [IOM] (2020). <https://www.iom.int/>.
- İçduygu, A. & Millet E. (2016). Syrian Refugees in Turkey; Insecure Lives in an Environment of Pseudo-Integration. *Global Turkey in Europe Series*, Working Paper 13.
- İçduygu, A. & Turgay Ü. (1998). Türkiye’de İç Göç: Sorunsal Alanları ve Araştırma Yöntemleri. İçinde: Ahmet İçduygu & Diğerleri (Ed.), *Türkiye’de İçgöç* (s.38-55), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- İçduygu, A. (2010). Türkiye’de Uluslararası Göçün Siyasal Arkapları: Küreselleşen Dünyada Ulus-Devlet İnşa Etmek ve Korumak. İçinde Barbara Pusch ve Tomas Wilkoszewski (Der.), *Türkiye’ye Uluslararası Göç: Toplumsal Koşullar- Bireysel Yaşamlar*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- İçduygu, A., & Aksel, D. B. (2013). Turkish Migration Policies: A Critical Historical Retrospective. *Perceptions*, 18(3), 167-190.
- İncili Ö. F. & Akdemir İ. (2016). Yerinden Edilmişliğin Coğrafi Analizi: Kilis’te Suriyeli Sığınmacılar. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 0(34), 118-133.
- Joppke, C. (2012). The Role Of The State Cultural Integration: Trends. *Challenges And Ways Ahead*, Washington: MPI Yayını.
- Kaiser, B. & Kaya A. (2016). Transformation And Europeanization Of Migration Policy İn Turkey: Multiculturalism, Republicanism And Alignment. İçinde İbrahim Sirkeci & Barbara Pusch (Der.), *Turkish Migration Policy* (s.23-40), London: Transnational Press London.
- Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa’da Yaşayan Suriyeli Sığınmacıların Kentle Uyum Sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(3), 995-1014.
- Kaypak, Ş. & Bimay, M. (2016). Suriye Savaşı Nedeniyle Yaşanan Göçün Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Etkileri: Batman Örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110.
- King, R. (2012). Theories and Typologies of Migration: An Overview and A Primer. *Willy Brandt Series of Working Papers in International Migration and Ethnic Relations*, 3(12), 1-43.
- Kirişçi K. & Karaca, S. (2015). Hoşgörü ve Çelişkiler: 1989,1991 ve 2011’de Türkiye’ye Yönelen Kitlesel Mülteci Akımları. İçinde: M. Murat Erdoğan & Ayhan Kaya (Ed.), *Türkiye’nin Göç Tarihi-14. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Türkiye’ye Göçler* (s.295-314), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kymlicka, W. (2012). Çok Kültürlülük: Başarı, Başarısızlık ve Gelecek. Fatih Öztürk (Çev.), *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 70 (2), 297-332.
- Lee, E. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3(1), 47-57.
- Lewis, G. J. (1982). *Human Migration: A Geographical Perspective*. New York: St. Martin’s Press.
- Li, P.S. (2008). World Migration İn The Age Of Globalization: Policy İmplications And Challenges. *New Zealand Population Review*, 33(34), 1-22.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Osman Akınbay & Derya Kömürcü (Çev.), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Nurdoğan, A.K. & Doğan, Z. (2019), Türkiye’ye Yönelen Uluslararası Göç Hareketliliği Bağlamında Çorum İl Görünümü. *BEÜ AİD*, 4 (1), 125-143.
- Papademetriou, D. G. (1997). Migration. *Foreign Policy*, 109, Slate Group, LLC, 15-31.
- Penninx, R., Spencer, D. & Hear N. V. (2008). Migration And Integration İn Europe: The State Of Research. ESRC Centre on Migration, *Policy and Society (COMPAS) University of Oxford*.
- Philips, C. (2012). Turkey’s Syria Problem. *Public Policy Research*, IPPR, 19(2),137-140.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş/Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Dursun Bayrak, H. Bader Arslan ve Zeynep Akyüz (Çev.), Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Süleymanov, A. (2016). *Sultanbeyli İlçesindeki Suriyelilerin Yaşam Deneyimleri*. İstanbul: Suriyeli Mülteci Çocuklarla El Ele Projesi Sonuç Raporu, 1-51.
- Tekeli, İ. & Erder, L. (1978). *Yerleşme Yapısının Uyum Süreci Olarak İç Göçler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- The UN Refugee Agency [UNHCR], (2020). <https://www.unhcr.org/>.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], (2010). İnsan Hakları Işığında Türkiye’de Bulunan Mülteciler, Sığınmacılar ve Yasadışı Göçmenlerin Sorunları. *TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu*, Ankara: TBMM Basımevi.
- World Migration Report (2015). Migrants and Cities: New Partnerships to Manage Mobility. Sitzerland: Organization for Migration (IOM). http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_en.pdf
- Yalçın, Cemal (2004). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, S., İslamoğlu, E. & İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi Dergisi*, 19(2), 107-126.
- Yüksel, H. & Hiçdurmaz, Z. (2019). “Misafir İşçiden” “Yaşlı Göçmene” Avrupa’da Yaşlanan Göçmenlerin Sorunları: Fransa Örneği. *Journal Of Economy Culture And Society*, 59(1), 213-234.

Ek-1: Etik Kurul Onayı

T.C. BATMAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL KARARI			
Toplantı Tarihi	: 07.05.2020		
Toplantı Sayısı	: 2020/2		
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	: 24		
<p>Üniversitemizin Etik Kurulu, Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Engin TILKAT Başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararı almıştır.</p> <p>Karar 2020/2-9</p> <p>Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü'nün, Öğr. Gör. Dr. Muzaffer BIMAY'ın, Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul, sosyo-ekonomik uyum ve sosyal bütünleşme çözümlerini belirlemek amacıyla Türkiye'nin çeşitli kentlerinde uygulanmak ve bilimsel analiz çalışmalarında kullanılmak üzere anket uygulama talebine ilişkin 03.02.2020 tarihli ve 2241 sayılı yazısı görüşüldü;</p> <p>Yapılan görüşmeler sonucunda; Öğr. Gör. Dr. Muzaffer BIMAY'ın, Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul, sosyo-ekonomik uyum ve sosyal bütünleşme çözümlerini belirlemek amacıyla Türkiye'nin çeşitli kentlerinde uygulanmak ve bilimsel analiz çalışmalarında kullanılmak üzere anket uygulama talebinin uygun görüldüğüne uy birliği ile karar verilmiştir.</p>			
BAŞKAN			
(İmza)			
Prof. Dr. Engin TILKAT Rektör Yardımcısı			
ÜYE Prof. Dr. Murat GÜMÜŞ	(İmza)	ÜYE Prof. Dr. Şemseddin DURSUN	(İmza)
ÜYE Doç. Dr. Nesein HAŞİMİ	(İmza)	ÜYE Doç. Dr. Bahattin İŞCAN	(İmza)
ÜYE Doç. Dr. Ferhat KORKMAZ	(İmza)	ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Zihnal KILINÇ	(İmza)
ÜYE Doç. Dr. Sevgi Işık EROL	(İdari izniti)	ÜYE Dr. Öğr. Üyesi İllhami KAYA	(Katılmadı)
ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Ahmet YILDIZ	(İmza)	ÜYE Dr. Öğr. Üyesi Meral SÜER	(İmza)
Raportör Secat TIYREK			(İmza)

(İmza)
Secat TIYREK
Şef



Araştırma Makalesi • Research Article

Türkçede Sözcük ve Dil Bilgisi İlişkisi: Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları *

Lexicogrammar in Turkish: Grammatical Collocation Patterns

Nuh Doğan^{a,**}

^a Doç. Dr., Johannes Gutenberg-Universität, Institut für Slavistik, Turkologie und zirkumbaltische Studien, Turkologie, Mainz/ Deutschland. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Samsun/ Türkiye.
ORCID: 0000-0001-8935-8428

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 05 Kasım 2020

Düzeltilme tarihi: 10 Kasım 2020

Kabul tarihi: 12 Kasım 2020

Anahtar Kelimeler:

Eşdizimlilik

Dil bilgisel eşdizimlilik

Dil bilgisi kalıpları

Dilbilgiselleşme

Sözcük-dilbilgisi ilişkisi

ARTICLE INFO

Article history:

Received 05 November 2020

Received in revised form 10 November 2020

Accepted 12 November 2020

Keywords:

Collocation

Grammatical collocations

Grammar patterns

Grammaticalization

Lexico-grammar

ÖZ

Sözcük ve dil bilgisi arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil bilgisinin tümünü ya da bir kısmını sözcükler belirler. Dil bilgisi sözcüklerin diğer sözlüksel unsurla sıklıkla kullanıldıkları sentagmatik çevrede oluşur. Ne kadar sözcük varsa o kadar da dil bilgisinin olduğu söylenebilir. Dil bilgisinin tümüyle belirlenmesi sözcüğün tüm dil bilgisel davranışlarının belirlenmesiyle ancak mümkündür. Buna karşın sözcüklerin kullanıldıkları belirgin dil bilgisi örüntüleri ve yaygın dil bilgisi kalıpları vardır ve bunlar derlem aracılığıyla kolaylıkla belirlenebilir. Dil bilgisel kalıplar sözcüğün belirli dil bilgisel kategorilerle ve dil bilgisel unsurlarla sıklıkla aynı dizimde birlikte kullanılmasıyla oluşur. Bu çalışmada, sözlüksel unsurların, özellikle fiillerin hangi belirli ve yaygın dil bilgisel eşdizim kalıpları meydana getirdiği, aynı dizimde sıklıkla ve öncelikle birlikte kullanıldığı dil bilgisel kategori ve biçimbirimlerin neler olduğu ve hangi anlamsal ve işlevsel ayrımları ortaya çıkardığı belirlenmiştir.

ABSTRACT

There is a close relationship between vocabulary and grammar. Words determine all or part of the grammar. Grammar occurs in a syntagmatic environment where words are often used with other lexical elements. It can be said that the more words there are, the more grammar. The complete determination of grammar is only possible by determining all grammatical behaviors of the word. On the other hand, there are clear grammatical patterns and common grammar patterns in which words are used, and these can be easily identified through corpus. Grammatical patterns are formed when the word is used together with certain grammatical categories and grammatical elements, often in the same syntagm. In this study, it was determined which specific and common grammatical collocation patterns formed by lexical elements, especially verbs, what grammatical categories and morphologies are frequently and primarily used together in the same syntagm, and which semantic and functional distinctions they reveal.

1. Giriş

Sözcüklerin dil bilgisel açıdan iyi biçimlenmesi ve anlamsal bağdaşıklığının olması onların aynı dizimde birlikte kullanılabilmesi için yeterli değildir. Dil bilgisi ve anlam müsaade etse bile sözcüklerin her sözcük birimiyle (lexem) ve her sözcük biçimiyle (word-form) ya da her dil bilgisel

birimle birliktelik kullanımı mümkün değildir. İki sözcüğün dil bilgisi ve anlamsal bağdaşıklık dışında aynı cümlede, aynı öbekte ya da aynı herhangi bir yapıda birlikte kullanımını sağlayan başka etkenler vardır. Sözcüklerin aynı dizimde sıklıkla birlikte kullanılması onların diğerlerine göre ayrıcalıklı ve özel bir konuma yükselmesine, sözcükler arasında bir çekim kuvvetinin,

*Bu makale kuramsal açıdan X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda (17-19 Ekim 2018, Eskişehir) sunulan "Türkçede Dil Bilgisel Eşdizimlilik" başlıklı kısa bildiriye dayanmaktadır. Kimi örnek ve ifadeler tekrar etmekle birlikte hem içeriği hem biçimsel yapısı hem de kuramsal çerçevesi tümüyle değiştirilmiş, yeni bir yaklaşımla tekrar kaleme alınarak hacimli bir makaleye dönüştürülmüştür.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: nuhdogan55@hotmail.com

birbirini kısıtlama ve karşılıklı gerektirimin, sonunda da bazı sözlüksel ve dil bilgisel normların oluşmasına neden olur. Sözcüklerin birbirini gerektirmesi ve kısıtlaması dil biliminde genel olarak *eşdizim* (collocation and colligation) terimiyle anılan, *sözcüğün gramerinin* (lexico-grammar), bir başka deyişle *sözlüksel* (lexical pattern) ve *dil bilgisel kalıplarının* (grammatical pattern) oluşmasını sağlar. Sözcüğün sözlüksel kalıpları *sözlüksel eşdizimlilikle* (collocation), dil bilgisel kalıpları ise *dil bilgisel eşdizimlilikle* (colligation) ilgilidir. Bunun için eşdizimlilik son dönemlerde yazın alanında dil bilgisel eşdizimlilik ve sözlüksel eşdizimlilik olmak üzere iki temel başlıkta incelenir. Bu terim ve kavramların her ikisi de sözlüksel unsurların diğer sözlük unsurlarıyla ve belirli dil bilgisel unsur, yapı ya da kategorilerle sıklıkla birlikte kullanılması sonucunda meydana gelen *kalıplaşma* (formulaic) olgusunu ifade eder. Kalıplaşmanın sözlüksel ve dil bilgisel olmak üzere iki biçimi vardır. Kalıplaşma, sıklığın etkisiyle dillerin kaçınılmaz şekilde maruz kaldığı, dil bilgisinin tümünün ya da kimi dil bilgisel yapıların oluşmasını sağlayan, yeni söz varlığı öğelerini ortaya çıkaran, eşdizim kalıplarıyla anlam arasındaki sıkı ilişkiden dolayı sözcüğe ve dil bilgisel unsurlara yeni anlam ve işlevler kazandıran doğal bir süreçtir.

Sözcük ve dil bilgisi birbirinden ayrı düşülemez. Ne kadar sözcük varsa o kadar da (sözcük) dil bilgisinin olduğu söylenebilir¹. Bu bakımdan tüm sözcüklerin birliktelik kullanımları incelenmeden dil bilgisinin tümüyle belirlenmesi mümkün değildir. Buna karşın sözcüklerin kullandıkları belirgin dil bilgisi örüntüleri ve yaygın dil bilgisel eşdizim kalıpları belirlenebilir. Bu çalışmada, *sözcük grameri* (lexico-grammar, lexical grammar) yaklaşımlarından hareketle Türkçede sözcük ile dil bilgisi arasında ilişkinin genel mahiyeti ana hatlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçede sözlüksel unsurların özellikle fiillerin isimlerle ve diğer söz dizimsel kategorilerle aynı dizimde birlikte kullanımından ortaya çıkan yaygın ve belirgin dil bilgisel kalıpların neler olduğu derlem tabanlı bir yöntemle tespit edilmiştir. Bu amaca yönelik Türkçenin kelime sıklığı listesinden (bk. Aksan vd. 2012) rastlantısal olarak seçilen, farklı sözcük türlerini temsil edebilecek, kullanım sıklığı yüksek sözcüklerin birliktelik kullanımı Türkçe Ulusal Derlemden (TUD) sorgulanmıştır. Sözlüksel unsurların, özellikle de fiillerin hangi belirli ve yaygın dil bilgisel eşdizim kalıpları meydana getirdiği ya da aynı dizimde sıklıkla ve öncelikle birlikte kullanıldığı dil bilgisel kategori ve biçimbirimlerin neler olduğu ve hangi anlamsal ve işlevsel ayrımları ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Çalışkan (2019)'da özellikle –mA ve –dIk ile teşkil edilen tümleç yan cümlelerinin hangi fiillerle birlikte ne sıklıkla kullanıldığı nispeten belirlenir. Ancak fiillerin söz konusu biçimbirimlerle eşdizim kullanımı tek bir aşama ve düzeyde ele alındığından dil bilgisel eşdizimliliğin gerçek ve bütüncül görünümü ve prototip dil bilgisi ve anlam kalıpları elde edilememiştir. Türkçede dil bilgisel eşdizim kalıpları çoğunlukla sözlüksel eşdizim kalıplarında ortaya çıkmasına karşın fiiller sözlüksel kalıplaşma olmadan da belirli dil bilgisel kategoriler ve biçimbirimlerle anlamsal ayrımlar oluşturacak şekilde kullanılabilir ve bundan yine belirli dil

bilgisel kalıplar ortaya çıkabilir. Bu araştırmanın, eşdizimlilik bağlamında hem sözcükler arasında hem de sözcük ile dil bilgisi ara yüzünde oluşan kompleks ve prototip kalıpları ortaya çıkaran sistematik bir yaklaşım önerdiği söylenebilir. Bu yaklaşım, dil bilgisel eşdizimlerin sözlüksel eşdizimlerle ortaya çıkmasından kaynaklanan karmaşanın önüne geçebilir ve ileriye dönük hazırlanacak *Türkçenin Eşdizim Sözlüğü*'nün kuramsal altyapısında kullanılabilir. Çalışma sözcük ile dil bilgisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi adına sınırlı sözcüklerden ve onların meydana getirdiği belirli dil bilgisel kalıplardan oluştuğundan bu hâliyle bir başlangıç ve öneri niteliğindedir. Kapsamlı derlem çıkışlı çalışmalar çok daha farklı sonuçların elde edilmesine imkân verebilir.

2. Sözcük ve Dil Bilgisi İlişkisi

Sözcük ve dil bilgisi ya da sözlük ve söz dizimi dil biliminde uzun süre birbirinden bağımsız olarak görülmüş iki alandır. Ancak durum pek zannedildiği gibi değildir. Geleneksel olarak birbirinden ayrı tutulan sözcük ve dil bilgisi alanının gerçekte ayrılmaz özelliklerinin ve ilişkisinin olduğu rahatlıkla söylenebilir. *Derlem dil bilimi* (corpus linguistics) ve özellikle eşdizimlilik araştırmaları sözcük ile dil bilgisi arasında çok yakın bir ilişki ve etkileşimin olduğunu göstermektedir. Sözcüklerin diğer sözcüklerle birliktelik kullanımından belirli sözlüksel ve dil bilgisel kalıplar oluşur. Her sözcüğün kendine özgü bir dil bilgisinin olduğu, sözcüğü dil bilgisinden dil bilgisini sözcükten ayrı düşünmenin mümkün olamayacağı ileri sürülebilir. Bunun sözcüğün gizil olarak taşıdığı dil bilgisel bilgiden kaynaklandığı söylenebilir. Zira eşdizimlilik ve deyim bilimi (phraseology) üzerine yapılan derlem çıkışlı dil bilimi araştırmaları dilin yüksek derece kalıplaşmış sözlüksel ve dil bilgisel yapılardan oluştuğunu ortaya koyar. Dil birimlerinin sıklıkla birlikte kullanılmalarından ortaya çıkan karşılıklı ya da birlikte seçme (co-selection) potansiyeli, donuk ya da yarı-donuk sözlüksel ve dil bilgisel yapıların oluşmasına yol açar. Bu, sözcük ve dil bilgisi arasındaki ilişki ve bağımlılıktan kaynaklanır. Sözcük dil bilgisel yapıları oluştururken dil bilgisinin de bir noktaya kadar sözcükleri ortaya çıkardığı söylenebilir. Özellikle sözcüklerin farklı anlamlar kazanmasında ve işlevsel görevler üstlenmesinde dil bilgisinin sözcükler üzerinde baskın bir etkisi vardır. (bk. Bölüm 4)

Sözcük ve dil bilgisi ilişkisi çeşitli yapısal dil bilimi kuramlarında farklı terimlerle anılmıştır. Hangi terim ve kavramla ele alınırsa alınsın söz konusu yapısal yaklaşımarda sözlük ve dil bilgisi ya da söz diziminin birbirinden farklı olmadığı, ikisinin de birer biçim-anlam çifti olan dil bilimsel bir gösterge olduğu fikri yatar. Dil bilgisel bir yapının belirli bir anlam ya da işlevle doğrudan ilgili olan dil bilimsel bir ifade ya da gösterge olduğu, onun biçim ya da anlamının doğrudan ve birbirinden bağımsız türetilmeyeceği söylenebilir. Sözcüğün olduğu kadar dil bilgisel yapıların da anlamı vardır. Anlam yapıları meydana getirirken yapılar da anlamları meydana getirir. Bir sözcük bir yapıda ancak sözcüğün anlamı söz konusu yapının anlamıyla semantik olarak örtüşürse kullanılabilir (Stefanowitsch & Gries, 2004). Sözcük ya da anlam belirli yapılarla ilgili olabileceği gibi bir yapı da belirli bir sözcük ya da anlamla ilgili olabilir. Hülasa sözcük ile dil bilgisi birbirinden bağımsız değildir (bk. Römer, 2009). Dil bilgisinin tümünü ya da bir kısmını meydana getiren

¹ Bu yaklaşımın uygulamalarından birinin Yüceol Özezen'in (2009) "De- Fiilin Grameri" adlı çalışması olduğu söylenebilir.

sözcüktür. Sözcük ya da sözcüğün anlamı tekrar söz dizimi ya da dil bilimsel yapının anlamını, dil bilimsel yapının anlamı da sözcüğün anlamını etkiler, hatta bir aşamaya kadar sözcüğün anlamını dil bilimsel yapılar belirler. Sözcüklerden hareketle dil bilimsel yapıları, dil bilimsel yapılardan hareketle de sözcüğün anlamının ya da anlamlarının belirlenebileceği söylenebilir. Bu yaklaşım bir taraftan aynı ya da yakın anlam üreten dil bilimsel yapıları diğer taraftan da benzer ya da aynı dil bilimsel yapıları üreten sözlüksel birimleri ortaya çıkaracaktır.

Dil bilimsel eşdizimliliğin sözcük ve dil bilgisi etkileşiminin ve ilişkisinin bir ürünü olarak oluştuğu söylenebilir. Sözlük ve dil bilgisinin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği dikkate alındığında dil bilimsel eşdizimliliğin dilin sözlük-gramer düzeyini (lexicogrammatical level) ifade ettiği ileri sürülebilir. Sözcüğün kendi dil bilimsel çevresini belirlemesi ve bu dil bilimsel yapıda sıklıkla kullanılması çeşitli işlev ve anlam ayrımları meydana getiren kalıplaşmaların dolayısıyla dil bilimsel eşdizimlerin ortaya çıkmasını sağlar. Dil bilimsel eşdizimliliğin oluşumunda sözlüksel eşdizimliliğin önemli bir rolü vardır. Dil bilimsel eşdizimlilik çoğunlukla sözlüksel eşdizimlilik bağlamında ortaya çıkar. Buna karşın sözlüksel eşdizimlilik dil bilimsel eşdizimlilik için bir önkoşul değildir.

3. Sözlüksel ve Dil Bilimsel Eşdizimlilik

Eşdizimlilik, iki ya da daha fazla sözcüğün sıklık kullanımına bağlı olarak dil bilimsel ve anlamsal sınırlılık olmamasına karşın keyfi kullanım normlarının oluştuğu, unsurlarının birbirini kısıtladığı ve birbirini gerektirdiği, dilde sürekli tekrar eden sözcük birleşmeleri olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte keyfi kullanım, kısıtlı değiştirim ve karşılıklı gerektirim sadece sözlük unsurları arasında gerçekleşmez. Sıklık, sözlüksel unsurlarla dil bilimsel unsurlar arasında da birbirini gerektiren ve kısıtlı değiştirim imkânı veren keyfi kullanım normlarını ortaya çıkarabilir. Bundan ötürü yazın alanında eşdizimliliğin *sözlüksel* (lexical collocation) ve *dil bilimsel* (grammatical collocation) olmak üzere iki türünün olduğu kabul edilir² (bk. Benson vd, 1997).

Sözlüksel eşdizimlilik, sıklıkla birlikte kullanılan, bundan ötürü unsurlarının birbirini gerektirdiği ve diğer sözcüklerle aynı dizimde kullanımının kısıtlandığı, ancak sınırlı değiştirim imkânlarının olduğu, buna karşın hangi sözcüklerle birlikte kullanılabileceği eş anlamlı çiftleri olsa bile tahmin edilemediği, anlam ve dil bilgisi müsaade etmesine rağmen diğer sözcüklerin dışlandığı, bu nedenle keyfi kullanım normlarının oluştuğu bir sözcük birleşmesi türü olarak kabul edilebilir. *karışmak* fiili, *söz* ve *laf* sözlük birimleriyle eşdizimlenirken, fiilin **konu*, **konuşma* ve

**sohbet* sözcükleriyle; *söz* ve *laf* sözcüklerinin de yakın anlamlı olmasına karşın **bulaşmak*, **katışmak* fiilleriyle eşdizimlenmesi dil bilgisi ve anlam müsaade etmesine rağmen keyfi olarak kısıtlanır. Yine *laf* sözcüğünün *girmek* fiil ile kullanımı varken *söz* ile birlikteliği dışlanır. *söz* ve *laf* isimleri *karışmak* fiilini gerektirirken *karışmak* da *söz* ve *laf* isimlerini gerektirir. Bu, *karışmak* fiilinin eşdizime özgü özelleşmiş bir anlam kazanmasını ve sözcük birleşmesinin sözlükselleşmesini sağlamıştır:

Tablo 1: Eşdizimlerin Bileşenleri

Taban (base)	Eşdizimleyen (Collocator)
söze/ lafa	+ karışmak
söze/ lafa	+ *bulaşmak
laf/ *söze	+ girmek
*konuya, *konuşmaya, *sohbete	+ karışmak

Dil bilimsel eşdizimlilik “colligation” terimi ilk önce Firth (1968) tarafından kullanılmıştır. Dil bilimsel eşdizimlilik sadece eşdizimlilik araştırmalarında değil daha sonra ortaya çıkan farklı yapı merkezli dil bilimi kuramlarında, örneğin Hunston and Francis (2000)’de *kalıp* (pattern), Lewis (1997)’de *sözlüksel öbek* (lexical chunks), Goldberg (1995)’te *yapı* (construction) kavramı içinde de yer almış ve araştırılmıştır. Firth (1968) dil bilimsel eşdizimliliği “colligation” [ben + onu + izledim] sözcük ve sözcük biçimlerinin birliktelik kullanımını arasında olmadığını; yalnızca özne işlevindeki birinci tekil kişi zamiri ile geçişli fiilin geçmiş zaman biçimi ve nesne işlevinde yüklem durumu kategorileri arasında gerçekleşen bir ilişki olduğunu ifade eder. Ancak sonraki çalışmalarda dil bilimsel eşdizimlilik “colligation” teriminin içeriği farklı ilişkileri kapsayacak şekilde genişletilmiştir, kimi zaman da Firth’ten büsbütün farklı bir anlamda türlü sözlüksel ve dil bilimsel ilişkileri betimlemek için kullanılmıştır. Benson vd. (1997) de dil bilimsel eşdizimliliği “grammatical collocation” bir dil bilimsel unsurla bir sözlüksel unsur arasındaki ilişki ve kalıplaşma olgusu olarak ele alır. Benson vd (1997) dil bilimsel eşdizimliliği isim, fiil ve sıfat türünde özerk bir sözcükle bir edat, fiilimsi ya da yan cümle gibi dil bilgisi yapılarından oluşan öbek olarak tanımlar. Stubbs (2001) ise eşdizimliliği hem dil bilimsel kategori çiftleri hem de bir sözcük ve bir dil bilgisi çifti arasındaki ilişki olarak tanımlar. Dil bilimsel eşdizimlilik kimi zaman da sözlüksel eşdizimliliğin bir parçası ve türü kabul edilmiştir (Siepmann, 2005). Bugün artık dil bilimsel eşdizimlilik “colligation” çoğunlukla sadece sözlüksel kategori ile dil bilimsel kategori arasındaki kuvvetli çekim ya da gerektirim ilişkisini değil aynı zamanda bir sözcük ile dil bilimsel bir yapı arasındaki ilişkiyi ve bir sözcük ile *dil bilimsel sözcük* adı da verilen bir sözcük biçimi arasında meydana gelen çekim ve gerektirim ilişkilerini de karşılayacak şekilde kullanıldığı görülür (bk. Sinclair, 1998; Stubbs, 2001; Benson 1997).

Hoey (2005: 43) dil bilimsel eşdizimlilik “colligation” terimini daha geniş bir kavram olarak ele alır ve belirli özellikleri açısından betimler. Hoey (2005) dil bilimsel eşdizimliliğin özelliklerini belirlediği yaklaşımında dil bilimsel unsurlar arasında üç farklı birbirini gerektirme ve

² Sözlüksel eşdizimlilik kullanılan yöntemlere göre yazın alanında *sıklık temelli* ve *anlam temelli* olmak üzere iki farklı kuramsal yaklaşımla ele alınır. *Sıklık temelli yaklaşımda* derleme ve ondan elde edilen sıklık verilerine dayanan ve istatistiksel olarak belirlenen iki ya da daha fazla sözcüğün alışagelmış birliktelik kullanımlarını ifade eder. Bu yaklaşımda dilin doğal sözlüksel ve dil bilimsel kalıplarının dil birimlerinin sıklık kullanımının sayısal olarak belirlenmesi suretiyle tespit edilmesi amaçlanır. *Anlam temelli yaklaşımda* ise sözlükselleşme derecesine ve bileşenlerinin değiştirim sınırlılıklarına göre belirlenen *bir sözcük birleşmesi* (word combination) olarak ele alınır (Daha fazla bilgi için bk. Doğan, 2016).

çekme ilişkisinin olduğunu dile getirir. Hoey'in üç kategoride (i, ii, iii) ele alıp öne sürdüğü dil bilgisel eşdizim biçimleri eleştirilebilir yanları olmakla birlikte Türkçe açısından ana hatlarıyla aşağıdaki gibi somutlaştırılabilir.

i) Bir sözcüğün kendi öbek sınırları içinde ya da daha üst konumda tuttuğu ya da bundan kaçındığı dil bilgisel bir birliklilik

Birinci (i) kategori Türkçede bir sözlüksel unsurla bir dil bilgisel kategori arasındaki ilişki olarak gerçekleşir. (1a)'da *istemek* fiili isim-fiil yan cümlesiyle, özellikle belirli bir sözcük biçimiyle kullanılır ancak (1b)'de *istemek* fiili diğer isim-fiil biçimleriyle teşkil edilen yan cümle şekillerinden kaçınır, aksi durumda dil bilgisel olmayan cümleler ortaya çıkar:

- 1) Öğrenciler sinemaya git-**mek** istiyor
- 2) *Öğrenciler sinemaya *git-**me/** *gidiş istiyor.

ii) Bir sözcüğün bir dizimdeki yeri tercih etmesi ya da bundan kaçınması

İkinci (ii) kategorinin daha çok durum (hâl) sisteminin katı söz dizimiyle sağlandığı diller için uygun bir belirleme olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türkçede ikinci (ii) kategorinin bir sözcük ile onun bir söz öbeğinde ya da cümlede kullanılabileceği pozisyonlar arasındaki ilişki olarak gerçekleştirilebileceği ileri sürülebilir. Türkçede durum sistemi morfolojik yolla sağlandığından dizimde söz dizimsel öğelerin dolayısıyla sözcüklerin yeri büyük oranda esnek ve değişkendir. Ancak bazı işlevsel nedenlerle ve özellikle sözlüksel eşdizimliliğin görüldüğü durumlarda sözcüklerin dizimde özellikle bir söz dizimsel konumu tercih ettiği görülür. (3)'te *mahkemeye* sözcük biçiminin *vermek* fiilinin ya hemen önündeki ya da hemen sonundaki söz dizimsel konumda bitişik kullanılması gerekir. Durum ekli öğelerin söz diziminde esnek olabilmelerine karşın *mahkemeye* sözcük biçiminin yerinden oynamadığı aksi halde cümlelerin dil bilgisi-dışı olduğu anlaşılır (3b). Yine (4a)'da *odada* sözcük biçimi *tutmak* fiiline bitişik konumda yer almak zorundadır. *odada* sözcük biçiminin dizimdeki yeri değiştiğinde cümle dil bilgisel olmasına karşın anlamı diğerleriyle aynı değildir (4b). Bu türden dil bilgisel eşdizimlerin Türkçede sözlüksel eşdizimlerle çoğunlukla iç içe olduğu, hatta çoğunlukla sözlüksel eşdizimliliğin bir sonucu olarak, bazen de küçük cümle (small clause) adı verilen söz dizimsel dönüşüm, bir başka ifadeyle *sıradışı durum yükleme* (exceptional case marker)³ süreçleriyle ortaya çıktığı rahatlıkla söylenebilir. (5a)'da *öğretmen* sözcüğünün *bilmek* fiiliyle bitişik konumda ve hemen fiilin önünde kullanılması zorunluluğu sıradışı durum yüklemenin gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır.

- 3a) Çay, Kaya'yı mahkemeye verdi.
- 3b)*Çay, mahkemeye Kaya'yı verdi
- 4a) Hırsız odada tutuyorlar.
- 4b) ? Odada hırsız tuttular.
- 5a) Ailesi onu öğretmen biliyor.
- 5b) *Ailesi öğretmen onu biliyor.

iii) Bir sözcük ya da sözcük dizisinden oluşan grubun tercih ettiği ya da kaçındığı dil bilgisel/söz dizimsel işlevler

Türkçede üçüncü (iii) kategorinin bir sözlüksel unsur ile onun kullanılabileceği belirli bir söz dizimsel işlev arasındaki ilişki olarak gerçekleştiği söylenebilir. (6a)'da cümlelerin dil bilgisel olabilmesi için *acımak* fiilinin iyilik ya da iyelik öbeği yapısında ve özne işlevinde söz dizimsel bir unsurla kullanılması gerekir. *acımak* fiili nesne ya da ikinci bir durum ekli söz dizimsel unsurdan kaçınır. Ancak *vermek* fiili nesne işlevindeki ögeyi özellikle tercih eder (7a), aksi durumda nesne dışındaki söz dizimsel işlevlerle aynı dizimde kullanıldığında cümle dil bilgisi-dışı olur (7b-c).

- 6a) Canım yanıyor/ acıyor.
- 7a) Yaşlı adam sokaktaki çocuklara *şeker* verdi
- 7b) Yaşlı adam sokaktaki çocuklara **şekere* verdi.
- 7c) *Yaşlı adam sokaktaki çocuklara verdi.

Hoey'in (2005) dil bilgisel eşdizimliliğin özelliklerini belirlediği yukarıdaki anlayışın kendinden önce yazın alanında dil bilgisel eşdizimlilikle ilgili özellikle Firth (1957), Benson (1997), Hunston and Francis (2000) ve Croft (1991) vs. dilbilimcilerin görüşlerinin harmanlanmasından oluştuğu anlaşılıyor. Firth'un etkisiyle dil bilgisel eşdizimlilik biçimi olarak ele alınan üçüncü (iii) kategorinin başta istem dil bilgisi olmak üzere çeşitli dil bilimi kuramlarında *iye yapısı* (argument structure), *istem* (valency), *rol yapısı* (theta role), *söz dizimsel kategoriler* (syntactic categories) ve *dil bilgisel ilişkiler ve roller* (grammatical relations and roles) vs. kavramları altında fiilin söz dizimsel ve anlamsal yapısı açısından etraflıca ele alındığı görülür. Hoey'in belirlediği üçüncü (iii) kategori dil bilgisel eşdizimlilikten ziyade söz dizimiyle ilgili olduğundan bu çalışmada diğer iki kategori dikkate alınacaktır. Bununla birlikte dil bilgisel eşdizimliliğin dillere özgü bir durum olması dillerin kendilerine özgü kategorilerinin belirlenmesine imkân verebilir. Bu bakımdan Türkçe fiillerin isimlerle birlikte kullanımında ortaya çıkan dil bilgisel eşdizim biçimlerinin kendine özgü yanları vardır. Dil bilgisel eşdizimliliğin dillere özgü yaklaşımlar geliştirilerek araştırılması özgün dil bilgisel eşdizim biçimleri ve kalıplarının belirlenmesini kolaylaştıracaktır. Dil bilgisel eşdizim kalıplarının belirlenmesiyle isimlerin, fiillerin, sıfatların, edatların ve zarfların biçim ve anlam çifti olarak davranan dil bilgisel/söz dizimsel yapıları da belirlenmiş olacaktır.

4. Sözlükten Dil Bilgisine: Yarı Sözlüksel Unsurlar

Dillerde içerik ve işlev sözcükleri olarak da adlandırılan sözlüksel ve dil bilgisel olmak üzere iki temel kategori vardır. Dillerde bazı dil birimleri ne sözlüksel unsurlar ne de dil bilgisel unsurlar içerisinde sınıflandırılabilir. Kimi dil birimlerinin sözcük ve dil bilgisi arasında yer aldığı, yarı sözlüksel ve yarı dil bilgisel kategorilerin özelliklerini taşıdığı, bu açıdan ayrı bir kategori oluşturduğu kabul edilir (bk. Corver and Riemsdijk, 2001). Nevalainen (2004), sözcük ile dil bilgisi arasındaki ilişki ve etkileşim ile dilbilgiselleşme arasında sıkı bir ilişkinin olduğunu, sözcük ve dil bilgisi arasındaki etkileşim sürecinin sözlüksel unsurları dil bilgisel unsura, dil bilgisel unsurları ise daha

³ Türkçe sıradışı durum yüklem için bk. Zidani-Eroğlu 1997 ve Özsoy 2001.

dil bilgisel bir unsura dönüştürdüğünü ifade eder. Yarı sözlüksel kategorilerin oluşmasında, yani kimi sözlüksel unsurların dil bilgisel unsur gibi davranmasında eşdizimlilik olgusunun etkisi vardır. Eşdizimsel kullanımı olan sözlüksel unsurlar sıklığa bağlı olarak sözlüksel içerik ya da işlevlerini kaybederek dilbilgiselleşir ve çeşitli dil bilgisel yapılara dönüştürülebilir. Örneğin Çalışkan (2014)'te zaman unsuruyla ilgili yapılan saptamalarda da görülebileceği gibi *durum* sözcüğü yarı sözlüksel ya da yarı dil bilgisel birer unsur olarak kabul edilebilir. *durum* sözcüğünün sözlüksel bir unsur olarak kullanılmakla birlikte belirli dil bilgisel kategori ve yapılarla dilbilgiselleşme sürecinde olduğu, çoğunlukla derlemde "–mAsI durumunda" yapısıyla kullanıldığı görülür. *zaman* sözcüğü de benzer şekilde "–dİĞI zaman" yapısında kullanılır. Bu sözlüksel unsurların kendisinden önce bir isim-fiil ve sıfat-fiil biçimbirimleriyle sıklıkla kullanılması dil bilgisel eşdizimlilikten kaynaklandığı, dil bilgisel eşdizimliliğin sürecin sonunda sözlüksel unsurların dilbilgiselleşmesine yol açtığı söylenebilir. "–mAsI durumunda" yapısının kiplik işleviyle kullanıldığı ve şart kipinin işlevini gördüğü söylenebilir (9b). "–dİĞI zaman" yapısının ise "–dİĞIndA" zarf-fiilinin işlevine karşılık geldiği ileri sürülebilir. Her ne kadar *durum* ve *zaman* sözcükleri bu yapılarda dilbilgiselleşse de sözlük unsuru olarak isim kategorisinde de kullanılmaya devam eder. *durum* ve *zaman* sözcüklerinin söz konusu dil bilgisel işlevlerde kullanılması onların dil bilgisel eşdizimlerinin olmasından ileri gelir. (8a) ve (9a)'da isim unsurunun sözlüksel özelliklerini kaybetmesinden ötürü dil bilgisel unsurlarla daha büyük yapıya dönüşerek dilbilgiselleştiği, prototip bir yapı olarak FİİL + [-mAsI + DURUMUNDA] ve FİİL + [-dİĞI + ZAMAN] dil bilgisel eşdizim kalıplarının oluştuğu söylenebilir.

8a) Assur-masü kararını göster-[**mesi durumunda**] bunları ödeyeceğini belirtmektedir.

8b) Assur-masü kararını göster-**ir-se** bunları ödeyeceğini belirtmektedir.

9a) Güçlkle karşılaş-[**tığı zaman**] içine kapanacak ya da kaçacaktır.

9b) Güçlkle karşılaş-**tığında** içine kapanacak ya da kaçacaktır.

Edatlar sözlüksel unsurlarla dil bilgisel unsurlar arasında yarı-sözlüksel unsurlara oldukça benzeyen bir kategoridir. Yarı sözlüksel unsurların, kimi sözlük birimi ve sözcük biçimlerinin fiillerle ya da diğer sözlüksel unsurlarla sıklık kullanımına bağlı olarak sözlüksel özelliklerini yitirdiği ve dilbilgiselleştiği söylenebilir. Dilbilgiselleşmenin dil bilgisel eşdizimliliğin bir ürünü olduğu rahatlıkla ileri sürülebilir. Bu bakımdan bazı sözcük biçimlerinin özellikle fiillerle sık kullanılması onların yarı sözlüksel birimlere dönüşmesine, sonraki aşamada ise, geleneksel olarak her ne kadar bir sözcük türü olarak kabul edilse de, edat işleviyle dilbilgiselleşmesine yol açtığı iddia edilebilir. Örneğin *düşünmek* fiilinin birliktelik sıklığı ve eşdizim kullanımları incelendiğinde en çok *diye*⁴, *olarak*, *üzerinde*, *üzerine*, *göre*, *üstüne*, *şeklinde*, *hakkında* vs. bazı edat ve sözcük

biçimleriyle kullanıldığı görülür. Bu, bir taraftan *düşünmek* fiiliyle bu unsurlar arasında dil bilgisel eşdizimliliğin oluşmasını sağlamış diğer taraftan *olarak*, *üzerinde*, *üzerine*, *üstüne*, *hakkında* sözcük biçimlerinin dilbilgiselleşmesine ve nihayetinde edat işleviyle kullanılmasına yol açmıştır⁵. Özellikle *olarak* sözcük biçiminin yarı sözlüksel unsur özellikleri gösterdiği, buna karşın dikkat çekici bir edatlaşma süreci yaşadığı söylenebilir.

10a) Okuyanlara da tesiri olur **diye düşün**-üyorum.

10b) Serbest piyasa kurallarına **göre düşün**-üyorsun dedi o.

10c) Her ne olursa okuması gerekir **şeklinde düşün**-üyorum.

10d) Mutlaka böyle konular **üstüne düşün**-müştür.

5. Dil Bilgisel Kalıpların Anlamı - Anlamın Dil Bilgisel Kalıpları

Sözcük ile dil bilgisi arasındaki ilişki kadar dil bilgisi ile anlam arasında da bir ilişki vardır. Sözcükler dil bilgisini oluştururken dil bilgisinin de sözcüğün anlamını belirlediği ve belirli anlam kalıpları meydana getirdiği söylenebilir. Dolayısıyla sözcüklerin olduğu kadar dil bilgisel kalıpların da belirli anlamları vardır. Belirli anlamlar belirli dil bilgisel yapılara belirli dil bilgisel yapılar da belirli anlamlarla ilgilidir. Bir sözcüğün bir dil bilgisel yapı ya da kalıpta kullanılabilmesi için sözcüğün anlamının dil bilgisel yapının anlamıyla örtüşmesi ya da anlamlarının birbirine yakın olması gerekir. Örneğin (11a)'da *söylemek* fiili, FİİL + (-dİk/ -AcAk) + İYELİK + DURUM EKİ + FİİL kalıbında "bir düşünceyi ileri sürmek, iddia etmek, ortaya atmak (TS)" anlamında kullanılmıştır. Bu, dil bilgisel kalıbın çekirdek anlamının "bir düşünceyi ileri sürmek, iddia etmek" olduğu, sözcüğün anlamının kalıbın anlamıyla örtüştüğü anlamına gelir. Bu durumda, söz konusu dil bilgisel eşdizim kalıbında kullanılacak diğer fiillerin de bu kalıbın anlamını taşıdığı ileri sürülebilir. Örneğin (11b)'de *düşünmek* fiili *söylemek* fiiliyle bahsi geçen aynı dil bilgisel kalıpta kullanıldığı için aynı ya da benzer anlamları taşıdıkları, daha doğrusu kullanıldığı dil bilgisel kalıbın anlamını aldıkları ileri sürülebilir. Bu, tersi açısından ise "bir düşünceyi ileri sürmek, iddia etmek, ortaya atmak" anlamının *düşünmek* ve *söylemek* fiillerinin de kullanıldığı söz konusu dil bilgisel kalıptan elde edilebileceği anlamına gelir. Bununla birlikte bir fiilin birden fazla dil bilgisel eşdizim kalıbı olabilir. Bir fiilin birden fazla dil bilgisel kalıbı varsa birden fazla da anlamı olması beklenir. Örneğin *söylemek* fiilinin "yapılmasını istemek (TS)" anlamı için yukarıda bahsi geçen dil bilgisi kalıbı kullanılmaz. Fiilin bu anlamı için FİİL + [-mA] + İYELİK + DURUM + FİİL dil bilgisel kalıbının kullanılması gerekir (12a). Bu dil bilgisel eşdizim kalıbında kullanılacak diğer fiillerin dil bilgisel kalıbın anlamından ötürü *söylemek* fiilinin bu anlamıyla da örtüşeceği söylenebilir. Bundan ötürü (12b)'de *istemek* fiilinin *söylemek* fiiliyle aynı kalıpta kullanıldığı için yakın bir anlam ifade ettiği rahatlıkla söylenebilir. Dil bilgisel

⁴ TUD verilerine göre *düşünmek* fiilinin en sık birlikte kullanıldığı unsur *diye* edatıdır. *diye* edatının diğer eşdizim özellikleri için ayrıca bk. Çalışkan, 2019.

⁵ Fiillerle kimi sözcük biçimleri arasında söz konusu dil bilgisel eşdizimlilik olması haklı olarak Türkolojide yaygın olarak kabul edilen edatların dışında farklı edatların olabileceği fikrini ortaya çıkarmış (bk. Boz, 2018)

kalıbın anlamının sözcüğün anlamını belirlediğini en iyi ortaya koyan örneklerden biri *beklemek* fiilinin söz konusu yapıda “istemek” anlamıyla kullanıldığı (12c)’dir. *beklemek* fiili durağan fiil olmasına karşın (12c)’de dil bilgisel kalıbın anlamı dolayısıyla duygu (*istemek*) ve iletişim (*söylemek*) fiilleriyle aynı anlam ya da işlevde kullanılmıştır.

11a) Hececiler, kendilerinden sonra yeni bir edebî neslin yetişme-**[diğ]-{i}-n-[i]** söylüyorlar.

11b) Hececiler, kendilerinden sonra yeni bir edebî neslin yetişme-**[diğ]-{i}-n-[i]** düşünüyor.

12a) Doktor odadan çık-**[ma]-{m}-[ı]** söyle-di.

12b) Polisler, köylülerin sıra halinde binanın dışına çık-**[ma]-{sı}-n-[ı]** iste-di.

12c) CEO'lar uzaktan çalışmanın daha yaygın hale gel-**[me]-{si}-n-[i]** bekli-yor.

Genellikle yakın anlamlı fiiller aynı dil bilgisel eşdizim kalıplarında kullanılır. Bununla birlikte nadiren aynı kavram alanına ve anlama sahip olmasına karşın kimi sözcüklerin dil bilgisel eşdizim kalıpları farklılaşabilir. *demek* ve *söylemek* aynı kavram alanına ve yakın anlama sahip olmasına karşın dil bilgisel eşdizim kalıpları farklıdır. *demek* fiili bir aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıbında kullanılırken *söylemek* fiili üç aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıbında kullanılır. *söylemek* söz diziminde isim kategorisi görevinde ve yükleme durumunda bir yan cümleyle eşdizimlenirken (13a), *demek* fiili bir iç cümleyle kullanılır (13b) ve *söylemek* fiilinin aksine adlaşmış (nominalization) bir yan cümleyle eşdizimlenmeyi reddeder (13c). Diğer taraftan aşağıda üç aşamalı dil bilgisel eşdizim bölümünde inceleyeceğimiz gibi *söylemek* fiili de bir iç cümleyle ve –dIk ve –AcAk dışında sıfat-fiil kategorisindeki diğer biçimbirimlerle eşdizimlenmekten kaçınır. Aksi durumda cümle dil bilgisi dışı olur (13d). Bu, ya fiillerin sözlüksel anlamlarının dil bilgisel kalıpların anlamlarıyla tam olarak örtüşmediği, dil bilgisel eşdizim kalıplarının muhtemel dil bilgisel işlevleriyle çakıştığı ya da belirli anlamların elde edilebilmesi için özellikle tercih edilen belirli bir kullanım normu olduğu anlamına gelir.

13a) Hececiler, kendilerinden sonra yeni bir edebî neslin yetişme-diğ-i-n-i söylüyorlar.

13b) Hececiler, [“Bizden sonra yeni bir edebî nesil yetişmedi.”] dediler.

13c) *Hececiler, kendilerinden sonra yeni bir edebî neslin yetişme-diğ-i-n-i dediler.

13d) *Hececiler, “Bizden sonra yeni bir edebî nesil yetişmedi.” söylediler.

Sözcüklerin nasıl birden fazla anlamı varsa dil bilgisel kalıpların da birden fazla anlamı vardır, dolayısıyla çok anlamlıdır. Sözcüklerin olası anlamları nasıl sözlüksel ve dil bilgisel bağlamın etkisiyle belirginleşiyorsa dil bilgisel kalıpların olası anlamlarının da aynı şekilde belirgin hale geldiği söylenebilir. Dil bilgisel eşdizim kalıplarının prototip kalıplardır ve oldukça geniş bir anlam alanını kapsadığı söylenebilir. Yukarıda *söylemek* ve *düşünmek* gibi FİİL + (-dIk/ -AcAk) + İYELİK + DURUM EKİ + FİİL kalıbında kullanılan fiillerin “bir düşünceyi ileri sürmek, iddia etmek, ortaya atmak” anlamı kazanacağı ileri

sürülmüştü. Ancak (11c)’de *görmek* fiili *söylemek* ve *düşünmek* ile aynı dil bilgisel kalıpta kullanıldığı halde söz konusu anlamı ifade etmez. *görmek* fiili söz konusu dil bilgisel kalıpta “anlamak, kavramak, sezmek” anlamıyla yer alır.

11c) Olanlardan sonra annesinin haklı ol-**[duğ]-{u}-n-[u]** gördü.

Dil bilgisel eşdizim kalıplarının çok anlamlılığı sözcüğün anlamıyla dil bilgisinin anlamının birleştirildiği alt prototip kalıplarla belirginleştirilebilir. Bu, dil bilgisi kalıbının anlamını temsil edebilecek en iyi sözlüksel unsurun terkihiyle elde edilir. Bu, üst dil bilgisi kalıbındaki FİİL unsurunun yerine dil bilgisel kalıbın ve sözcüğün anlamını temsil edecek en iyi sözlüksel unsurun yerleştirilmesiyle elde edilir. Örneğin şimdiye kadar incelediğimiz *söylemek*, *düşünmek*, *görmek* fiillerinin aynı dil bilgisel kalıbı kullandığı ancak bunların aşağıdaki anlam temelli iki alt prototip kalıba tasnif edilebileceği ileri sürülebilir. Buna göre (i)’in *söylemek*, (ii)’nin ise *görmek* olmak üzere birer üyesi olduğu savunulabilir. Bu alt prototip kalıpların altında tasnif edilebilecek doğal olarak başka fiiller de vardır. Ancak bu çalışmada daha çok üst dil bilgisel kalıplar belirlenmiştir.

i) FİİL + (-dIk/ -AcAk) + İYELİK + DURUM EKİ + **DÜŞÜNMEK**

ii) FİİL + (-dIk/ -AcAk) + İYELİK + DURUM EKİ + **ANLAMAK**

6. Türkçe Dil Bilgisel Eşdizimliliğin Aşamaları ve Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları

Doğan (2019), yazın alanındaki dil bilgisel eşdizimlilik yaklaşımından, özellikle Benson (1997)’den hareketle Türkçede dil bilgisel eşdizimlerin çoğunlukla isimlerin isimlere, isimlerin fiillere, sıfatların isimlere belirli edat ve durum ekleriyle bağlanması durumunda ortaya çıkan yapılar karşılık geldiğini, Türkçede sözlüksel eşdizimlilikle dil bilgisel eşdizimliliğin çoğu zaman iç içe geçtiği ve bir dereceye kadar birbirinden ayrı düşünülmemeyeceğini ileri sürer. Bu değerlendirme, Türkçe dil bilgisel eşdizimliliğin önemli bir kısmını teşkil etmesine karşın bütününe yansıtmaz. Aksi halde Türkçe dil bilgisel eşdizimlilik durum kategorisiyle sınırlandırılmış ve sözlüksel eşdizimliliğin sahasına hapsedilmiş olur. Sözlüksel eşdizimlilik olmadan da kimi sözlüksel unsurlar belirli dil bilgisel birim, yapı ve kategorilerle eşdizimlenebilir ve bu eşdizimden kimi işlevsel ve anlamsal ayrımlar ve kullanım normları ortaya çıkabilir. Dil bilgisel eşdizimlilik karmaşık örüntüleri olan dillere özgü bir durumdur ve diller arasında sayı, tür ve biçimi değişir. Bu bakımdan Türkçe dil bilgisel eşdizimliliği sözlüksel unsurların durum ekleri ve edatlarla birlikte kullanımı ve gerektirim ilişkisi olarak sınırlandırmak doğru olmaz. Dil bilgisel eşdizimliliğin dile özgü olması her dil için ayrı bir dil bilgisel eşdizimlilik belirlemesinin yapılmasını gerektirir. Türkçe dil bilgisel eşdizimlilik biçimleri doğal olarak diğer dillerden farklı ve karmaşık bir görüntü arz eder. Özellikle Türkçenin şekil bilgisel açıdan zengin olması farklı dil bilgisel eşdizimlilik tür ve biçimlerinin görünmesine yol açar. Bu, dil bilgisel eşdizimliliğin üç aşamada *Birinci Aşama Dil Bilgisel Eşdizimlilik*, *İkinci*

Aşama Dil Bilgisel Eşdizimlilik ve Üçüncü Aşama Dil Bilgisel Eşdizimlilik şeklinde ele alınmasını gerektirir.

Bir sözcük ile dil bilgisel yapı ve kategoriler arasındaki çekim gücüyle oluşan gerektirim ve kısıtlılık ilişkisi, belirli dil bilgisel eşdizimlilik kalıplarında ortaya çıkar. Dil bilgisel eşdizimlerin çoğunlukla daha önceki çalışmalarda sözlüksel eşdizim kalıpları olarak kabuk edilen 5 (beş) temel söz dizimsel yapı ve kategoride ortaya çıktığı söylenebilir: *isim + isim, isim + fiil, sıfat + isim, zarf + fiil, zarf + sıfat*. Söz konusu söz dizimsel kategorilerden *isim + fiil* kalıplarında çok farklı ve zengin bir dil bilgisel eşdizimlilik örüntüsü ortaya çıkar. Bu kalıplar bundan sonraki incelemelerde dil bilgisel eşdizimlerin de etiketlenmesiyle yeniden düzenlenerek kullanılmıştır.

6.1. Bir Aşamalı Dil Bilgisel Eşdizimlilik

Bir aşamalı dil bilgisel eşdizimlilik çoğunlukla fiillerin isimlerle birlikte kullanımını sırasında söz dizimsel kategori olarak isim ya da isim öbeğinin fiillere belirli dil bilgisel kategori ve biçimbirimlerle, özellikle durum ekleri ve edatlarla doğrudan bağlandığı ve bunun bir kullanım normuna dönüştüğü sözlüksel dil bilgisi (lexicogrammatical) kalıplarını ifade eder. Bu, yazın alanında *morfolojik istem* adı da verilen (bk. Doğan, 2011), fiillerin belirli dil bilgisel biçimbirimlerle ya da durum ekleriyle teşkil edilen söz dizimsel kategorileri yani ad öbeklerini (AÖ) talep etmesi şeklinde de tarif edilebilir. Bir aşamalı dil bilgisel eşdizimliliğin farklı gerçekleşme biçimleri vardır ve farklı kalıplarda ortaya çıkar. Bir aşamalı dil bilgisel eşdizimlerin yaygın biçimde görüldüğü eşdizim kalıpları şunlardır:

i) İSİM + DURUM EKLERİ + FİİL

Fiillerin birinci aşama dil bilgisel eşdizimlilik düzeyinde çoğunlukla durum ekleriyle eşdizimlendiği söylenebilir. Bunlar, sıklık kullanımına bağlı olarak çoğunlukla dilin ilk zamanlarında gelişmiş, fiillerin belirli bir anlamda ve işlevde sadece belirli durum eklerine gerek duymasıyla oluşan dil bilgisel eşdizim kalıplarıdır. Örneğin (14)'te *gitmek* fiilinin *ev* ismiyle kullanımında yönelme durum ekini istemesi ve diğer durum eklerini dışlaması ya da kaçınması buna örnek gösterilebilir. Yine birinci aşamada (15)'te *seyretmek* fiilinin yükleme [-I] durum ekiyle, (1d)'da *atlamak* fiilinin ayrılma durum [-dAn] ekiyle, (17)'de ise *bulunmak* fiilinin bulunma durumu [-dA] ekiyle eşdizimlendiği söylenebilir. Bununla birlikte bir dizimde nasıl birden fazla sözlüksel eşdizim oluyorsa birden fazla dil bilgisel eşdizim de olabilir. (18)'te *vermek* fiilinin hem yönelme [-A] hem de yükleme [-I] durum ekiyle gerektirim ilişkisi olduğundan iki farklı dil bilgisel eşdizim kalıbının olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bir aşamalı dil bilgisel eşdizimliliğin aynı zamanda temel söz dizimsel yapıları meydana getirdiği, dolayısıyla ad öbekleri şeklinde düşünüldüğünde bir aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıplarının temel söz dizimsel yapıları ifade ettiği anlaşılır. Aşağıdaki bölümlerde de değinileceği gibi fiillerin farklı sözlüksel anlamları söz konusu olduğunda genellikle farklı bir aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıpları ortaya çıkar⁶. Bu, sözcük ile dil bilgisinin birbirine ne denli sıkı sıkıya bağlı olduğunu gösteren önemli bir delil kabul edilebilir.

14) Birlikte bekçinin evi-n-[e] git-tik

15) Turistler Boğaz-[ı] seyred-iyor.

16) Çocuklar pencere-[den] atla-mış.

17) Bir dönem Paris-[te] bulun-du.

18) Yaşlı adam şeker-[i] çocuklar-[a] ver-di.

ii) {İSİM} + DURUM EKLERİ ↔ {FİİL}

Türkçede sözlüksel ve dil bilgisel eşdizimlilik çoğunlukla iç içe gerçekleştiğinden dil bilgisel eşdizim genellikle sözlüksel eşdizimliliğin bir parçası olarak ortaya çıkar. Örneğin (16)'da *mahkemeye vermek* bir sözlüksel eşdizim örneği olmasına karşın aynı zamanda bir dil bilgisel eşdizim örneğidir de. "mahkeme-y-e vermek" birleşmesinde *mahkeme* ile *vermek* arasında sözlüksel eşdizimlilik ilişkisi vardır. Bununla birlikte *mahkeme* ismi *vermek* fiiline yönelme durum ekiyle [-A] bağlanmak zorunda olduğundan ve söz konusu sözcüklerin birlikte kullanımını yönelme durum ekiyle kısıtlandığından aynı zamanda bir aşamalı dil bilgisel eşdizim örneğidir. İsim ile fiil unsurunun sözlüksel eşdizimli olduğu {} işareti kullanılarak {İSİM} + DURUM EKİ ↔ {FİİL} şeklinde etiketlenebilir. Dil bilgisel eşdizim ile sözlüksel eşdizimin iç içe geçtiği bu durum, bundan sonra *katsık eşdizim* terimiyle anılacaktır. (i) ve (ii) numaralı dil bilgisel eşdizim kalıpları arasındaki temel birkaç fark vardır. İkincisinde (ii) sözlükselleşmenin etkisiyle ve derecesine göre durum ekinin özerkliğini kısmen yitirdiği, eklendiği sözcükle bütüncül ya kolektif hareket ettiği ve bir dereceye kadar içinde bulunduğu sözlüksel ve dil bilgisel yapıyla kalıplaştığı söylenebilir (Bu durum, ↔ işaretiyle gösterilmiştir). İlkinde (i) ise durum ekinin eklendiği sözcükle fiil arasında herhangi bir sözlükselleşmenin olmadığı, dolayısıyla dil bilgisel eşdizimin sözlüksel eşdizim kalıbında gerçekleşmediği, durum ekleri ile fiil arasındaki gerektirim ilişkisinin diğer sözlüksel unsurdan bağımsız gerçekleştiği, durum ekinin özerk davrandığı ve işlevini yitirmediği ileri sürülebilir (Bu durum, + işaretiyle gösterilmiştir).

19) Çay, Kaya-y-[ı] mahkeme-y-[e] verdi.

iii) FİİL + [mİş/ mAk ↔ FİİL]

Fiillerin belirli fiilimsi ekleriyle birinci aşamada birbirini gerektirdiği ve kısıtladığı, bunun sonucunda belirli işlevsel ayrımların ortaya çıktığı kullanım normlarının oluştuğu görülür. (20)'de *istemek* fiili -mAk biçimbirimi ya da mastar ismiyle sıklıkla kullanılır ve bir aşamalı dil bilgisel eşdizimin oluştuğu anlaşılır (21). Benzer şekilde (22)'de *bulunmak* fiilinin -mİş biçimbirimiyle eşdizimlendiği dikkat çeker. Bu eşdizim kalıbında farklı fiiller söz konusu olduğunda farklı dil bilgisel eşdizimler oluşabilir. Özellikle belirli dil bilgisel işlevleri ifade edebilmek için diğer fiilimsi ekleriyle oluşmuş dil bilgisel eşdizimlere de rastlamak mümkündür. *gitmek* fiili (23)'te kılınış kategorisinin ifadesi için -İp zarf-fiiliyle eşdizimlendiği söylenebilir. Bu yapılar da fiilimsi biçimbirimlerinin temel işlevlerini ve özerkliğini kaybettiğini, sözlüksel unsurla kalıplaşarak ayrı bir bütüncül şekil oluşturduğunu söyleyebiliriz. Örneğin (24)'te -tI/-dI- geçmiş zaman işaretleyicisi olmasına rağmen bu işlevini yitirmiş *gitmek* fiiliyle tezlilik ifaden bir işlevde kullanılmıştır. Ne kadar sözcük varsa o kadar da dil bilgisi olduğunu dikkate alırsak

⁶ Bu konuda daha fazla için bk. Doğan, 2018.

bu kalıpta yer alan fiile göre farklı dil bilgisel eşdizimler rahatlıkla oluşabilir. Bundan ötürü bu kalıbın kesin sınırlarını çizmek pek de mümkün değil.

20) Ama sadece şunu söyle-**[mek] isti**-yorum.

21) Şimdi, tanımdaki kimi kavramları aç-**[mak] gerek**-iyor.

22) Şimdi bu talihsiz evreye gir-**[miş] bulun**-uyoruz.

23) Babamın emekli maaşıyla geçin- **[ip] git**-tim işte.

24) Şimdi, temelli mi yani, çek-**[ti] git**-ti mi?

iv) EDAT + FİİL

Fiillerin edatlarla birliktelik kullanımı ve karşılıklı gerektirim ilişkisiyle oluşan yapılar da bir aşamalı dil bilgisel eşdizimliliğin diğer gerçekleşme biçimlerindedir. *sormak* fiilinin derlemden sıklık sorgusu yapıldığında birlikte en sık kullanıldığı unsurun *diye* edatı olduğu görülür⁷ (25). Yine *gelmek* fiilinin sıklıkla kullanıldığı unsurlardan biri *gibi* edatıdır (26). Bu unsurların sıklıkla birlikte kullanımından belirli anlamları ve işlevleri ifade eden kullanım normlarının ve yapıların oluştuğu söylenebilir. *gibi* ve *gelmek* sözcükleri arasındaki gerektirim ve kısıtlılık ilişkisinden epistemik kiplik işaretleyen bir aşamalı dil bilgisel eşdizim yapısının oluştuğu anlaşılır. Daha önce de ifade edildiği gibi *düşünmek* fiilinin birliktelik sıklığı incelendiğinde en çok *diye*⁸ ve *göre* edatlarıyla kullanıldığı ve bir aşamalı dil bilgisel eşdizimlerin oluştuğu görülür. Ayrıca *düşünmek* fiilinin *olarak, üzerinde, üzerine, üstüne, hakkında* sözcük biçimleriyle de çok sık kullanıldığı ve bunun bahsi geçen sözcük biçimlerinin edat işleviyle kullanılmasına ve nihayetinde dilbilgiselleşmesine yol açtığı söylenebilir⁹.

25) "Babacığım, kimdi onlar?" **diye sor**-du.

26) Önümden geçip yok olup gidecek **gibi gel**-di.

Edat ile fiilin dil bilgisel eşdizim kullanımında fiiller farklı çekim şekillerine, bir başka deyişle sözcük biçimlerine duyarlılık gösterebilir. Örneğin *göre* edatının *değişmek* fiiliyle sıklık kullanımı derlemden sorgulandığında fiilin geniş zaman ve şimdiki zaman 3. tekil şahıs şeklinin *göre* ile dil bilgisel bir eşdizimlilik gösterdiği anlaşılır (27). Derlem sorgusunda fiilin "değişir" biçimiyle birliktelik kullanım sıklığı 363 iken fiilin "değiştirdi" ya da "değiştirecek" şekliyle birlikte kullanım sıklığı sadece 1 (bir) şeklindedir. Fiilin anlamları farklı dil bilgisel eşdizimlerin, dolayısıyla farklı dil bilgisel yapıların oluşmasına sebep olur. *başlamak* fiili birinci aşamada çoğunlukla yönelme durum ekiyle eşdizimlenirken fiilin farklı anlamları söz konusu olduğunda farklı bir dil bilgisel eşdizimlerin, dolayısıyla da farklı dil bilgisel yapıların oluşmasına yol açar. (28a-b)'de *başlamak* fiilinin *sonra* ve *ile* edatlarıyla dil bilgisel eşdizim oluşturduğu aksi durumda cümlenin dil bilgisel

olmayacağı rahatlıkla söylenebilir. Söz konusu eşdizimler genel olarak EDAT + FİİL şeklinde ifade edilebilecek bir yapının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Ancak bu noktada tekrar edatların da kendi bağımlı unsurlarıyla ayrıca dil bilgisel eşdizim yapıları kuracağı unutulmamalıdır. Örneğin *göre* edatının dil bilgisel eşdizimi de dikkate alındığında yapının İSİM + DURUM EKİ + EDAT + FİİL şeklinde genişlediği ve *birleşik eşdizim*¹⁰ adını verdiğimiz dil bilgisel eşdizim türünün oluştuğu söylenebilir.

27) Şiddeti kişinin içinde bulunduğu durum-**a göre** değ-işir.

28a) Kasabanın kenar mahallelerin-den sonra bir mezarlık başlardı.

28b) Şiirimiz, milletimizin Anadolu'daki teşekkülü ile başlar.

v) CÜMLE + FİİL

Bir aşamalı dil bilgisel eşdizimler her zaman belirli sözlüksel unsurların belirli dil bilgisel biçimlerini tercih etmesi ve birbirini gerektirmesiyle oluşmaz. Bazen fiiller bir söz dizimsel kategori olarak aynı dizimde bir cümleyle eşdizimlenebilir. Derlem sorgusu yapıldığında *demek* fiilinin bitimli iç cümlelerle devamlı birlikte kullanıldığı ve bu sıklık kullanımından bir dil bilgisel normun oluştuğu söylenebilir.

29) "Sen yalnız onun yerini bana göster!" **dedi**.

vi) [İSİM + ÇOKLUK] + FİİL

Dil bilgisel eşdizimlilik her zaman sadece belirli dil bilgisel kategori ya da işaretleyicilerle olan birliktelik kullanımını ifade etmez. Fiillerin belirli sözcük biçimleriyle de gerektirim ve kısıtlılık ilişkisi olabilir. Bu bakımdan bir aşamalı dil bilgisel eşdizimliliğin diğer bir biçimi fiillerin sözcük biçimleriyle, özellikle de isimlerin çokluk şekliyle eşdizimlendiği yapılardır. Bu yapılarda, fiilin çokluk ekiyle eşdizimlenmesinden daha ziyade isimlerin belirli sözcük biçimleriyle eşdizimlendiğine dikkat etmek gerekir. Örneğin (30)'da *dilemek* fiili *başarı* ve *muvaffakiyet* isimlerinin çokluk biçimiyle eşdizimlenmiştir. Yine (31)'de *methiye* ve *döktürmek* sözcükleri arasında da aynı durum söz konusudur. Aynı zamanda bir sözlüksel eşdizim örneği olan *methiyeler döktürmek* yapısında isim unsurunun çokluk biçimiyle çekimlenmesi iki aşamalı dil bilgisel eşdizimliliğin gereğidir. *methiye* isminin teklik biçimiyle kullanımı sözcük birleşmesini dil bilgisel olmaktan uzaklaştırır (31c). Söz konusu kalıpların bu halleriyle sözlükselleştiği, hatta deyimleştiği dikkat çekmektedir. Bir aşamalı dil bilgisel eşdizimlerdeki sözcük biçimleri arasındaki kısıtlılık ve gerektirim ilişkisi söz konusu unsurları köşeli parantez [] içine almak suretiyle etiketlenebilir.

30) Şimdiden başarı-[lar]/ muvaffakiyet-[ler] dili-yorum.

31a) Nazım ... bu defa da ona methiye-**[ler]-ø** döktürmüş.

31b) *Nazım ... bu defa da ona methiye-**ø** döktürmüş.

31c) *Nazım ... bu defa da ona methiye-**[ler]-i** döktürmüş.

⁷ Derlemde sıklığı en yüksek diğer kullanım *soru* sözcüğüyle olan *soru sormak* sözlüksel eşdizimidir. (22b) ancak fiilin "diye" edatıyla dil bilgisel eşdizimi diğerinden 36 kat daha fazladır.

⁸ TUD verilerine göre *düşünmek* fiilinin en sık birlikte kullanıldığı unsur *diye* edatıdır. *diye* edatının diğer eşdizim özellikleri için ayrıca bk. Çalışkan, 2019.

⁹ Fiillerle kimi sözcük biçimleri arasında söz konusu dil bilgisel eşdizimlilik olması haklı olarak Türkolojide yaygın olarak kabul edilen edatların dışında farklı edatların olabileceği fikrini ortaya çıkarmış (bk. Boz, 2018)

¹⁰ Birleşik eşdizim, farklı sözcük türlerinin dil bilgisel ya da sözlüksel eşdizim kullanımının birleşmesinden oluşur. İki dil bilgisel eşdizim birleşebileceği gibi iki sözlüksel eşdizim de birleşebilir.

vii) {İSİM }+ {FİİL}}

İsimlerin fiillerin olumsuzluk ya da yeterlik ifade eden sözcük biçimleriyle eşdizimlenmesi de bir aşamalı dil bilgisel eşdizim örneği olarak kabul edilebilir. (32a)'da fiil isim unsuruyla ancak olumsuz sözcük biçimiyle kullanılabilir. Aksi durumunda fiillerin olumlu sözcük biçimlerinin dil bilgisel bir kullanım olmadığı görülür (32b). Benzer şekilde (33a)'da *bırakmak* fiilinin olumsuz sözcük biçimi isimle önemli bir kullanım kısıtlılığı oluşturur. Bu yapıların sözlüksel ve dil bilgisel eşdizimliliğin iç içe geçtiğini ve yüksek kalıplaşma düzeyine eriştiğini, bu nedenle sözlükselleştiklerini söyleyebiliriz. Fiillerin olumsuz sözcük biçimlerinin isim unsuruyla aynı zamanda sözlüksel eşdizim olduğu {} işaretiyle etiketlenmiştir.

32a) Güvenebileceği *çare* kal-**[ma]**-mıştı.

32b) Güvenebileceği *çare* * **kal**-mıştı.

33a) Selda'nın kendisine soru sormasına *fırsat* bırak-**[ma]**-dı.

33b) *Selda'nın kendisine soru sormasına *fırsat* bırak-tı.

viii) İSİM + DURUM EKİ + İSİM

İsimlerin isimlerle birleşmelerinde de bir aşamalı dil bilgisel eşdizim oluşabilmektedir. İsimler diğer isimlerle söz diziminde kullanılırken farklı durum ekleriyle kısıtlanırlar. Örneğin *yatkınlık* ismi çoğunlukla yönelme durum ekiyle kullanılır. Bazen bu eksiz yükleme durumu da talep edebilir. Özellikle fiilden türemiş farklı isimler farklı durum ekleri ve edatlarla çeşitli dil bilgisel eşdizim örüntüsü oluşturabilirler.

34a) Sanat-**[a]** **yatkınlığı** olanlara ücretsiz eğitim verilmiştir.

34b) Belki sanat-**[ø]** **yatkınlığı** keşfedilmemiş, **yatkınlığı** belirlenmemiş insan vardır.

ix) İSİM + DURUM EKİ + SIFAT

Sıfatlar farklı durum ekleriyle eşdizimlenebilir. Derlem sorgulandığında *sorumlu* sıfatının büyük oranda belirli anlamların ifadesi için ayrılma durum ekiyle kısıtlandığı görülür. Bu, *sorumlu* sıfatının -dAn biçimbirimine duyarlı olduğu anlamına gelir (35a). Sıfatlar, farklı durum ekleriyle çeşitli dil bilgisel eşdizim örüntüleri oluşturabilirler. *yakın* sözcüğü sıfat görevinde kullanıldığında anlamına bağlı olarak yönelme durum biçimbirimiyle eşdizimlenir (35b).

35a) Kuzey ve güneyinde kendi içişlerin-**[den]** **sorumlu** iki ayrı parlamento vardı.

35b) Demirören'e rakip olan diğer adaylar-**[a]** **yakın** gruplara mensup oldukları belirtiliyor.

x) EDAT + SIFAT

Sözcüğün farklı anlamları söz konusu olduğunda farklı dil bilgisel eşdizim örüntüsü oluşabilir. Yukarıda ayrılma durumuyla dil bilgisel eşdizimlilik örüntüsü olan *sorumlu* sıfatının derlem sorgusunda özellikle yüklemcil görevde kullanıldığında *karşı* edatıyla birlikte en sık kullanıldığı ve başka bir dil bilgisel eşdizimlilik örüntüsü oluşturduğu görülür (36).

36) Hükümet meclise karşı değil, kabinenin üyeleri tek tek padişaha **[karşı]** **sorumlu**-durlar.

Yine *gerekli* sözcüğü bir sıfat ve zarf olarak için edatıyla çok sık eşdizimlenmektedir. Derlemede *gerekli* sözcüğünün en fazla kullanımı için edatıyla gerçekleşmektedir.

37) İnsanoğlunun yaşaması **[için]** **gerekli** maddi gıdaların en önemlisi tatlıdır.

xi) İSİM + DURUM EKİ + EDAT

Edatlar da isimlerle birlikte kullanılırken belirli durum ekleriyle eşdizimlenirler. için edatı zamirlerle birliktelik kullanımında ilgi durum ekiyle kısıtlanır (38a). için edatı birinci aşamada fiilimsilerle anlama duyarlı biçimde kimi zaman sıfat-fiil biçimleriyle kimi zaman da isim-fiil biçimlerinden ise sadece -mAk biçimbirimiyle dil bilgisel olarak eşdizimlenebilir. için edatı (38b)'de birinci aşamada iyelik kategorisiyle, ikinci aşamada sıfat-fiil ile eşdizimlenirken (38c)'de yalnızca -mAk biçimbirimiyle eşdizimlenmiştir. Bu her edatın ayrı bir dil bilgisel eşdizim kalıbının olduğu anlamına gelir¹¹.

38a) Siz-**{in}** için bir kitap getirdim.

38b) Yemeği sevme-**[diğ]-{i}** için yiyemedi.

38c) Sınavı kazanabil-**[mek]** için çalışıyor.

6.2. İki Aşamalı Dil bilgisel Eşdizimlilik

İki aşamalı dil bilgisel eşdizimlilik bir sözlüksel unsurun birden fazla dil bilgisel unsur ya da kategoriyle aynı dizimde sıklıkla birlikte kullanılmasının etkisiyle aralarında kısıtlılık ve gerektirim ilişkisinin olduğu, bundan belirli işlevsel ve anlamsal ayrımların ortaya çıktığı dil bilgisi-sözcük birleşmelerini ifade eder. Örneğin fiiller çoğunlukla birinci aşamada belirli durum ekleriyle eşdizimlenirken ikinci aşamada durum eklerinden önce başka dil bilgisel unsur ya da kategorilerle bir kullanım normu oluşturacak şekilde sıklıkla birlikte kullanılır. İki aşamalı dil bilgisel eşdizimliliğin de iki farklı şekilde ortaya çıktığı söylenebilir.

i) FİİL + [-mA] + DURUM EKİ + FİİL

İlki, fiilin birinci aşamada bir durum işaretleyicisiyle ikinci aşamada ise başka bir dil bilgisel kategori ya da işaretleyiciyle, çoğunlukla da -mA isim-fiil ekiyle adlaştırılan yan cümle tamlayıcısıyla sıklıkla birlikte kullanıldığı yapılardır. İkinci aşama dil bilgisel eşdizimden ötürü durum ekli isim kategorisi kendi içinde ayrıca bir öbek yapı, yani isim-fiil öbeğidir. (39a) ve (40a)'da *başlamak* ve *düşünmek* fiillerinin ilk aşamada yöneleme durum ekiyle ikinci aşamada ise -mA işaretleyicisiyle teşkil edilen isim-fiil yan cümle tamlayıcısıyla gerektirim ve kısıtlılık ilişkisinin olduğu, -mA dışında isim-fiil kategorisinin diğer işaretleyicileriyle birliktelik kullanımının ise dışlandığı görülür (39b-40b). Bu fiillerin belirli işlev ve anlamları ifade etmek üzere ikinci aşamada isim-fiil yan cümleleriyle kullanım kısıtlılığının olduğu ve bunun bir kullanım normuna dönüştüğü rahatlıkla iddia edilebilir.

39a) Her öğlen ve akşam yanlarına git-**[me]**-y-**[e]** başla-dım.

39b) *Her öğlen ve akşam yanlarına git-**iş-e** başla-dım.

¹¹ Edatların oluşturduğu dil bilgisel yapılar hakkında daha fazla bilgi bk. Doğan 2014, Boz 2018.

40a) Bu konuda seminerler yap-[ma]-y-[ı] da düşün-dük.

40b) *Bu konuda seminerler yap-[ı]-[ı] da düşün-dük.

ii) FİİL + [-mA] + İYELİK + FİİL

Sınırlı sayıda fiillerin, özellikle *gerekmek* fiilinin isim-fiil biçimbirimlerinden –mA ile sonra da iyelik kategorisiyle iki aşamada eşdizimlendiği ve bu kullanımdan kiplik anlamların ortaya çıktığı ileri sürebilir. Bununla birlikte *gerekmek* fiili (41b)'de bir aşamalı eşdizim kalıbında kullanılmıştır. Bu iki kullanım arasında yükümlülüğün farklı derecelerinin anlatıldığı söylenebilir. (41b)'nin (41a)'ya göre yükümlülüğünün daha yüksek olduğu ve koşulların gerektirdiği bir yükümlülüğün dile getirildiği söylenebilir. (41b)'de ise konuşurun öngördüğü ve derecesinin daha düşük olduğu bir yükümlülüğün söz edildiği ileri sürülebilir.

41a) Şimdi sana bir şey açıkla-[ma]-[m] gerek-iyor.

41b) Şimdi kamuoyuna açıklama yap-[mak] gerek-iyor.

iii) {İSİM} + İYELİK + DURUM EKİ + {FİİL}

İki aşamalı dil bilgisel eşdizimliliğin ikincisi, *karışık eşdizim* adını verdiğimiz üç farklı yapının sözlüksel eşdizim, dil bilgisel eşdizim ve öbek yapının iç içe gerçekleştiği eşdizim kalıplarıdır. Karışık eşdizimler, fiilin birinci aşamada durum işaretleyicisiyle, ikinci aşamada diğer dil bilgisel kategori ya da işaretleyicilerle birliktelik kullanımının kısıtlandığı, fiilin aynı zamanda isim unsuruyla sözlüksel eşdizimlilik ilişkisinin bulunduğu, bununla birlikte sözlüksel eşdizimin isim unsurunun başka bir sözcükle öbek ilişkisinin de olduğu kalıpları ifade eder. Örneğin (42a)'da *gelmek* fiili *akıl* ismiyle sözlüksel eşdizimlidir. *akıl* ismi *gelmek* fiiline birinci aşamada yönelme durumuyla, ikinci aşamada ise iyelik kategorisiyle eşdizimlenir. İkinci aşama dil bilgisel eşdizimden ötürü isim unsuru kendi içinde ayrıca bir öbek yapı, yani iyelik öbeğidir. *akıl* ve *gelmek* unsurlarının birliktelik kullanımları ancak bu kısıtlılık ve gerektirim şartları altında mümkündür, aksi durumda kabul edilebilir bir sözlüksel ve dil bilgisel yapı olmaz (42b). Bununla birlikte (42a-c)'te *gelmek* fiilinin ikinci aşamada belirli bir iyelik işaretleyicisiyle değil iyelik kategorisinin tümüyle bir kullanım kısıtlılığı vardır.

42a) Bir başka anı daha (benim) akl-1-(m)-[a] gel-di.

42b) *Bir başka anı daha (bizim) akl-a gel-di.

42c) Bir başka anı daha (bizim) akl-1-(mız)-[a] gel-di.

Sözlüksel eşdizimliliğin sözlükselleşme derecesi yükseldikçe dil bilgisel eşdizim kısıtlılığı artar. (43)'te *varmak* fiilinin *fark* ismiyle iki aşamalı eşdizim kullanımında iyelik kategorisinin tümüyle değil sadece üçüncü tekil iyelik işaretleyicisiyle kısıtlandığı görülür. Aynı durum *anlam* ve *gelmek* unsurlarının birliktelik kullanımında da ortaya çıkar (44). Bu tür örnekleri artırmak mümkündür. Örneğin *oyunmak* fiili birinci aşamada vasata durum ekiyle eşdizimlenirken ikinci aşamada iyelik ekiyle de eşdizimlenmesi gerekir (45a). Aksi durumda cümle dil bilgisel olmaktan çıkar (45b). Bu onun iki aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıbı olmasından ileri gelir. İyelik eki ancak iyeliğin diğer alamorflarıyla değiştirilebilir. Bu dil bilgisel eşdizim kısıtlılığının sözlüksel eşdizimliliğin etkisiyle meydana geldiği söylenebilir. Sözlüksel unsurların

kullanımı dil bilgisel kategorinin kendisiyle ve tüm işaretleyicileriyle kısıtlandığında (), dil bilgisel kategorinin sadece bir işaretleyicisiyle kısıtlandığında ise [] ile etiketlenebilir.

43) Çocuklar (bazı doğa olaylarının) *fark*-[ı]-n-[a] var-ır, gözlem yapar ve araştırırlar.

44) İletişim süreci açısından üretilen her bilgi, (bir ileti) *anlam*-[ı]-n-[a] gel-mektedir.

45a) İçeride bu milletin *hayat*-[ı]-y-[la] *oyna*-mak isteyen düşmanlar var.

45b) *İçeride *hayat*-[la] *oyna*-mak isteyen düşmanlar var.

iv) {İSİM + ÇOĞUL EKİ} + DURUM EKİ + {FİİL}

İki aşamalı dil bilgisel eşdizimliliğin farklı gerçekleşme biçimlerinden bir diğeri de çokluk ekiyle olamandır. (46a)'da *taşımak* fiili bir aşamalı dil bilgisel eşdizimlilik açısından yükleme durumuyla sıklıkla kullanır. Ancak *taşımak* fiilinin dil bilgisel olabilmesi sadece birinci aşama eşdizimin sağlanmasına bağlı değildir. İkinci aşama dil bilgisel eşdizimin de yerine getirilmesi gerekir (46b). Yine (47a)'da *dağ* ve *düşmek* sözcükleri arasında da aynı durum söz konusudur. *dağ* isminin teklik biçimiyle kullanılması dil bilgisel olmaz, olsa bile farklı bir anlam söz konusu olur (47b). *düş*-[ler]- [e] *dalmak* örneğinden de hareketle söz konusu dil bilgisel eşdizimlerin çoğunlukla sözlükselleştiği, hatta deyimleştiği söylenebilir.

46a) Avrupa, parasal birlik için uygun *şart*-[lar]-[ı] taşı-mıyor.

46b) *Avrupa, parasal birlik için uygun *şart*-[ı] taşı-mıyor.

47a) Alp ozan almış sazı ele *dağ*-[lar] -[a] *düş*-müş, diyar diyar gezip türkü yakarmış.

47b) *Alp ozan almış sazı ele *dağ*-[a] *düş*-müş, diyar diyar gezip türkü yakarmış.

v) {İSİM} + DURUM EKLERİ + [FİİL]

İki aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıplarında bir sözlüksel unsur belirli sözcük biçimleriyle, genellikle de fiillerin olumsuz ve yeterlik şekilleriyle kısıtlanır. Aksi durumda fiillerin olumlu sözcük biçimleriyle kullanımı dil bilgisel olmaz. Bu yapıların çoğunlukla sözlüksel ve dil bilgisel eşdizimliliğin iç içe geçtiği ve yüksek kalıplaşmanın olduğu, bu nedenle birleşmenin bütününe sözlükselleştiğini söyleyebiliriz. Örneğin *akıl* ve *çıkarmak* sözcük biçimleri belirli sözcük biçimleriyle birbirini gerektirir ve kısıtlar (48a). Birinci aşamada fiilin olumsuz biçimiyle, ikinci aşamada ise ayrılma durumuyla [-dAn] dil bilgisel kısıtlılığın olduğu söylenebilir. Aksi durumda dil bilgisel olmayan durumlar ortaya çıkar (48b). Bu dil bilgisel eşdizimlilik türünde ikinci aşama dil bilgisel eşdizim her zaman durum ekleriyle sağlanmaz. Bazen farklı dil bilgisel işaretleyicilerle de ikinci aşama eşdizimliliğin sağlandığı görülür. Örneğin (49a)'da ikinci aşama eşdizimlilik iyelik işaretleyicisiyle sağlanmıştır. Ancak bu sözcük biçimleri sözlüksel eşdizim içinde kalıplaşmış biçimde kullanıldığından özerkliklerini çoğunlukla kaybeder ve kalıplaşmış şekilde kullanılır.

48a) Patrikhane'nin bu tavrı hiç akıl-[dan] çıkarıl-[ma]-malıdır.

48b) *Patrikhane'nin bu tavrı *akıl*-[**dan**] çıkarıl-malıdır.

49a) Ortada çözümlenmesi gereken bir sorun yoksa arayışın da bir *anlam*-[**ı**] kal-[**maz**].

49b) *Ortada çözümlenmesi gereken bir sorun yoksa arayışın da bir *anlam*-[**ı**] kal-**ır**.

6.3. Üç Aşamalı Dil Bilgisel Eşdizimlilik

Fiiller belirli anlam ayrımları ortaya çıkaracak şekilde üç aşamada üç farklı dil bilgisel kategori ve işaretleyiciyle aynı dizimde sıklıkla birlikte kullanılabilir. Üç aşamalı dil bilgisel eşdizimlerin en az iki öbek yapı içerisinde fiilin sırasıyla durum, iyelik öbeği, sıfat-fiil ya da isim-fiil yan cümleleriyle birliktelik kullanımından ortaya çıktığı söylenebilir. Örneğin *düşünmek* fiili derlemden sorgulandığında ilk aşamada bir durum ekiyle, ikinci aşama bir iyelik ekiyle, üçüncü aşamada ise bir sıfat-fiil ekiyle eşdizimlenir (46a). Başka bir deyişle fiilin kullanımı yükleme durum ekli iyelik öbeği yapısında bir sıfat-fiil yan cümle tamlayıcısıyla kısıtlanır. Bu aşağıdaki dil bilgisel eşdizim kalıbını ortaya çıkarır.

50a) Nadya, uzun bir yolun sonuna gel-[**diğ**]-[**i**]-n-[**i**] *düşün*-dü.

i) FİİL + (-dik/ -AcAk) + İYELİK + DURUM EKİ + FİİL

Üç aşamalı bu dil bilgisel eşdizim kalıbının sıklık kullanımının ve kısıtlılığın etkisiyle belirli fiillerin çevresinde olduğu rahatlıkla ileri sürülebilir. Örneğin *görmek* fiili bu üç aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıbında kullanılabilirken (51a) *gitmek* fiilinin bu yapıda kullanılmasının pek mümkün olmadığını söyleyebiliriz. *gitmek* fiilinin kullanıldığı dil bilgisel eşdizim kalıbında da *görmek* fiilinin kullanılmayacağını ileri sürülebilir. Fiillerin bu kullanım kısıtlılığı ve normundan belirli anlamların ya da anlam kalıplarının olduğu söylenebilir. Örneğin *görmek* fiilinin Türkçe Sözlük'teki "Belirli bir zamanın içinde bir olaya tanık olmak, yaşamak" anlamıyla üç aşamalı dil bilgisel eşdizim yapısında kullanılması gerekir (52a). Ancak (52b)'de başka bir dil bilgisel eşdizim kalıbında "Göz yardımıyla bir şeyin varlığını algılamak, seçmek" anlamında kullanıldığı anlaşılır. *düşünmek* fiili de benzer şekilde (51a)'da söz konusu üç aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıbında kullanılırken (51b)'de aynı fiil anlam farkıyla FİİL+ [-mA-] + DURUM EKİ + FİİL olarak etiketlediğimiz iki aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıbında başka işaretleyicilerle birlikte kullanır. *düşünmek* fiili gerçekleştiği dil bilgisel eşdizim kalıbının etkisiyle (51a)'da "sanmak, farketmek, aklından geçirmek" anlamında kullanılırken (51b)'de "tasarlamak, planlamak" anlamını kazanmıştır.

51a) Nadya, uzun bir yolun sonuna gel-[**diğ**]-[**i**]-n-[**i**] *düşün*-dü.

51b) Bu konuda seminerler yap-[**may**]-[**ı**] da *düşün*-dük.

52a) Hülya ile salıncakta sallanırken [postacının bizim eve doğru gel-**diğ**]-[**i**]-n-[**i**] *gör*-düm.

52b) Dağdaki sular gibi uyanıktım hep sen-**i** *gör*-düm.

Bu dil bilgisel eşdizim kalıbında üçüncü aşamada -dik sıfat-fiiliyle eşdizimlenen fiillerin çoğunluğu aynı zamanda aynı kategorideki -AcAk biçimbirimiyle de eşdizimlenebilir. Örneğin *bilmek* ve *söylemek* fiilleri her iki

biçimbirimle de kullanılmıştır (53-54). Ancak bu, görünüş (aspekt) farklılıkları bir yana anlamsal bir fark oluşturmamıştır.

53a) Bu sersemliğim yüzünden başımı belaya sok- [**acağ**]-ı-**{m}**-[**ı**] *bil*-iyordum.

53b) Tehlikeli bir iş yap- [**tüğ**]-**{ı}**-n- [**ı**] *bil*-iyordu.

54a) Türkiye'nin hastaların dertlerine şifa arayacağı merkez haline gel-[**eceğ**]-**{i}**-n-[**i**] *söyle*-di.

54b) Şenol'la 1 yılığına anlaşma sağlan-[**diğ**]-**{ı}**-n-[**ı**] *söyle*-di.

ii) FİİL + [-mA] + İYELİK + DURUM + FİİL

Kimi fiiller özellikle *istemek*, *dilemek* vs. üç aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıplarında kullanılır. Üçüncü aşamada -mA isim-fiil biçimbirimiyle, öncesinde ise iyelik ve durum ekiyle eşdizimlenir. Bu dil bilgisel eşdizim kalıplarıyla emir, istek gibi kiplik anlamlarının sağlandığı söylenebilir.

55) Polisler, köylülerin sıra halinde binanın dışına çık-[**ma**]-**{sı}**-n-[**ı**] *iste*-di.

56) Doktor odadan çık-[**ma**]-**{m}**-[**ı**] *söyle*-di.

57) 28 Mart mahalli seçim sonuçlarının ülkeye hayırlı ol-[**ma**]-**{sı}**-n-[**ı**] *dile*-di.

iii) {İSİM} + İYELİK + DURUM + {FİİL}

Üç aşamalı dil bilgisel eşdizim kalıplarında dil bilgisel kategorilerin sözcük biçimleriyle, özellikle de fiilin olumsuz biçimiyle kullanım kısıtlılığı ve kullanım normu oluşabilir. (58)'de *bozmak* fiilinin olumsuz sözcük biçimi iyelik kategorisiyle ve durum ekiyle eşdizimlenmiştir. Bunun da çoğu zaman sözlükselleşmeye ve deyimleşmeye köşüt olarak gerçekleştiği görülmekle birlikte farklı sözcük birleşmelerinde de söz konusu olabilir.

58) Ciddiyet-[**i**]-n-[**i**] *bozma*-dan, "Olabilir" dedi.

7. Sonuç

Sözlüksel unsurlar belirli dil bilgisel kategori ve biçimbirimlerle sıklık kullanımına bağlı olarak dilbilgiselleşmenin bir aşaması olarak kalıplaşmaya maruz kalır. Böylece belirli sözcük ve sözcük sınıfları belirli dil bilgisel kalıpları ortaya çıkarırken dil bilgisel kalıplar da belirli anlamları ortaya çıkarır. Sözcük ile dil bilgisi arasında etkileşimin gücünün ne denli olduğu derlem tabanlı eşdizimlilik araştırmalarıyla ancak ortaya konulabilir. Derlem tabanlı bu çalışmada sözcüklerin çeşitli alt tipleri olmakla birlikte yaygın ve belirgin 19 temel dil bilgisel eşdizimlilik kalıbının olduğu tespit edilmiştir. Bu kalıpların belirli anlam ve işlevleriyle belirli sözcükleri gerektirdiği belirlenmiştir. Türkçede sözcüklerin dil bilgisel eşdizimlilik örüntüsü, başka deyişle sözcüğün meydana getirdiği dil bilgisel yapılar 19 ile sınırlı değildir. Sözcüklerin hangi dil bilgisel yapılarda kullanıldığını ve hangi dil bilgisel yapıların ve kategorilerin hangi sözcük sınıflarını çektiğini belirlemek için geniş çaplı derlem çıkışlı araştırmaların yapılması gerekir. Sözcük kadar dil bilgisi olduğu düşünüldüğünde dil bilgisel kalıpların sayısı da o kadar fazladır. Ancak bu kalıplar belirli söz dizimsel ve anlamsal-işlevsel özelliklerine göre belirli kategorilere tabi tutularak sınıflandırılabilir. Dil bilgisel kalıplar biçim-anlam çifti olarak bir gösterge gibi değerlendirilebilir, eş ya

da yakın anlam ifade eden dil bilgisel kalıplar ve bu kalıplarda kullanılan sözlük unsurları anlam ve işlev temelinde tasnif edilebilir. Dilbilgiselleşme ve sözcüklerin sözlüksel özelliğini kaybedip yarı işlevsel ve yarı sözlüksel özellikler kazanması da dil bilgisel eşdizim araştırmalarıyla ortaya çıkarılabilir. Bu araştırmalar hem Türkçenin betimlenmesi ve dil bilgisi çalışmalarının derinlik kazanmasını sağlayacak hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılacak önemli bilgiler sunacak. Zira dil öğrenmek yapı öğrenmekten başka bir şey değildir.

Tablo 2: Türkçe Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları

Bir Aşamalı Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları
i) İSİM + DURUM EKLERİ + FİİL
ii) {İSİM} + DURUM EKLERİ ↔ {FİİL}
iii) FİİL + [mİş/ mAk ↔ FİİL]
iv) EDAT + FİİL
v) CÜMLE + FİİL
vi) [İSİM + ÇOKLUK] + FİİL
vii) {İSİM} + {FİİL}
viii) İSİM + DURUM EKİ + İSİM
ix) İSİM + DURUM EKİ + SIFAT
x) EDAT + SIFAT
xi) İSİM + DURUM EKİ + EDAT
İki Aşamalı Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları
i) FİİL + [-mA-] + DURUM EKİ + FİİL
ii) FİİL + [-mA-] + İYELİK + FİİL
iii) {İSİM} + İYELİK + DURUM EKİ + {FİİL}
iv) {[İSİM + ÇOĞUL EKİ]} + DURUM EKİ + {FİİL}
v) {İSİM} + DURUM EKLERİ + [FİİL]
Üç Aşamalı Dil Bilgisel Eşdizim Kalıpları
i) FİİL + (-dik/ -AcAk) + İYELİK + DURUM EKİ + FİİL
ii) FİİL + [-mA] + İYELİK + DURUM + FİİL
iii) {İSİM} + İYELİK + DURUM + {FİİL}

Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., ...Yıldız, İ. (2012). *Türkçe Ulusal Derlemi (TUD) Tanıtım Sürümü Sözcük Sıklığı Listeleri Teknik Rapor-1*. Mersin: Mersin Üniversitesi.
- Benson, M., Evelyn Benson, Robert Ilson. F. (1997). *The BBI combinatory dictionary of English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Boz, E. (2018). Sözlükler İçin Yeni Bir Dilbilgisel Bilgi Önerisi: İlgeçlerin Atadıkları Biçimbirimler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 749-758.

- Corver, N., van Riemsdijk, H. (2001). *Semi-lexical categories : the function of content words and the content of function words*. İçinde: N. Corver & H. van Riemsdijk. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Çalışkan, N. (2014). *Yüksek Sıklıktaki Adlar: Zaman Sözcükbiçimi Üzerine Derlem Temelli Bir İnceleme (Eşdizimlilikler, Biçimbirim Dizileri, Dilbilgisel Örüntüler, Semantik Prozodi)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çalışkan, N. (2019). Yabancı Dil Sınıflarında Tümleç Yan Cümlelerinin Öğretimi: Eşdizimlilik ve Semantik Eğilimler Temelli Bir Yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1709-1741.
- Çalışkan, N. (2019). diye Sözcüğü Üzerine Derlem Temelli Bir Betimleme. *Türkbilig*, 38, 163-176.
- Çalışkan, N. (2019). Yüklemler Konumundaki Sıfatlar İle Fiilimsi Tamlayıcıları Arasındaki Eşdizimlilik İlişkileri. *Dil Araştırmaları*, Bahar 2019/24: 75-88
- CROFT, W. (1991). *Syntactic Categories and Grammatical Relations: The Cognitive Organization of Information*. Chicago: University of Chicago Press
- Doğan, N. (2016). *Türkiye Türkçesinde Fiillerin Eşdizimleri*. Ankara: Kitapevi.
- Doğan, N. (2014). Çok İşlevlilik Açısından Edatların Söz Dizimsel ve Anlam Bilimsel Yapısı. *Dil Araştırmaları*, Sayı 15, 105-119.
- Doğan, N. (2018). Söz Dizimsel Açısından Türkçe Fiil Sınıfları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2204-2225.
- Doğan, N. (2019). Türkçede Dilbilgisel Eşdizimlilik, X. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri*, Eskişehir: Eskişehir Üniv. Yay.
- Firth, J. R. (1968). A synopsis of linguistic theory, 1930–1955. İçinde: J. R. 1952–1959, F. R. Palmer (Ed.), *Selected papers of Firth* (s. 168–205). Bloomington: Indiana University Press,
- Firth, J. R. (1957). Modes of Meaning. *Papers in Linguistics* 1934-1951, Oxford: Oxford University Press, s. 190-228.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (1996). Construction Grammar. İçinde K. Brown & J. Miller (Eds.), *Concise encyclopedia of syntactic theories* (s. 68–71). Oxford: Pergamon.
- Gries, S.T., Stefanowitsch, A. (2004). Extending collocation analysis: a corpus-based perspective on 'alternations'. *International Journal of Corpus Linguistics*, 9(1), 97–129.
- Hoey, M. (1997). *Implementing the lexical Approach: Putting Theory into Practice*. UK: Heinle ELT.
- Hoey, M.P. (2005). *Lexical Priming. A new theory of words and language*. London: Routledge.

- Hunston, S. & Gill, F. (2000). *Pattern Grammar. A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Navalainen, T. (2004). Tree Perspective on Grammaticalization: Lexico-grammar, corpora, and historical linguistics. İçinde: H. Lindquist & C. Mair (Ed.), *Corpus Approaches to Grammaticalization in English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Yüceol Özezen, M. (2009). *De- Fiilin Grameri*. Adana: Karahan Kitapevi.
- Özsoy, A. S. (2001). On Small clauses, other bare verbal complements and featurechecking. İçinde: Erguvanlı-Taylan, E. (ed.), *The Verbs in Turkish* (s. 213-237). Amsterdam: John Benjamins.
- Römer, U. & Schulze, R. (Eds.). (2009). *Exploring the Lexis-Grammar Interface*. Amsterdam: John Benjamins.
- Römer, U. (2009). The inseparability of lexis and grammar Corpus linguistic perspectives. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Sinclair, J. (1998). The lexical item. İçin E. Weigand (Ed.), *Contrastive Lexical Semantics* (1–24). Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (2001). *Words and Phrases. Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press
- Zidani-Eroğlu, L. (1997). Exceptionally case-marked DPs as matrix objects. *Linguistic Inquiry* 28, 219-230.



Araştırma Makalesi • Research Article

Türkiye’de Köy Sosyolojisi Araştırmaları ile Köy Enstitüleri Fikrinin İlişkisel İncelenmesi

Relational Examination of Rural Sociology Research and the Idea of Village Institutes in Turkey

İlyas Sucu^{a,*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, 55139, Samsun/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-0506-5690

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 30 Eylül 2020

Düzeltilme tarihi: 17 Ekim 2020

Kabul tarihi: 28 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Köy Enstitüleri

Köy sosyolojisi

Toplumsal değişim

ARTICLE INFO

Article history:

Received 30 September 2020

Received in revised form 17 October 2020

Accepted 28 Ekim 2020

Keywords:

Village Institutes

Rural sociology

Social change

ÖZ

Köy Enstitüleri'nin kuruluş tartışmalarından kapatılmasına kadar devam eden süreçte Türk sosyolojinde yapılan üç farklı köy araştırma türü vardır. Bunlar Sosyal Bilim Ekolü'nün monografik köy araştırmaları (1936-1952); Mümtaz Turhan'ın köy araştırması (1936-1948) ile Niyazi Berkes ve Behice Boran'ın köy araştırmalarıdır (1939-1942). İlki, bireyci bir toplum yapısını hedefleyen ve bu amaçla kişisel girişkenliği esas alan bir toplumsal değişim önermektedir. İkincisi, toplumsal değişimde zihniyet unsurlarını öne çıkarmakta ve sentezci bir anlayışla köye ve köylü eğitimine yaklaşmaktadır. Üçüncüsü ise köyde altyapısal/teknolojik bir değişimi incelemekte ve bu sürecin doğal sonucu olarak toplumsal değişimi öngörmektedir. Bu çalışmada enstitülerin hedeflediği toplumsal değişimle sosyolojideki köy araştırmalarının sonuçları arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyo-kültürel kurum inşasında toplumsal yapı araştırmalarının önemi, Köy Enstitüleri deneyimiyle açığa çıkarılmıştır.

ABSTRACT

There are three different types of village research conducted in Turkish sociology in the process from the founding discussions of the Village Institutes to their closure. These, monographic village research of Social Science School (1936-1952), village research of Mümtaz Turhan (1936-1948) between village researchs of Niyazi Berkes and Behice Boran (1939 -1942). The first, proposes a social change aimed at an individualistic society and based on personal assertiveness. The second one emphasizes the elements of mentality in social change and approaches to village and peasant education with a synthesisist approach. The third one it prioritizes an infrastructural/technological change in the village and predicts social change as a natural result of this process. In this study, the relationship between the social change targeted by institutes and the results of village studies in sociology was examined. The importance of social structure research in socio-cultural institution building has been revealed by the experience of Village Institutes.

1. Giriş: Cumhuriyet Döneminde Köye Yönelik İlginin Kaynakları

Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışı ve Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ülkemizde, köy ve köycülük önemli bir ilgi alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ilginin başlangıcı II. Meşrutiyet'in ilanı sonrası dönem olmakla birlikte bu dönemdeki ilgi oldukça sınırlı düzeyde kalmıştır. Aslında 1858'de *Arazi Kanunu* yürürlüğe girmiş ve kanunla birlikte devletin köylüyle ve toprakla olan mevcut ilişki biçimi tümüyle tadil edilmişti. Fakat bu oldukça önemli değişiklik, devletin batılılaşma tercihine ve biçimine koşut olarak köyden/köylüden başlayan bir değişim talebinin sonucu

değildir. Bizzat yönetici kadroların kararıyla biçimlenen bir düzenlemedir. Bu düzenleme ancak batılılaşmanın “devleti yıkılmaktan kurtarmak ve kalkındırmak” adına zorunlu bir tercih olarak ortaya koyulduğu siyasal tercih sürecinde anlam kazanabilir. Devlet düzeyinde köye ve toprak sistemine dair bu ilgi ve düzenlemeler, düşünsel alanda sınırlı bir ilgi uyandırmıştır. Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde bazı değerler¹ ile edebiyattaki bazı örnekler

¹ II. Meşrutiyet döneminde yayınlanan *Yeni Mektep* mecmuası, maarifle ilgili çeşitli kurumlarda idarecilik yapmış Ethem Nejat'ın ilgisi (Kafadar, 2012: 369) ve Ahmet Rıza'nın gençliğinde kendisini derin düşüncelere sevk ettiğini söylediği Anadolu köyleri (Mardin, 2008: 178), bu değerlerden bazılarıdır.

*Sorumlu yazar/Corresponding author.

e-posta: ilyas.sucu@omu.edu.tr

dışında meselenin gerek fikri düzlemde ele alınıp tartışıldığı gerekse de köylünün toplumsal bir değişim talebinin aktörü olduğu bir ortam söz konusu değildir.

Ertürk'ün bildirdiği üzere (1997: 25) Batı'da başlayan köy tartışmalarına ilgi göstermemiş olmamıza, Batı'dan yapılan köy temalı aktarmaların da yankı uyandırmamış olmasına karşılık, Batılıların Türk köyüne, onun kimi yanlarına dikkat çektikleri bilinmektedir. Fakat bu çabaların Osmanlı düşün dünyasında çok az yazar tarafından ilgi görmesi, köye ilginin Osmanlı'da yaygınlaştırılmak istenmesine karşılık etkili olamadığını bize göstermektedir. Buna rağmen devlet, geleneksel siyasetini terk edip Batıcı seçimi yaptığında ilk köklü düzenlemeyi köyle ilişkisinde gerçekleştirmiş, yeni girdiği ilişkilerden geri dönmeyi önlemek, toplumla eski bağlarını ve ilişkilerini tasfiye etmek için, Batı ile ilişkiden elde edeceği imkânlarla karşılık köyle ilişkisini kökten değiştirmiştir.

Köye dönük ilgi ve köye yönelme, ya da diğer bir deyişle devletin Batılaştırma seçiminin bir sonucu olarak köyle ilişkinin kökten değişimi, Cumhuriyet'in ilanı sonrası belirgin bir siyasete dönüşmüştür. Bu dönemde de Cumhuriyet öncesi dönemde olduğu gibi köye ilginin kökeninde köy ve köylüden kaynaklı, yani köylünün talepleri üzerine kurulu bir siyasetten ziyade devletin politik tercihi söz konusu olmuştur. *Köy Kanunu* ve *Köy Eğitimi Yasası*'nın çıkarılması ile *Aşar Vergisi*'nin kaldırılması gibi yasal düzenlemeler; örnek çiftlik uygulamalarının başlaması, *Ziraat Bankası*'nın kurulması, şeker fabrikalarının açılması gibi tarımda iktisadi kalkınma hamleleri; köy eğitmen kursları, ziraat mektepleri ile köy ilkokullarının açılması gibi eğitimsel/kültürel politikalar, tam da Cumhuriyet'in hemen ertesinde 1924 itibarıyla başlatılan ve 1930'a kadarki köy politikalarına örnektir. Cumhuriyet sonrası köye dönük ilginin edebi/düşünsel alandaki izleri ise büyük oranda 1930 sonrasında izlenebilmektedir.²

Köye yönelik bu ilgi iki temel gerekçe üzerinden açıklanabilir. İlki köyün yeni kurulan devletin varlığını sürdürebilmesinin kaynağı ya da diğer bir ifadeyle ülkenin tek refah üretici kaynağı olmasıdır. Şöyle ki, 1927 nüfus verilerine göre ülke nüfusu 13,7 milyondur. Bu nüfusun %75,8'i ise köylerde ikamet etmektedir. Nüfusun köy-kent dağılım oranı, 1950 yılına kadar bu şekilde devam etmiştir. 1950 nüfus sayımında ülke nüfusu 18,8 milyon olarak tespit edilmişken bu nüfusun %75'inin hâlâ köylü nüfusu olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır (Tekeli & Gülöksüz, 1985: 1232).³ Ülke nüfusunun dörtte üçünün köylü nüfusu olmasının yanı sıra bir diğer husus da ülke ekonomik göstergelerindeki tarım ağırlığıdır. 1935 verilerine göre faal nüfusta tarımsal nüfusun oranı %80, 1925-1944 yılları arasında gayri safi yurtiçi hâsılda tarımsal gelirin oranı %46,5 ve 1925-1940 yılları arasında ihracatta tarım ürünlerinin payı %87'dir (Kazgan, 1985: 2413). İstihdam oranları da bu şekildedir. Mesela 1923'de tarımdaki istihdam, tüm istihdamın %90'ını oluşturmaktadır. Bu oran 1950'de ancak %84'e gerileyebilmiştir (Yıldırım, 2019: 224). Köylü ve zirai sektörün bu şekilde yeni devletin temel zenginlik kaynağı olduğunun mottosu ise "köylü milletin

efendisidir" sözüdür.⁴ Atatürk'e ait olan bu sözün formülasyonunu ise Şükrü Kaya yapmıştır: "Köy, nüfusumuzun %70'ini içinde yaşatan en tabii ve en esaslı müessese; köy, bütün gıda ve hammaddelerin kaynağı; köy, en büyük ihracatçı; köy, en büyük ve sağlam müşteri; köy, ordumuzun temeli; köy, kısaca Türkiye'dir" (Ertürk, 1997: 70). Köyün zenginliği toplumun zenginliği olarak tanımlanmıştır. Köyün zenginlik kaynağı olarak görülmesiyle birlikte bir "köycülük davası"nın başladığı görülmektedir.

Bu noktanın devamında köye ilginin ikinci gerekçesine geçilebilir. Cumhuriyet sonrası –özellikle de 1930 sonrası– köye yönelik ilginin ikinci gerekçesi ideolojiktir. Bilindiği üzere gerek Meşrutiyet gerekse Cumhuriyet döneminin kurucu ideologu Ziya Gökalp, Meşrutiyet döneminde kaleme aldığı ve 1924'e kadar ısrarla vurguladığı *Türkleşmek*, *İslamlaşmak*, *Muasırlaşmak* sentezi çerçevesinde Osmanlı/Türk modernleşmesini ele almaktaydı. Fakat Halifelğin ilgası ve birlikte yapılan bazı dini düzenlemelerle birlikte Gökalpçi sentez hem İslamcılığı sentezden düşürmüş hem de yeni rejimi öne çekerken Osmanlılığı geriye itmiştir. Gökalp'm ulusal bilinci oluşturma çabasında Orta Asya Türklerine kadar giderken, Osmanlı bakiyesi üzerine kurulu Türkiye Cumhuriyeti'nden Osmanlı'yı olabildiğince uzaklaştırması bu sebeplerdir.⁵ İslamcılığın sistemden nakıs bırakılması ve devletin kurtarılması sonrasında toplumun bir erek etrafında birleşmesini sağlayacak temel öğe arayışı, milliyetçilik⁶ fikrinin öne çıkarılmasına yol açmıştır.

Cumhuriyet dönemi köy tartışmaları bir yandan köy/toplum kalkınmasıyla ilgiliyse de diğer taraftan da yeni rejimin meşruiyet sorunlarıyla alakalıdır. Türkiye Cumhuriyeti, Tanzimat'la başlayan Osmanlı modernleşmesinde en önemli merhaledir. Bu yeni siyasetle birlikte imparatorluktan vazgeçilmiş, Batı içi çatışmalarda taraf olmaktan çıkmış ve artık Batı'nın verdiği yeni biçim kabul edilmiştir. İslamcılığın nakıs bırakıldığı bu yeni siyaset, Batıcılık ve Milliyetçilik sacayakları üzerinden yürütülmüştür. Varlık ve beka sorunu bu yeni siyasetle çözüme kavuşturan devlet için bu yeni siyaseti savunmak ve meşruiyetini sağlamak en önemli ve öncelikli görevdir. Tüm modernleşme sürecinde motor gücü temsil eden devlet, bu yeni siyasette de başrolde. Fakat imparatorluğun bakiyesi üzerinde bir devlet kurulduğu gerçeği de mevcuttur. Yeni siyasetin savunulması ise bu şartlarda ancak eskinin tasfiyesiyle, onun sövgüsünü yapmakla mümkün olacaktır. Gökalp'm Kültür-Medeniyet Tezi, 1930'lu yıllarda ortaya atılan Güneş-Dil Teorisi, Anadolu Uygarlıkları gibi tezlerin amacı, Osmanlı'dan

⁴ "Türkiye'nin sahibi ve efendisi, kimdir? Bunun cevabını derhal birlikte verelim: Türkiye'nin sahib-i hakikisi ve efendisi, hakikî müstahsil [üretici] olan köylüdür. O halde, herkesten daha çok refah, saadet ve servete müstahak ve elyak olan köylüdür. Binaenaleyh, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetinin siyaset-i iktisadiyesi bu gaye-i asliyeyi istihale [elde etmeye] matuftur [yönelmiştir]" (Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, 2006: 239).

⁵ *Türkçülüğün Esasları*'nda (2008) bu tespiti haklı çıkaracak birçok pasaja rastlamak mümkündür. Örneğin bu kitabın *Milli Kültür ve Medeniyet* bölümündeki (s. 28-40) pasajlara bakılabilir.

⁶ Tek Parti döneminde yaygın bir kullanıma sahip olan ulus ve ulusçuluk, millet ve milliyetçilik kavramları yerine bilinçli bir tercih olarak kullanılmıştır. Millet kavramının uzunca bir zaman din ve mezhep etrafında bir araya gelen insanları tanımlamış olması, yani milletin hâlâ din ile ikame edilmiş bir toplumu çağrıştırıyor olması, tercih edilmemesinde önemli bir faktördür.

² Köye dönük ilginin edebi/düşünsel alandaki izlerini görmek için bkz. Ertürk, 1997.

³ Köy-kent nüfus oranını 1927'den 1950'ye değin neredeyse aynı oranda seyretmiş olması, modernleşmenin tek parti dönemindeki biçimini anlamak açısından dikkat çekicidir.

vazgeçildiğinin ya da ondan ayrıklığın ifadesinden başka bir şey değildir. Fakat sadece sövgü yeterli değildir; bir de yeni siyaset içerisinde, Yeni Türkiye’de, bir toplumsal taban ihtiyacı vardır. İşte bu köydür, köylüdür. Yeni siyasete uygun bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacını işte bu pak/temiz/arı Türk olan, “köylü” sağlayacaktır (Sucu, 2018: 197-8).

Ali Süreyya “Cumhuriyet, kırk bin Türk köyünü birer yoksulluk ocağı halinde buldu” derken, Nusret Kemal, “Osmanlı’nın yıkıntısından enkaz bir köy ile bütün ekonomik varlığı sömürülmüş köylü” kalmıştı demektedir. İsmail Hakkı Tonguç imparatorluk için “...köyler yıkık, memleket ıssızlaşmış, hayat sönmüştür” (Ertürk, 1997: 50-51) ifadesini kullanırken; köycülük davasına sosyolojik bir perspektiften yaklaşan Selahaddin Demirkan (1958: 4) ise “köylüler Türk’tür ve Türk devletinin en aşağı tabakasıdır. Osmanlı olanlar Türklerden üstündür. Böyle bir köylü ve Türk anlayışı Meşrutiyet ve hatta Cumhuriyet devrine kadar sürmüştür” diyerek yeni siyasetin bir anlamda yeni hayat önerisini temellendirmeye çabalamaktadırlar. Bu çerçeveden köy tartışmalarına yeniden bakıldığında; köy/toplum kalkınması dışında köyün/köylünün yeni rejime bir toplumsal zemin sağlama ve böylece yeni rejimin olabilecek meşruiyet sorunlarını giderme çabası olarak ele alındığı aşikârdır.

Osmanlılık ile Yeni Türkiye’yi birbirine zıt toplumsal yapılar olarak göstermek, Osmanlı’nın zararının köyde aranması, toplumsal anlamda en çok tahribatın köylerde yapıldığını söylemek ve yine tüm bunlara ek olarak köylüyle Türk’ü eş tutarak Osmanlı’nın köylüyle birlikte Türklüğü geriye ittiği, Türklüğü değil Osmanlılığı öne çıkardığı iddiaları dönemin en çok tartışılan konularındandır. Köylüyü, Türk’ün aslı/safı, köyü de Türklere hakiki yuva olarak ele almanın; Türk medeniyetinin izlerinin ancak köylerde olduğu ve oralarda aranması gerektiğinin; Türk ailesinin sadece köylerde devam ettiğini söylemenin ve yine İslamiyet’in etkisinin köylere az sirayet etmiş olduğunu tartışmanın (Ertürk, 1997: 45-54) gerekçeleri tabii ki vardır ancak şunlar olabilir: Bu tartışmalardaki en önemli vurgu Türklük meselesidir. İmparatorluğun Osmanlılığına karşı yeni siyaset, Türklüğü ön plana çıkarmıştır. Bu, ulusal bir toplum yapılanması için kaçınılmaz görünmüştür. Osmanlı’nın siyaseten tasfiyesi, onun kültürel olarak da tasfiyesini zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla Osmanlı öncesi Türk’le, Türk yaşamıyla/inancıyla bağ kurulmak istenmiştir. Burada yeni devletin laik karakteri ve bu konudaki meşruiyet arayışları da etkili olmuştur. Dönemin siyasi kadroları ve aydınları ancak bu şekilde, yani Osmanlı eleştirisi üzerinden Batıcı/Milliyetçi/Laik karakterli bir ulusal devletin varlığını sürdürebileceği tezi üzerinden hareket etmişler ve köyü/köylüyü bu bakış açısından ele alıp değerlendirmişlerdir (Sucu, 2018: 199-200).

Köye yönelik ilginin ideolojik kökeninin bir diğer yüzü ise “köylü toplumu” ya da “tarım toplumu” tanımlamasının siyasi bir yönüdür ki o da şudur: İlk olarak köylülük ya da köycülük Karaömerlioğlu’nun (2009: 285) işaret ettiği gibi 20. yüzyıldaki birçok büyük toplumsal devrimin itici gücü olmuştur. Bu güç aynı zamanda Türkiye gibi siyasal iktidarını yeni tesis etmiş ülkeler için ayrıca sosyalist merkezli ideoloji ve hareketler için de bir panzehirdir. Dolayısıyla köycülük tarım ağırlıklı bir kalkınma ve

modernleşmenin yanı sıra aynı zamanda bu kalkınma ve modernleşmenin ideolojik zeminidir. İlkiyle ilişkili ve ikinci olarak ise bir dünya siyaseti yürütücüsü olan Osmanlı İmparatorluğu’nun yıkılışıyla birlikte Batı ile kurulan yeni ilişkide yeni devletin yöneticileri, Osmanlılık siyasetinden vazgeçtiği ölçüde modern medeniyetin temsilcisi Batıyla bir ilişki, daha doğru bir deyişle çatışmazlık üzerine bir ilişki kurulabileceği üzerinde hemfikirlerdir. Bu, yeni devletin bir anlamda varlık ve bekasıyla da çok yakından ilgilidir. Dolayısıyla kurulacak yeni ilişki ancak “üretim ilişkisi” olabilir. Diğer bir deyişle bu üretim ilişkisi endüstriyel üretime ilişkin bir ilişki olamayacağına göre ancak tarımsal üretime dair bir ilişki olabilir.⁷

Son olarak, Cumhuriyet dönemi köycülüğünü, halkçılığın, köye ve köy sorunlarına yönelen bir tür olarak tanımlayan bir bakış açısından da bahsedilebilir (Tütengil, 1999: 199). Yusuf Akçura’nın “halk” sözcüğünden “köylülükte yaşayan az toprak sahibi yahut büsbütün topraksız rençberler” ve “şehirlerde ufak esnaf ve gündelikçi ameleler, ırgatlar”ın anlaşılması gerektiğine dair vurgusu (Çetin, 1999: 213), halkçılık-köycülük ilişkisini görmemize yardımcı olacaktır.

2. Toplumsal Dönüşümün Bir Aracı Olarak Köy Enstitüleri⁸

Köyde istendik bir toplumsal dönüşümün ancak eğitim aracılığıyla mümkün olabileceği ise aşikârdır. Diğer bir deyişle eğitim ve eğitim kurumları olmaksızın köyün/köylünün hem ülke kalkınmasının hem de yeni rejimin ulusçu ideolojisinin temeli olması mümkün görünmemektedir.⁹ Bu anlamıyla *Köy Enstitüleri*, Kirby’in (2018: 20) ifadesiyle eğitimi Türk toplumunun çağdaş bir toplum durumuna getirilmesinde bir kaldıraç olarak kullanma yolunda, II. Mahmud döneminde başlamış olan deneylerin art arda gelen başarısızlıklarından elde edilen deneyimlerden sonra bulunmuş olan çıkar yoldur.

Köy Enstitüleri, Cumhuriyet rejiminin köy yaklaşımının, romantik veya halkevi/halkodası köycülüğü olarak tanımlanabilecek köye yönelme hareketlerinin yeni bir aşamasıdır. Şöyle ki romantik ya da halkevi/halkodası köycülüğü, Tütengil’in (1999: 208) ifadesiyle “[b]ütün iyi niyetine rağmen, köye dışarıdan bakan, nutukçu ve öğütçü olmaktan kendini kurtaramayan gel-geç köycülük hareketi”dir ve “aydınların köyde yaptıkları piknik gezintileri halini alarak tavsamıştır”. Gerçekten köyle ilgilenen yazarların hemen hiçbirinin tipik bir Türk köyünde bir gece bile geçirmeyi göze alacak kişiler olmadıkları; bu aydınların köye gitmeye karar verdikleri zaman da örneğin Ankara Halkevi’nin 1933 yılında düzenlediği köycülük gezisinde olduğu gibi, sanki yabancı turistler ya da Afrika’nın karanlık köşelerinde keşfe çıkan

⁷ Elinde kılıcıyla at üstündeki *savaşçı Türk* imgesi, yerini, başında kasketi elinde tarım aletiyle *çiğçi Türk* imgesine bırakmıştır. Bu değişim, üreticiyi koruyucu Sıhhi tipolojisinin bizzat üretici/çiğçiye dönüşümü olarak da okunabilir. Böyle bir okuma biçimi ise daha ziyade Prens Sabahaddinci bir Sosyal Bilim’ in tarihe uygulanışdır.

⁸ Köy Enstitüleri ile ilgili olarak yazılmış literatür oldukça zengindir. Konuyla ilgili birçok akademik çalışma mevcut olduğu gibi bu ilgi ve çalışmalar günümüzde de devam etmektedir. Bu zengin literatürü takip etmekle birlikte tekrara düşmemek için enstitülerle ilgili birçok ayrıntıya değinilmemiştir.

⁹ Sadece eğitimle değil başka mekanizmalar da var elbette, çeşitli tarım ve ulaşım yatırımları gibi. Fakat eğitim olmaksızın sınıfsız/kaynaşmış bir ulus da (dolayısıyla ortak bir kimlik ve kültür de), iş ve amelden gelecek bir teşebbüs de akim kalacaktır.

gezginlermişçesine, köye gittikleri bilinmektedir. 1933'ten önce hemen hemen hiçbir aydın, yalnızca öğretmen okulu çıkışlılar değil, tarihçiler, coğrafyacılar, doktorlar, hatta ilköğretim müfettişleri; köy koşullarını doğrudan incelemeyi, çalışmalarını bir köy içinde yapmayı göze alacak aşamaya gelememiştir (Kirby, 2018: 90-91). Dolayısıyla aydınların kendi olanaksızlıklarının ve görüşlerinin, köy öğretmenlerinin köy ortamında yetişmiş öğrencilerden olması düşüncesinin doğuşuna neden olduğu şüphe götürmez bir gerçektir.

Halkevi deneyi, köycülük konusundaki yetersizliği açıkça ortaya koymuş, aydınların köy sorunları karşısında ne kadar gerçeklikten uzak olduklarını ve köy kalkınmasının başarılmasında ne kadar güvenilmez olduklarını göstermiştir. Kirby (2018: 99), Yakup Kadri'nin *Yaban* romanının en büyük hizmetinin, "kendî sözde değerleri, önyargıları, savları, beceriksizlikleri ve gerçeklerden habersizlikleri ile Türk aydınlarına Türkiye'nin asıl yabanlarının kendileri olduklarını" göstermesi olarak belirtir. Gerçekten de *Yaban*'la birlikte Türk aydınları, köy ve köylüyle kendi aralarındaki uçurumun korkunç olduğunu fark etmişlerdir.¹⁰

Özetle; başlangıçta, köylüyü kentlerdeki halkevlerine ve oralarda verilen konferanslara, kültür çalışmalarına çekmeye girişilmiş, bunun olanaksızlığı görüldükçe de köylere gidilip oralarda toplumsal ve ekonomik konular ile sağlık ve benzeri konularda köylüye öğütler verilmesi yoluna dönülmüştür (Kirby, 2018: 104). Bunun ortaya çıkardığı "yaban" durumuyla birlikte yeni bir model arayışına girişilmiştir. Köy Enstitüleri yine bir kuruma dayanmakla birlikte Halkevi/Halkodası köycülüğünden farklı olarak köylü geçlerin alınıp, köy koşulları içinde uygulamalı eğitimden geçirilip tekrar köylere gönderildiği bir model olarak, Tonguç'un (2019: 96) ifadesiyle "köy meselesi bazılarının zannettikleri gibi mihaniki bir surette (köy kalkınması) değil, manalı ve şuurlu bir şekilde, köyün içten canlandırılması" olarak tasarlanmıştır. "Köyü canlandırma meselesi" ise "her şeyden önce bu savaşta katılacak elemanı yetiştirme meselesidir" (2019: 539). Bu model, yalnızca köye öğretmen yetiştiren ve bu sayede ekonomik kalkınmayı hedefleyen bir kurum olarak değil aynı zamanda Türk devrimini halka benimsetmenin bir yolu olarak tasarlanmıştır. Bu açılardan enstitüyü, hem iş ve amelden gelen bir eğitim reformu, hem de ideolojik bir kurum olarak değerlendirmek mümkündür.

Enstitüler, 1935 yılı itibariyle gündem edilmiş, ilk etapta 1936'da Köy Öğretmen Okulları olarak denenmiş ve ardı sıra 1940 ve sonrasında da Köy Enstitüsü olarak Türkiye'nin tüm sahinde toplamda 21 bölgede

kurulmuştur.¹¹ Enstitüler, köy kalkınmasının merkezi olacak ve iş okulu esasına göre çalışacak, eğitim ile üretimi birleştirecek bir tarzda biçimlenmiştir. Mezunlar hem teknisyen hem öğretmen olacaklardır. 5 yıllık eğitimde 114 hafta kültür dersleri, 58 hafta ziraat, 58 hafta ise teknik dersler verilmektedir. Tasarıya göre 20 yıl içinde okulsuz köy kalmayacak ve Cumhuriyet rejiminin Türkiye'ye getirdiği yenilikler en uzaktaki yerleşim birimlerine kadar ulaştırılacaktır.

Bu yeni projenin temel aktörü ya da bu yeni projenin yürütücü kadroları bizzat köy çocuklarıdır. Amaç köyü dışarıdan değil, sürecin önemli mimarlarından olan İsmail Hakkı Tonguç'un ifadesiyle "içten canlandırmak"tır. Tonguç'a göre köy meselesi, köyde eğitim problemleri de içinde olmak üzere, köyün 'mihaniki bir surette' kalkınması değil, 'manalı ve şuurlu bir içten canlandırılmasıdır'. Bunun için ise "köy öğretmenin köyde kalması, köylü gibi çalışması, onlarla 'mukadderat birliği' yapması, köyde ev kurup oturması, aile kurması, sürekli olarak kendini yetiştirmesi" gereklidir (Tonguç, 2019: 96-97). Köyde yapılacak önemli işler vardır, bu işleri yürütecek olan enstitülerden mezun olacak bu köylü çocuklarıdır. Tonguç bu işleri şöyle sıralar: "a. Köylüyü, ... gıda, giyecek, mesken ve iş vasıtaları gibi ihtiyaçlarını normal biçimde temin edebilecek hale getirmek, b. Cumhuriyet'in yeni değerlerini köylü vatandaşlar arasına da yayarak onlara mâl etmek, c. Hukuki, mali ve ekonomik mahiyetteki bütün işleri, köyün bünyesine uygun bir hale getirmek, verimli kılmak, d. Köylüleri iyi bir üretici ve memleket sanayi için güvenilebilir birer tüketici haline getirmek ve onları uzun bir maziden sürükleyip getirdikleri olumsuz hayat görüşlerinden, ümmet devrinin aşladığı adetlerden kurtarmak, yeni hayatın çalışma koşullarına göre hareket edebilecek şekilde, yaşama heveslerini ve ihtiraslarını arttırmak" (Tonguç, 2019: 23).

Tonguç'un köyle ilgili öncelikli işleri izlendiğinde, girişte ifade ettiğimiz Cumhuriyet dönemi köy politikalarının iki temel amacı rahatlıkla açığa çıkarılabilir: Ekonomik kalkınma ve ulusal kültürün yaratımı. Dolayısıyla burada enstitüyü farklı kılan en önemli etken de değişimin taşıyıcı kadrolarıdır. Hatta Tütengil bununla ilgili olarak "bu yeni tasarı/kurum ve yaklaşım, köye bakışta yenilikler getirirse de (köylü aydın kuşağının yetişmesi gibi) her tek yanlı köyü kalkındırma çabası gibi, sadece eğitim yolu ile köyün kalkındırılması (canlandırılması) da, istenilen olumlu sonucu vermemiştir" diyerek, aslında temel farklılığın kadro olduğunu ifade etmiştir (Tütengil, 1999: 208-9).

¹⁰ "Onlar gibi olmak, onlar gibi giyinmek, onlar gibi yiyecek, onlar gibi oturup kalkmak, onların diliyle konuşmak... Haydi bunların hepsini yapayım. Fakat onlar gibi nasıl düşünebilirim? Nasıl onlar gibi hissedebilirim?" (Karaosmanoğlu, 2020: 68). "Bu vîran ve bu yoksul insan kitlesi için ne yaptın? Yıllarca, yüzyıllarca onun kanını emdikten ve bir posa halinde kanını toprak üstüne akıttıktan sonra, şimdi de gelip ondan tiksine hakını kendinde buluyorsun. Anadolu halkının bir ruhu vardı, nüfuz edemedin. Bir kafası vardı, aydınlatamadın. Bir vücudu vardı, besleyemedin. Üstünde yaşadığı bir toprak vardı, işletemedin. O, katı toprakla göğün arasında bir yabancı ot gibi bitti. Şimdi elinde orak, buraya gelmişsin, ne ektin ki ne biçeceksin?" (Karaosmanoğlu, 2020: 111). *Yaban* romanından alıntılanan bu ifadelerle birlikte Yakup Kadri, aslında tüm köycülük söylemine rağmen politika üreticilerinin köyle olan münasebetlerinin ne kadar problemleri olduğunu roman diliyle ifade etmiştir.

¹¹ Köye öğretmen yetiştirerek toplum kalkınmasının köyden başlatılması yönündeki fikirlerin geçmişi, diğer birçok görüş ve düşünceler gibi, II. Meşrutiyet dönemine kadar gitmekle birlikte Enstitü fikrini ortaya çıkaran daha yakın tarihlî iki önemli uygulama vardır: İlki 1926'da Kayseri-Zincirli'de ve 1927'de Denizli'de açılan *Köy Muallim Mektebi*, ikincisi ise önce *Eğitmen Yetiştirme Kursları* ve ardından 1937'de İzmir-Kızıllıçlı ve Eskişehir-Çifteler'de açılan *Köy Eğitim Yurdu (Köy Öğretmen Okulu)* uygulamalarıdır. Köy Enstitüleri, bu iki kurumsal tecrübe üzerine inşa edilmiştir. Fakat aynı zamanda Köy Enstitüleri'nin bu kurumsal tecrübenin eğitim modeline ve amacına karşıt bir tarzda sürdürüldüğüne dair de ciddi tartışmalar vardır. Bu tartışmaların temelinde ise köye uygun öğretmen yetiştirme görüşünün dayandığı iki iş eğitimi yaklaşımının çatışması yer alır. Enstitülerin dayandığı temel felsefenin, Batı'da ortaya çıkan liberal nitelikteki *İş Okulu* akımı mı yoksa Tonguç'un eserlerinde görüldüğü üzere *Üretim Okulu* akımı mı olduğu hâlâ tartışmalıdır. Bu ideolojik farklılığa dair bir tartışma için bakınız: Kafadar, 2012: 369-381.

Enstitülerin ideolojik amacını açığa çıkarma konusunda bize en çok yardım edecek belgeler, enstitülerin kuruluş yönetmeliği ve Meclis konuşmalarıdır. Köy Enstitüleri Yönetmeliği'ne göre 1. "Öğrenciler Cumhuriyetçi ve milli duyguları tam olarak yetiştireceklerdir"; Enstitülerden mezun olunca 2. "Köy öğretmenleri, milli ülkü ve maksatları köyde gerçekleştirmeye hizmet edeceklerdir"; ve 3. "Köy öğretmenleri, muhtelif meslek ve zümrelerden teşekkül etmiş olan Türk milletini bir bütün sayacak, onun kalkınmasında, ilerlemesinde kültür adamı sıfatıyla çalışacaklardır" (Kaplan, 2002: 184).

Enstitüler aracılığıyla eğitime, "köylerin gelenekselliğe dayalı yaşam tarzının ortadan kaldırılması ve bu kırsal bölgelerde arzu edilen toplumsal değişim ve dönüşümün gerçekleştirilmesi için hayati bir araç" (Anık, 2006: 287) misyonu biçilmiş, köyleri okul/eğitimle buluşturma ve kısa vadede okuma-yazma oranının yükseltilmesi hedeflenmiştir.¹² Burada Kirby'in, enstitüleri sadece eğitimsel değil aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir hareket olarak görmesine değinilebilir. Kirby (2018: 340), Köy Enstitüleri'ne toplumsal bir hareket özelliğini veren nitelikleri: a. Yeni toplumsal değerlerin gelişmesi, b. Ulusal kültürün yaratılışı, c. Ekonomik yaşamın mesleklaşma ve uzmanlaşmaya doğru gelişmesi ve d. Ülke ekonomisinin verimliliğini artırma sorunu olarak sıralamıştır. Kirby, *Mesleklaşma, Ekonomik Yaşama Etki ve Doğrudan Doğruya Ekonomik Etki* başlıklarında enstitünün ülke ekonomisinin kalkınmasındaki rolüne çeşitli örnekler getirerek vurgu yapar da, aslında onun şu ifadeleri enstitülerin öncelikle ulusal kültür yaratımına koşulluklarını özetlemektedir:

"Köy enstitüleri zamanında birçok girişim (konservatuar, klasiklerin çevirisi, halkevlerinin kültür ve sanat çalışmaları, çocuk ıslah evleri) kendi alanlarında Türk evriminin gelişmesine gerçekleşmesine doğru atılan adımlardır. Ne var ki, bunların hiçbirisi Türk toplumunun şimdiye kadar el değmemiş taraflarına Köy enstitüleri ölçüsünde uzanamamıştır. (...) Köy enstitüleri ise bir kez çalışma yoluna girdikten sonra, çağdaş Türk tarihinde görülmemiş bir işi, Türk toplumunun büyük kitlesine Kemalist devrimin özlemlerine göre etki yapma işini, inanılmaz bir hızla gerçekleştirmeyi ve sonuçlar almayı başardı. Bu bakımdan eğitmen uygulaması ve enstitülerin bütünü yalnızca eğitimsel değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir hareket durumuna gelme özelliği taşır" (Kirby, 2018: 339).

Peki Köy Enstitüleri başarılı olmuş mudur? Soruyu her soranın ve cevabı her verenin politik duruş ve dünya görüşüne göre farklılaşmakla birlikte biz burada, enstitülerin gerek kuruluşunu gerekse de kısa süren serüvenini Türk sosyolojisiyle, özelde de Türk sosyolojisi içinde yapılmış köy sosyolojisi çalışmalarıyla ilişkilendirerek ele alacağız.

3. Köye Yönelik Sosyolojik İlgisi¹³

Türkiye'de 1930'lu yılların ikinci yarısından itibaren sosyoloji alanında yapılan köy/kırsal yapı çalışmaları önem kazanmaya başlamıştır. Prens Sabahaddin'in önemli bir ardılı olan ve birçok köy monografisi yapan İstanbul Köy Bürosu Şefi Selahaddin Demirkan'ın "eğer günün birinde Türkiye'nin muhtelif içtimai mıntıklarında en az bin köyde ilmi tetkikler yapmak mümkün olur ve elde hiç olmazsa bin kadar köy monografyası bulunursa, Türk sosyolojisinin temelleri atılmış olur" (Demirkan, 1946 aktaran Çetin, 1999: 230) tespiti, Türk sosyolojisinin gelişimi için köy/kırsal yapı araştırmalarının önemini göstermektedir. Tabi ki köy çalışmalarının tek amacı Türk sosyolojisine varlık kazandırmak değildir. Bu mesele önemlidir. Hatta Tütengil (1999: 203), "[b]ugüne kadar köycülük üzerinde hep yabancı bilgiler tedavül etmiştir. Üzerinde yaşadığımız toprak parçasının cevherine, unsurlarına taalluk eden bilgi pek azdır ve bizim anladığımız bir manada 'yerli bilgi' yapılmamıştır" diyerek bu meselenin önemine dikkat çekmiştir. Fakat aynı zamanda köy çalışmaları ya da kırsal yapı araştırmalarının bir diğer amacı, -yukarıdaki başlıklarda ifade edildiği üzere- ülke nüfusunun yaklaşık beşte dördünü bünyesinde barındıran *kırın* tanınmasıdır. Sosyolojinin 1930'lu yılların ikinci yarısından sonra bu işleve koşulduğu anlaşılmaktadır. Bu sadece sosyolojiye biçilmiş yeni bir misyon değil bizzat sosyolojinin de Türkiye'deki serüveninin zorunlu bir halkasıdır. Şöyle ki, sosyolojinin Türkiye'ye girişinin en önemli sebebi olarak gösterilen devleti kurtarma ve kalkındırma misyonu, diğer bir ifadeyle devleti ve devletin ihtiyaçlarını önceleyen tavrı, Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte misyon kaybına uğrayınca kırsal yapı araştırmaları, sosyolojiye canlılık kazandıran, ona tekrardan itibarını iade eden bir çalışma alanı olarak belirmiştir.

Köye yönelik sosyolojik ilgi aynı zamanda köye yönelik ilmi bir çıkıştır ki, bu kendisinden önceki köy ilgisinden oldukça farklıdır. Niyazi Berkes'in cümleleriyle (1942: 7-8) ifade edecek olursak;

"Nihayet, sosyolojik bakımından köyün tetkikini çok defa karıştırıldığı iki şeyden daha ayırmak lâzımdır. Birincisi, köy sosyolojisi 'köycülük' değildir. Köycülük bir sosyal yardım ve yükseltme cereyanıdır, yani âmeli bir gayesi vardır. Köycü köye rehberlik etmek, bir şey öğretmek için gider. Diğer taraftan, köyü şehirliliğe ve münevvere tanıtmak, sevdirmek ve hatta onu idealleştirmek ister. Bu, inkılabımızın zaruri kıldığı bir ihtiyacın mahsulü olan önemli bir cereyan, sosyal bir hadisedir. İkincisi, köyü her tanyan, mümkün olduğu kadar çok köy görmüş olan kimsenin sosyolog olması icap etmez. Köyü görme, köyde bulunma ile köyü tetkik etme arasında büyük farklar vardır. (...) Sosyolojik görüş ise, tekrür eden, muttarit hadiseleri, tavrıları, münasebetleri ve kıymetleri yakalamağa ve bunlardan tamim [genelleme] yapmağa çalışır".

¹² Köy Enstitüleri'nde yakın amaç okuma-yazma oranı yükseltmekti. 1928'deki iki yıllık hedefe rağmen 1935 sayımına göre Türkiye'de okuma-yazma oranı %15,6 idi (Kaplan, 2002: 182-3).

¹³ Burada sadece Cumhuriyet'in başlangıcından 1950'ye kadar olan zaman diliminde Türk sosyolojisindeki köy ilgisi/çalışmalarına odaklanılmıştır. 1950 sonrasında da köye/kırsal yapıya yönelik sosyolojik ilgi ve araştırmalar hız kesmeden devam edecek ve köy/kırsal yapı, yerli/yabancı araştırmacıların ilgisini çekmeye devam edecektir. Bu çalışmaların bir listesi için bkz. Geray, 1972; Planck, 1977; Kocacık, 1984; Köymen, 1999; Arslan, 2019.

Türkiye’de kırsal yapıyı tanımaya yönelik kapsamlı saha çalışmalarının II. Dünya Savaşı’ndan sonra başladığı yaygın bir görüştür. Gerçekten II. Dünya Savaşı’ndan sonra birçok örneğini izleyeceğimiz köy sosyolojisi çalışmalarında hem nicel bakımdan ciddi bir artış hem de nitel bakımdan bir gelişme görülmektedir. Fakat Türkiye’de, Cumhuriyet döneminde köy araştırmalarının ilk örnekliliğini 1936 yılında yaptığı *Kurna Köyü* monografisi ile Mehmet Ali Şevki Bey’in verdiği de bilinmektedir.¹⁴ Mehmet Ali Şevki Bey’in esasında Türkiye’nin sosyal monografisini yapma arzusunun Mütareke döneminde başladığını biliyoruz. Şevki, müntesibi olduğu Sosyal Bilim Ekolü’nün sosyolojik yaklaşımı çerçevesinde, Mütareke yıllarında açtığı *Meslek-i İctima Cemiyeti İlmiyesi* ve yayınladığı *Meslek-i İctima* mecmuası vasıtasıyla Türkiye’nin sosyal monografisini çıkarma teşebbüsüne girişmiş, bunun için gereken soru cetvellerini hazırlayıp Anadolu’ya göndermiş, fakat İzmir’in işgali ve ülkenin içinde bulunduğu zor koşullar, bu anket sonuçlarının sınıflamasını imkânsız hale koymuştur. Hilmi Ziya’nın (2001: 443) bildirdiğine göre İstiklal Harbi sonrası 1924’de Ankara’ya giden ve düşüncelerini Maarif Vekâleti çevresine duyuran Şevki, bunun için yapılacak resmi yardımdan faydalanmayı tasarladığı sırada ani bir hastalığa yakalanmış ve bu teşebbüsü yarıda kalmıştır.¹⁵

Mehmet Ali Şevki Bey’in bu ilk köy monografisi örneği ve bu konuda araştırmacılar için yaptığı anket hazırlığı ve girişimi sonrası Türkiye’de bilimsel niteliği bakımından dikkati çeken ilk monografik araştırmalardan birisi de Sadri Aran tarafından yapılan *Evedik Köyü Monografisi*’dir (yayın tarihi 1938). Prens Sabahaddin’in ardıllarından Selahaddin Demirkan’ın 1941’de yaptığı *Küçükçekmece* ve *Celaliye* köy monografileri ile bir köyün nasıl incelenmesi gerektiği hususundaki rehber yayınları ilk girişimlerdir. Niyazi Berkes’in on üç köyün toplumsal kuruluşunu, aile yapısını ve ekonomik yaşamını incelediği ve *Bazı Ankara Köyleri Üzerinde Bir Araştırma* (yayın tarihi 1942) adıyla yayınladığı araştırma ile Behice Boran’ın Manisa’da sekiz ova köyü ile beş dağ köyünü ele aldığı ve dağ ve ova köylerini birbirleriyle karşılaştırarak insan-doğa ilişkilerini, üretim araç ve biçimlerini, işbölümü ve mülkiyet durumunu incelediği *Toplumsal Yapı Araştırmaları* (yayın tarihi 1945) adlı yapıtı bu alanda çığır açıcı iki önemli köy araştırmasıdır. Bu yıllarda yapılan ve dikkat çeken bir başka köy araştırması ise İbrahim Yasa tarafından yapılan *Hasanoğlan* ve *Sindel* monografileridir. Her iki araştırmada da yazar, sosyal ve ekonomik yapı üzerinden toplumsal değişmeyi ele almıştır. Mümtaz Turhan’ın 1936 gibi erken bir tarihte başladığı ve sonuçlarını 1951’de yayınladığı *Kültür Değişmeleri* eserinde paylaştığı Erzurum-Kars dolaylarındaki köylerde yaptığı araştırmalar ise hem yaklaşım farklılığı açısından hem de bir yörenin zaman

değişkenine bağlı olarak dönüşümünün izlenmesi bakımından oldukça önemli bir köy sosyolojisi çalışmasıdır. Yine İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi öğretim üyeleri Gerhard Kessler, Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu ve Orhan Tuna’nın 1944-1950 yılları arasında Zonguldak ve Karabük kömür havzalarında iş şartlarını incelemiş olmaları, her ne kadar iş/endüstri sosyolojisiyle de yakın bağı olsa da Türkiye’de köy sosyolojisinin kurulmasında, özellikle ilk defa geniş bir bölgeyi ele alan bir inceleme olması hasebiyle önemlidir. 1950’li yıllarda ise çok sayıda yeni köy araştırmaları yapılmıştır. Bu araştırmaların öncülüğünü ise İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü ve Coğrafya Enstitüsü yapmıştır. Özellikle Hilmi Ziya Ülken ve Nurettin Şazi Kösemihal isimleri burada hatırlamaya değerdir. *Karataş Köyü*, *Alacahöyük*, *İhsaniye*, *Keçiler*, *Çatak*, *Mütevellî*, *Kayhaloğlu*, *Yenibedir*, *Eskitaşlı* gibi monografiler yapılan köy tetkiki çalışmalarına örnekler¹⁶ (Planck, 1977, s. 226-228; Sucu, 2018: 200-202).

Türkiye’de 1930 sonrası Mehmet Ali Şevki Bey ile başlayan ülkeyi tanıma hareketi ve köy monografileri yapma girişimlerinden ortaya çıkan çalışmalarda bu çalışmanın odak noktasını da oluşturan temel husus, Mehmet Ali Şevki Bey ile başlayan bu köy ilgisi ve kırsal yapı araştırmalarının, birden çok şekilde/yöntemle/amaçla yapılmış çalışmalar olduğudur. Hilmi Ziya Ülken, 1951 yılında kaleme aldığı (muhtemelen bir yıl önce Fransızca olarak Sosyoloji Dergisi’nde yayınlanan *La Sociologie Rurale en Turquie* (1950) makalesinin bir özeti olarak sunulan bildiri metni) *Türkiye’de Köy Sosyolojisi* başlıklı önemli incelemesinde, dağınık ve metotsuz monografiler bir tarafa bırakıldığında, ilmi sahada yapılan köy araştırmalarının üç başlık altında toplanabileceğini belirtmiştir. Bunlardan ilki, maddi değişmelerin manevi hayatı kesin surette belirlediği tezinden hareket eden çalışmalardır. Bu teze göre Marksist terminolojiyle *alt-yapıda* meydana gelen değişmeler *üst-yapıyı* belirlemektedir. Bugün *Ankara Ekolü* diye isimlendirdiğimiz Ankara Üniversitesi sosyologlarından Niyazi Berkes ve Behice Boran, bu anlayışla bir takım köy araştırmaları yapmışlardır. Kendilerinden sonra da bu anlayışla yapılmış araştırmalar mevcuttur. İkinci kısımda değerlendirilen köy araştırmaları *kültür değişmeleri* kuramı tarafından şekillenmiştir. Bu araştırmalar ise teknik değişmelerin manevi hayat ve zihniyet üzerinde ciddi bir etkisinin olmadığı ön tezinden hareketle yapılmıştır. Bu tip araştırmaların en önemli ismi ise aynı zamanda kültür değişmeleri tezinin de sahibi olan Mümtaz Turhan’dır. Üçüncü ve son sınıflamada ise Mehmet Ali Şevki Sevüdü, Selahaddin Demirkan ve İstanbul Sosyoloji’den bir kısım öğretim üyesi ve öğrencinin ‘Sosyal Bilim’in uygulamalı yöntemi ve *monografi* tekniğiyle yaptığı köy araştırmaları gelmektedir.

Şimdi bu üç farklı yaklaşımla yapılan köy/kırsal yapı araştırmalarını, Köy Enstitüleri’ni doğuran Tek Parti dönemi köy ilgisiyle, politikalarıyla ilişkilendirilerek ele alacağız.

¹⁴ Bu tarihten önce Türkiye’de yapılmış belki de tek köy araştırması Amerikalı araştırmacı A. Morrison tarafından 1932 yılında, Ankara’nın Alishar köyünde yapılan ve daha sonra *Alishar, a Unit of Land Occupance in the Kanaksu Basin of Central Anatolia* başlığıyla yayınlanan doktora tezidir. Yabancı araştırmacıların bu tarihlere Türk köyüne ilgisi sadece bununla sınırlı değildir. Paul Stirling’in 1949-50 yıllarında Kayseri/Sakaltutan köyünde yaptığı *Türk Köylü Topluluklarının Toplumsal Yapısı* başlıklı doktora tezi ile Richard D. Robinson’un 1948-54 yılları arasında Türkiye’nin çeşitli köylerinde yaptığı ve ABD/New York’taki *Institute of Current World Affairs* tarafından yayınlanan araştırma raporları da burada hatırlanmaya değerdir.

¹⁵ 1930’lu yılların ikinci yarısına kadar köy çalışmaları akim kalacak olsa da köy, bu süreçte politik olarak önem kazanmıştır.

¹⁶ İstanbul Üniversitesi bünyesinde yapılan bu monografik çalışmalar, *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*’nde 1950–1956 yılları arasında yayınlanmıştır.

4. Köye Yönelik Politik ve Sosyolojik İlginin İlişkilendirilmesi

Yayınlanma tarihlerini dikkate alarak tekrardan sıraladığımızda, *birinci tür köy araştırmalarını*, kurucu ve etkili isimlerinin Frederic Le Play ve Edmond Demolins olduğu, ülkemizde ise Prens Sabahaddin, Mehmet Ali Şevki Bey ve Selahaddin Demirkan gibi isimler tarafından savunulan *Sosyal Bilim Ekolü'nün* sosyolojik anlayış ve yöntemiyle yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Ekol, sosyolojik araştırmaya ve özellikle monografi tekniğine ve istatistiki verilere verdiği önemle bilinmesine ve hatta sosyolojik saha araştırmalarının başlatıcısı bir anlayışı benimsemiş olmasına rağmen, ekolün ülkemizdeki müntesiplerinin oldukça az sayıda sosyolojik araştırma yaptıkları da malumdur.¹⁷ Bu ekolün temel yaklaşımı toplumun Sosyal Bilim Ekolü'nün yöntem ve teknikleriyle tahlil edilmesi, ortaya çıkan bilimsel verilerden hareketle de yeni bir toplum tipine (kamucu toplumdaki bireyci topluma) dönüşümünün teklifidir. Bu yaklaşımda eğitim, bireyci bir eğitim modeli (Anglosakson eğitim modeli) olarak ele alınır. Bu eğitim modeli bireyi, bireyin bağımsızlığını ve kişisel girişkenliğini önceleyen bir modeldir. Bunun için terbiyenin yönü, görenekten teşebbüse çevrilmelidir. Eğitimin amacı, özel hayatta başarılı olacak aktif ve girişken bireyler yetiştirmektir. Aile ve okul burada aynı anlayıştan beslenen iki eğitim kurumu olarak tasarlanmıştır. Prens Sabahaddin'e (2007: 414-6) göre bu bireyci eğitim hareketini ortaya çıkarmak için yapılması gerekenler; ilk olarak 'Sosyal Bilim'in bireyci eğitime ilişkin incelemelerinden ve İngilizlerin "Public School" ve yeni eğitimsel koşullarından faydalanarak yeni eğitim kurumları açmak; gençlerde bireyci karakterin gelişimi için Anglo-Saksonların eğitim çevresinden ve özel hayat, çiftlik, aile gibi kurumlarından faydalanmak; son olarak ise bu yönde yetişecek gençleri toprağa güçlüce yerleştirmek ve bağımsızlıklarını kendi çalışmaları ile yaratmayı hazırlayacak gerekli kolaylıkları göstermektir. Bunun için Anglosakson eğitim modeli uygulayacak okullar açılmalıdır. Bu okulun bir örneği Fransa'da Demolins tarafından kurulan, beden/fikir/ahlak unsurları üzerinden bireyci bir eğitim modeline sahip *Ecole de Roches (Kayalar Okulu)*'dur. Bu okul örnek alınarak ülkemizde buna benzer eğitim kurumları kurulabileceği gibi ülkemizden bu okula ve diğer Anglosakson okullarına öğrenciler de gönderilebilir. Yine gençlerimizin Anglosakson birey ve ailelerini ve onların yaşamlarını yakından kayıtlamaları için bu ailelerin yanında bir süre kalmaları teşvik edilmelidir. Son olarak ise bu okullarda ya da ailelerin yanında yetişen bireyci/girişimci gençlerin aile kurmaları ve bağımsız yaşamlarını kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılmalıdır (Sucu, 2018: 149-150).

Ekolün diğer sürdürücülerinin de eğitimle ilgili, diğer bir deyişle eğitimi toplumsal değişimin bir manivelası olarak kullanmakla ilgili görüşleri bu minvaldedir. Türk sosyolojisini alan çalışmaları ve köy/kırsal alan sosyolojisi ile tanıştırmış olan bu ekolün, burada dikkat çeken iki temel önemi vardır. İlki toplumsal kalkınma ya da toplumsal dönüşüm öncesinde ya da buna aracılık edecek bir eğitim

sistemi/kurumu inşa etmeden önce bilinmesi gerekenin toplumsal yapının kendisi olduğu önermesidir. Bu aynı zamanda sosyolojiyi de bilim olarak öne çıkaran bir yaklaşımdır. Toplumsal yapı araştırmalarıyla politika üretimi arasındaki ilişkinin önemine yapılan bu erken vurgu, bu yaklaşımı farklılaştıran bir vurgudur.¹⁸

İkincisi ise örnek okul uygulamasıdır ki; bu okul, Prens Sabahaddin'in de övgüyle bahsettiği *Ecole de Roches (Kayalar Okulu)*'dur. Bu okul Demolins'in İngiltere ziyaretinde gezdiği ve hayran olduğu bazı İngiliz özel okullarının Fransız modelidir. Bu okullarda teorik eğitimin yanı sıra aynı zamanda birçok alanda el becerilerine dayalı uygulamalı eğitimler de verilmekte; öğrencilerin, zihinsel gelişimlerinin yanı sıra bedensel ve kişilik gelişimleri de dikkate alınmaktadır. Hem Fransa'nın hem de Fransa dışında bazı ülkelerin eğitim reformuna kaynaklık eden bu okul türünün bir örneğini ülkemizde II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında ilk Osmanlı eğitimcilerinden Satı (El-Husri) Bey'in kurduğu *Yuva* adlı okul oluşturmaktadır. *Köy Enstitüleri*'ni de bu kapsamda değerlendiren düşünceler vardır. Özellikle enstitülerde teorik eğitimin yanı sıra birçok alanda el becerisine dayalı eğitimlerin veriliyor olması, bu iki okul türünün ortak yanlarının olduğunu göstermektedir. Ülkemizde Kayalar Okulu'na eş değerde açılmış olan okul, Prens Sabahaddin'in kişisel dostluğunu kazanmış ve ayrıca ekolün içinde yer alan bir isim olan Nezahet Nurettin Ege tarafından 1953 yılında açılan *Güneş Koleji*'dir.¹⁹

Fakat bununla birlikte Sosyal Bilim ekolünün eğitim anlayışı ile enstitülerin ilişkilendirilmesinde iki zorlukla karşılaşmaktadır. Bunlardan ilki Le Playci/Demolinsci eğitim anlayışının "elit yetiştirme"ye dair bir amaç gütmesidir. Ekolün genel fikriyatıyla da uyumlu olarak bu anlayış, muhafazakâr bir ideolojiyle bezenmiş fakat endüstri sonrası koşulları da görmezlikten gelmeyen, aristokrat sorumluluğunu yeni üretim ilişkilerinde işverenlere devreden, toplumu yeni elit sınıfların etkin olduğu bir tarzda tasarlamaktadır. Eğitime öncelikli tabi tutulacak zümreler çerçevesinden bakıldığında enstitülerin önceliğinin, orta-üst sınıf varlıklı ailelerin, ya da bölgelerinde egemen olan ailelerin çocukları değil orta-alt sınıf ailelerin çocuklarının olduğu görülmektedir. Sosyal bilim ekolünde yeni elitlerin toprak sahibi ya da işveren olarak sorumlulukları altında bulunan işçilere dönük bir rol-modelliği söz konusudur. Bu rol-modelliğinin sürdürülmesi ise bir taraftan ekonomik ve sosyal sermayeleriyle ilişkili olsa da diğer yandan da ortak anlam dünyalarına –yani muhafazakârlığın ortak değerler dünyasına– kendilerini ait hissetmeleriyle de ilişkilidir. Bu açıdan enstitü çıkışlıların hem aile-soyu itibarıyla yani ekonomik ve sosyal sermaye

¹⁸ Fakat bu erken vurguyla birlikte Prens Sabahaddin ve ardılarında, toplumun kamucu bir karakterde olduğu ön yargısı kesindir. Yani her ne kadar toplumsal bir değişim için toplumsal yapı analizini öncelemiş olsa da bu ekol, Türk toplumuyla ilgili yapı analizleri öncesi kesin bir yargıya ve teklife sahiptir.

¹⁹ Prens Sabahaddin'in önemli ardıllarından olan Nezahet Nurettin Ege ve ailesi tarafından 1953'te *Erenköy Güneş Koleji* adıyla açılan bu kolej, Türkiye'nin Kayalar Okulu iddiasıyla açılmıştır. Öyle ki kolejin yeni yeri için 1955'teki temel atma törenine katılan Tütengil, her iki okulun misyon benzerliğini ifade etmiş, Fındıkoğlu ise Ege ailesini, "şahsi teşebbüsçülüğe, hürriyete ve ekmeğini taştan çıkaran bir zihniyete dayanan bir terbiye telakkisi sahip" olarak tanıttıktan sonra, ailenin, savunusu içinde oldukları eğitim sistemini aile dışında ve şehir ölçüsünde geliştirme imkanı vermek için fikirden harekete geçtiklerini ifade etmiştir (Tütengil, 1955: 160).

¹⁷ Prens Sabahaddin'in hiçbir monografik çalışması yoktur. Mehmet Ali Şevki Bey ise birçok girişimi olmakla birlikte sadece Kurna Köyü monografisi ile yetinmiştir. Selahaddin Demirkan'ın ise dört monografik incelemesi mevcuttur.

sahibi olmayışlarıyla hem de köyün oldukça heretik anlam dünyasına karşı duruşlarıyla farklı modeller olduğu açıktır.

İkinci zorluk ise Prens Sabahaddin ve ardıllarının yaptığı onca memur toplum eleştirisine ve şiddetle önerdiği bireysel girişkenliğe/özel teşebbüse (Sucu, 2018: 130-145) rağmen enstitülerin “eğitmen” yetiştirme amaçlı kurumlar olmasıdır.²⁰ Yani bu enstitü çıkışlılar tüm bu donanımın birlikte yine devlet memuru olarak işlerini teminde, kendi kişisel girişkenliklerine değil devlete bağımlı olacaklardır. Oysaki Sosyal Bilim ekolü, bireylerin eğitime desteklendikten sonra kendi işlerini kurmalarını tavsiye eden ve ancak bu şekilde bireyci bir toplumun varlık kazanabileceğini iddia eden bir ekoldür.

İkinci tür köy araştırmaları maddi değişmelerin manevi hayatı kesin surette belirlediği tezinden hareketle yapılan araştırmalardır. Bu yaklaşımla yapılan köy araştırmalarını Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi’nde 1939 ve sonrasında göreve başlayan sosyologların araştırmalarında izlemekteyiz. Sosyoloji eğitimlerini Amerika’da tamamlayan ve dolayısıyla Amerikan sosyolojisinin yaklaşım ve yöntemlerini benimseyen bu sosyologların en bilinenleri Behice Sadık Boran ve Niyazi Berkes’tir.²¹ Her iki isim²² için de sosyoloji yapmadaki amaç, “çeşitli toplum tiplerinde, farklı zaman ve mekân koşulları altındaki temel ilişkilerin, doğa-insan ilişkilerinin somutta gösterdiği farklılıkları ortaya çıkarmak, sosyal değişme kapsamında kurumların değişme yönünün ve ölçüsünün ne olduğunu tüm boyutlarıyla ortaya koymaktır” (Kaçmazoğlu, 2012: 33). Amerika’daki uygulamalı kent sosyolojinin Türkiye şartlarında köy sosyolojisine dönmüş olması ise gelişmişlik koşullarıyla alakalıdır. Ayrıca zaten köy çalışmaları sadece köy sosyolojisi çalışmaları değildir. Amaç toplumsal yapıyı analiz etme ve toplumsal değişme yönünü ve hızını belirlemedir. Değişimi (teknikle münasebeti) hızlandırarak Batıyla, Batıdaki gelişmiş endüstriyel kentlerle bütünleşmedir. Boran’ın 1940-1941 yıllarında Manisa’da toplamda 13 dağ ve ova köylerini incelediği araştırması (Boran, 1945) ile Berkes’in 1940-1942 yıllarında Ankara’daki 13 köy incelemesi (Berkes, 1942), bu yaklaşımın en bilinen köy araştırma örnekleridir.²³ Her iki araştırma da klasik köy monografisi değildir. Yani yöntem ve teknik açısından Prens Sabahadinci ekolle çeşitli benzerlikleri olsa da sosyolojik araştırmalarının temel nesnesi açısından farklılaşmaktadırlar. Burada amaç “köyden hareket ederek toplumsal bütüne bir projeksiyon tutmak, elde edilen bulgulardan hareketle toplumsal yapıyı çözümlenektir” (Alver, 2002: 192). Yinelemek gerekirse, buradaki temel unsur toplumsal değişmedir. Her iki sosyolog da toplumsal değişmeyi, Marx’ın terminolojisini kullanarak, üretim araçlarının ve kullanılan enerji türünün

değişmesi ile birlikte yaşanan evrensel bir toplum hadisesi olarak kavrar. Burada değişmeyi sağlayacak olan ise teknolojik gelişmedir, köyün ve köylünün teknolojiyle buluşmasıdır. Bunun doğal sonucu tarımsal üretimde makineleşme ve ortaya çıkaracağı artı-nüfus olacaktır. Bu artı-nüfus ise iç-göçle birlikte şehirlere yönelecek ve köye tekniğin girişiyle paralel seyreden şehirlerde oluşmaya başlayan endüstride istihdam edileceklerdir. Demek ki köy kalkınması esasında bir toplumsal kalkınma hareketinin bir cüzüdür ki, köye tekniğin girmesiyle şehirleşme ve sanayileşme eş-zamanlı vuku bulan hadiselerdir.

Köy meselesine bu bütüncül bakışı (Boran, 1945: 16; Berkes, 1942: 5-6) her iki sosyologda da görmekte birlikte Boran’ın, *Köy Davası ‘Şehirleşmek’ Davasıdır* başlıklı makalesinde konunun şu şekilde ifade edişi dikkate değerdir:

“Köy kalkınması memleketin dahili meselelerinin başında geliyor. Bu hususta ileri sürülen fikirlerde iki türlü haleti ruhiyenin hâkim olduğu görülüyor. Biri, hayırperver, merhametli kimselerin aldığı tavrıdır. Sürdüğü basit ve iptidai hayattan dolayı köylüye acımak ve onlara yardım etmek arzusuyla elbise, ilaç dağıtmak, köye doktor götürmek vesaire. Diğeri, köy ve köycülüğün romantikleştirilmesi ve bir köy ütopyesi kurulmasıdır. Köy ütopyesinde yapılmak istenen şey köyü “köy” olarak idame ettirmek, insanları toprağa bağlı bırakmak, şehirlere muhaceretine mani olmaktır. “Tekrar tabiata dönmek” nevinden romantik, köyü idealize eden bir zihniyettir. Bu noktai nazarların her ikisi de köy meselesini halletmek için lazım gelen reel ve rasyonel zihniyete yabancıdır. Zira “Köy meselesi”ni kendi başına bir mesele addediyor ve bizatihi halle kalkıyorlar. Köyün daha geniş cemiyet bünyesindeki mevkiini nazarı itibara almıyorlar. Halbuki köy meselesi daha geniş cemiyet bünyesi zaviyesinden görülmedikçe, meselenin mahiyeti anlaşılabilir ve anlaşılabilir hal de edilemez” (Boran, 1940a: 172).

Görülebileceği üzere burada esas olan köy ve şehir ile tarım ve sanayinin eğitim, teknik ve diğer hususlarda aynı seviyede birleşmesidir. Yani köy, ancak üretim araçlarındaki değişimle ve bu değişimin ortaya çıkaracağı yeni ilişki biçimleri ve zümrelerle birlikte dönüşecektir. Fakat bu değişimin yönü, “köyü köyde ve köylü olarak” bırakmak değil bilakis köy-kent arasındaki eğitim ve teknik farkı sıfırlamaya doğrudur. Bu ise enstitülerin kuruluş amaçlarına uygun değildir. Çünkü enstitü projesi, köy ile kent arasındaki gelişmişlik farkını ortadan kaldırmak yerine, köylüyü köyde tutarak, köyle kent arasına kalın bir çizgi çizmiştir. Enstitülerin mimarlarından dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in ifadesiyle Köy Enstitüleri Kanunu’nun dayandığı temel esas “köylü çocuklarının köyler içinde kalması”, şehre akın etmelerinin engellenmesidir. Yücel, kanunun meclis görüşmesinde şu cümleleri sarf etmiştir:

“İçtimai bir sınıf doğurma meselesi mevzu bahis değildir. Partimizin programında da yazıldığı veçhile esasen rejimimiz sınıf ve imtiyaz kabul etmez. Yalnız hayat tarzı bakımından meslekî zümreler, biz ister kabul edelim, ister kabul etmiyelim, mevcuttur, çiftçi vardır, demirci vardır, tüccar vardır, memur vardır. Bunlar bir takım çalışma ve iş zümreleridir. Başka bir siyasi

²⁰ 1950’de 18.426 olan toplam köy öğretmeni sayısı içinde enstitü çıkışlı öğretmen sayısı 13.182’dir, bu oran toplam köy öğretmeni sayısının %71.54’üne denk gelmektedir.

²¹ Bu iki ismin yanı sıra Mediha Berkes, İbrahim Yasa ve Mübeccel Belik Kuray da bu ekol içinde değerlendirilmektedir.

²² Niyazi Berkes, 1960 sonrası çalışmalarında bu ilk yaklaşımından uzaklaşacak, tarihsel bir anlayışa evrilecektir.

²³ Bu iki önemli araştırmanın yanı sıra yine Ankara Ekolü sosyologlarının çıkarttığı ve 1941-44 yılları arasında 42 sayı yayınlanan *Yurt ve Dünya* dergisi de, köy sosyolojisi temalı yazıların ağırlıklı olarak yayımlandığı önemli bir neşriyattır. Bu dergideki köy merkezli yazıların bir incelemesi için bakınız: Yalçınkaya, 2013.

ayrılık ifade eden kümeler değildirlir. Böyle olduğuna göre zaten köylü ve çiftçilik etmekle meşgul olan vatandaşlarımızın çocuklarını okutmak için onların hayatından başka bir hayatla ülfet etmemesini istediğimiz ve o bakımdan yetiştirdiğimiz insanları yeni bir sınıfın müvellidi addetmeği bendeniz doğru bulmuyorum. Kaldı ki bizim arzumuz, bir arkadaşımızın da burada izah ettiği gibi, köyün içerisinde bilgili, sıhhatli, memleketine bağlı ve müstahsil vatandaş yetiştirmektir. Yoksa köylüyü, bu arzettiğim bilgi ve melekelerle teçhiz edip onları şehre akın eder vaziyete getirmek değildir. Onları müstahsil, kendi tarlasında ve muhitinde kuvvetli yapmak ve istihsal kabiliyetini arttırıp memleketin sosyal seviyesi kadar ekonomik seviyesini de yükseltmektir. Binaenaleyh sınıf teşekkülü hatıra gelemez” (Binark, 2004: 1362-3).

Bu açıklamalardan da görüleceği üzere hem köylüyü köyde tutmak²⁴ hem de bir sınıf teşekkülünü engellemek enstitülerin temel hedefi olunca bu kuruluş amacıyla Boran ve Berkes’in köyden kente, tarımdan endüstriye ve doğudan batıya temel değişim aksı, birbiriyle çelişmektedir. Çünkü Ankara ekolüne göre köy meselesinin çözümü “ziraatı ticaret ve sanayideki tempoya, köy hayatını şehir hayatındaki tempoya uydurmak”tan geçmektedir (Boran, 1940a: 174). İç-göç ise kaçınılmaz ve zaruridir: “Köylere modern teknik, rasyonel ve makineleşmiş teknik, girdiği zaman şehirlere muhaceret fazlalaşacak fakat ziraat istihsal inhitat etmeyecektir”. (...) “Memleketimiz iktisadiyatının inkişafı programının diğer bir cephesi de sanayileşme olduğundan, bir kısım nüfusun ziraatten ayrılması sanayileşmenin tahakkuku için lüzumludur. Bu nüfus sanayi ve madencilikte lüzum gelen sâyi temin edecektir” (Boran, 1940b: 177).

Boran ve Berkes’in köye yaklaşımları ile enstitülerin yaklaşımı arasında iki noktada benzerlik görülmektedir, ya da diğer bir deyişle iki noktada Ankara ekolü sosyologları enstitüleri olumlamaktadır. Bunlardan ilki eğitimin dönem itibarıyla Türkiye’nin mevcut koşulları düşünüldüğünde maliyetli bir iş olduğu fakat enstitü örneğinin “eğitimde devletçiliği ekonomik kalkınma planıyla ilmiklemele sanki kendiliğinden finanse etme”nin (Berkes, 2015: 116) bir yolu olduğudur. Enstitü karşıtı çeşitli yazarlarca eğitimin yükünün köylünün ve öğrencilerin sırtına bindirildiği için eleştirilen bu yaklaşım, dönem itibarıyla az maliyetle tüm yurt sathında girişilen bir proje olarak burada övülmüştür. İkinci bir ortak nokta ise din ve dinî müeyyidelerin etkisi hususunda görülebilir. Gerek enstitüler gerekse de Ankara ekolü sosyologlarında din ve din çatısı altında varlık kazanmış gelenek ve göreneklerin sekülerleşmesi istenci belirgindir. Enstitüler bunu mezunları aracılığıyla yaparken Ankara ekolünün düşüncesi teknik gelişmenin ve doğal olarak köy-kent ilişkisinin gelişmesiyle birlikte bunun zorunlu olarak vuku bulacağı yönündedir. Boran’ın köy çalışmalarının sonuçlarından biri olan “din ve dinî müeyyide köyde bir otorite kaynağı olmaktan çıkmıştır. Ova köylerinde dinî otoritenin hemen hiç yeri yoktur; dağ köylerinde zayıflamıştır”. (...) “[B]ugün din mühim bir

müessese olarak telakki edilemez; idari-siyasi otoritenin, dışla münasebetleri kontrol edebilmenin ehemmiyeti artmış ve köyler daha da ‘açık’, şehirleşmiş topluluklar haline geldikçe bu daha da artabilir” (Boran, 1945: 244) tespiti ile enstitü mezunlarının köyleri ve köylüyü “aydınlatma” misyonlarıyla donanmaları benzerdir. Fakat hemen burada Boran ve Berkes’in köylerin aydınlanma ve sekülerleşme sürecinin öncelikle eğitim yoluyla değil de ekonomik gelişme yoluyla olduğu da hatırlanmalıdır. Berkes enstitü öncesi dönemden şu şekilde bahsetmektedir:

“Bütün Türkiye’yi okur-yazar insanların memleketi yapmak fikri de bir ham hayal olarak kalmıştır. Anlattığımız şartlar altında kırk bin köye okul ve öğretmen vermek iddiası eğer safillik değilse, salt yalancılıktır. Yazı ve dil devrimleri gibi, millet mektepleri gibi toplumun çoğunluğunu okur-yazar hale getirmek isteyen tedbirler ekonomik kalkınma programının şaşılığında ötürü, beklenen sonuçları vermemişlerdir... Köylerde devlet eli ile "aydınlatma" adına yapılan şeyler idare amirlerinin yatır yıkmak, üfürükçülük yasak etmek, çocuktan zorla okula devam ettirmek gibi köylünün içinde yaşadığı ekonomik şartlar değişmedikçe faydası olmayan, durup dururken köylüyü aydınlanmaya düşman eden işlemlerden öteye geçmedi” (Berkes, 2015: 117-8).

Enstitü aşında tam da bu ekonomik temelden yoksun eğitim politikası için yeni bir soluk olsa da, toplumun ekonomik düzeni değişmediğinden, ya da enstitü hareketine paralel bir değişim yaşanmadığından enstitü aşısı tutmamıştır.²⁵

Üçüncü tür köy araştırmaları toplumsal değişimde manevi hayat ve zihniyeti öne çıkaran, Ülken’in deyişiyle (1951: 25) “teknik değişmelerin manevi hayat ve zihniyet üzerinde ne gibi değişmeler yaptığını” önceleyen araştırmalardır. Bu araştırma tarzının en önemli temsilcisi ise Mümtaz Turhan ve onun *Kültür Değişmeleri* tezi ve aynı adı taşıyan kitabıdır (Turhan, 1987). Turhan, sosyal psikoloji ve sosyal antropoloji eğitiminin yönlendirmesiyle, diğer iki köy araştırmasından farklı bir tahlil tarzıyla, Erzurum köyleri üzerine yaptığı uzun süreli (1936-48) araştırmalar sonucunda, salt tekniksel bir gelişmenin toplumsal değişim için yetersiz olduğunu, asıl değişimin zihniyet düzeyinde cereyan eden “serbest kültür değişimleri” olduğunu

²⁵ “Köyü yazarsın. Mektebi de açarsın. Ama sen bana bak, efendi: Köyün dirliğine el atmadıkça, Keltepe’ye mektep değil ya, darülfünun açsan nafiye. Sen köyün dirliğine el at oğlum, köyün dirliğine bak...” Şevket Süreyya Aydemir’in *Toprak Uyanırsa* romanındaki bu ifadeler (1975: 82) ile Kemal Tahir’in *Bozkırdaki Çekirdek* (2016:164) romanındaki “... koca bir istibdadı deviren inkılapçılar bilmiyorlar ki, köyü yaşatacak okul değildir, okulu yaşatacak köydür. Öyleyse, ‘köylü bizden nasıl bir okul istiyor?’ diye düşünmeliyiz. Yoksa hükümet zoruyla kurulan okul da mekanik olarak dıştan kurulan her müessese gibi böyle dayanak noktası bulamaz, en geç batar” cümleleri, meselenin aynı minvalde fakat roman diliyle ele alınışına örnektir.

Bu konuda Berkes’in Hindistan ve Japonya karşılaştırması da ilginçtir: “Hint düşünürü Seyyit Ahmet Han yurduna dönünce ‘bireylerin aklını aydınlatma’ düşüncesiyle İngiliz modeli Aligarh koleji kurdu. Ben, altı yıl önce bu kolejde bulunduğum zaman neden kimsenin aklının aydınlatılmadığını anladım: Seyyit Ahmet Han topluma değil, bireye baktığından koleji Hindistan’ın en koyu zemindar feodalitesinin göbeğine kurmuş; bu yüzden bu aydınlanma merkezi, tersine Müslüman gericiliğin merkezi haline gelmişti. Japonya’da ise tam bunun tersini gördüm: önce toplum ekonomi düzeni değişmeye başladığından bütün aşlar tutmuş” (2015: 176).

²⁴ Kemal Tahir de (2016: 170) aynı düşüncededir: “Çünkü ana fikir, bugünkü köyün kendi kendine yeterli kalmasından ayrılamamıştır. Bugünkü köyün kendine yeterli demek, insan toplumunun sosyal işbölümü anlayışının en ilkel üretim çağında yaşamaya çabalaması demektir ki çıkarı yoktur”.

belirtmiştir. Diğer bir ifadeyle “esaslı teknik değişmelerin olduğu yerlerde bile bu tekniği doğuran garp ilim zihniyeti ve kıymet âliminin köylere sokulmadığı, yâhut basit/sınırlı miktarda sokulduğu neticesine ulaşmış” (1951: 25) olması, Turhan’ı hem yöntem hem de sonuç itibarıyla farklılaştırmıştır.

Köy kalkınması meselesine dair görüşlerine ve köy sosyolojisi araştırmasını incelemeyen önce Turhan’ın iki husustaki fikrinin bilinmesi önemlidir. İlki onun sosyolojiyi de içine alacak şekilde toplumsal yapının ilmi olarak tanınmasına verdiği ehemmiyettir. Kendisinin Thornburgh’un düşüncesine iştirak ederek, Türkiye sınırları içinde iktisadi bakımdan yüzlerce küçük Türkiye’nin mevcut olduğu ve bu “Türkiyeciklerin de içinde, yine iktisadi ve içtimai bakımdan, birbirinden farklı yüzlerce köy bulunduğu” fikri ile; “Türkiye’de köyün ‘kültür’ü ile başlı başına müstakil bir varlık oluşu” fikridir. O, “bu itibarla köy bünyesini değiştirmek maksadıyla, onun üzerinde yapılacak içtimai operasyonlarda bu noktanın bilhassa göz önünde tutulması”nı şart koşar. Yine Turhan’ın “Türkiye’nin kalkınması ve sanayileşmesi neticesinde, kaçınılması imkânsız bazı içtimai sarsıntılar” olacağı öngörüsü ve bunlara karşı hazırlıklı olması önerisi (Turhan, 2015: 116); tam da sosyolojiye açılan kapıdır ki, Turhan birçok vesileyle şunu ifade etmiştir: “...Onun için diğer sahalarda olduğu gibi köy davasının da ancak birinci sınıf, muhtelif ilim kollarına mensup, müteahhisslardan müteşekkil heyetlerin etrafı tetkikleri neticesinde teklif edecekleri çarelerle halledilebileceğine kaniyiz” (Turhan, 2015: 115).

İkinci husus ise şudur; Turhan’ın köy kalkınması ile ilgili görüşlerinin anlaşılması, ancak onun Türk modernleşmesine dönük eleştirileri ve bu konudaki önerileriyle bir anlama kavuşabilir. Özetle ifade etmek gerekirse Turhan, hem batının özünün yanlış anlaşıldığı hem de bu “kültür değişmeleri” sürecinin serbest değil “empoze/güdümlü/zorunlu” bir tarzda icra edildiği eleştirisini getirir. Turhan’a göre “garp medeniyetinin esas unsurları, ilim, ilmin amelî hayata tatbikinden ibaret olan teknik, insan haklarını teminat altına alan hukuk ve hürriyettir. Hakiki garplılık ise bunların prensiplerine bağlıdır” (Turhan, 2015: 46). Batının özünü bu şekilde tanımlayarak Turhan, aslında Türk devrimi sonrası batılılaşmanın aksayan yönlerini gidermek için bilimin rehberliğine sığınmaktadır. Aynı zamanda Turhan bu yolla, Akpolat’ın tespit ettiği gibi (2009: 364), bilimi teknikle ilişkilendirerek ve tekniği de maddi kültür veya uygarlık sınırlarında değerlendirerek, bir toplumun manevi kültür yanını ve eğilimlerini korumanın ilmi yolunu da göstermiştir. Bunun yolu ise “serbest kültür değişmeleri”dir. Ancak bu şekilde, yani toplumun sert kültür unsurlarını dikkate alan, sembolleşmiş kıymet hükümlerini hedeflemeyen, daha muhafazakâr bir modernleşmeyle sürdürülebilen bir modernleşme, kalıcı olabilir.

Turhan burada, bir taraftan modernleştirici bürokrat yerine “birinci sınıf ilim adamları”nı yani teknokratları yeni aktörler olarak öne çıkarmakta, diğer taraftan da batının özünün kavranışını ve batılılaşma sürecini eleştirerek, aslında Gökâlçî sentezi ve modernleşme tarzını yeniden gündeme almaktadır. Bunu yaparken de temel verilerini köyden temin etmektedir.

Türk modernleşmesini bir kültür değişimi olarak ele alan Turhan, bu kültürel değişimi izlemek için Erzurum ile Kars arasında bulunan Erzurum’un beş köyünü seçmiştir. Bu köylerin yaşadıkları kültürel değişimi, 1936-1948 yılları arasında ve takriben toplamda bir seneyi bulan gözlemleriyle incelemiştir (Turhan, 1987: 65). Burada köyün hem maddi hem de manevi kültür unsurlarının değişimini ele alan Turhan, kültürel değişimde önceden topluluğun zihnen değişime alıştırılmasının önemi üzerinde durmaktadır. Böyle bir zihinsel alışkanlık, değişimi kolaylaştırmaktadır. Turhan’ın, farklı bir açıdan, pozitivist benzerleri gibi, topluluğa aniden yapılan müdahalenin sakıncaları üzerinde durduğu (Akpolat, 2009: 364) bu yaklaşımda, zorunlu değil serbest kültür değişmelerini öncelendiği açıktır. Çünkü ona göre bir kültürün içinde, onun özüne ait, onun işlevi açısından hayati önemi bulunan “sert” unsurlar vardır ve bunların değişimde öncelenmesi veya dikkate alınmaması daima tepki ve direnç yaratır (Demirel, 2007: 230). Bunun için değişime, kültürün din/gelenek gibi sert unsurları yerine maddi kültürel bileşenlerden oluşan yumuşak unsurlarından başlamak elzemdir.

Turhan’ın köyü ve köydeki serbest kültür değişimlerini öncelemesinin bir nedeni vardır, çünkü böylesi bir değişimde toplum anomik bir hal almaz, çünkü köylü seçmecidir, kültürel unsurları alırken işe yararlılığına, kendi ifadesiyle “fayda temini”ne bakar. Aynı zamanda da köylü bu kültürel değişim sürecinin kendi anlam dünyasıyla çelişmemesini önemser (Turhan, 1987: 78-88). Bu tespitlerle Turhan bir taraftan köylülerin, her hangi bir teknik yeniliği, işlerine yarıyor ve ona ait teknik bilgileri varsa almakta tereddüt etmediklerini göstermiştir. Ki bu ispatla Turhan, elit-merkezci aydınının Türk köylüsü ile ilgili olumsuz tavrına mukavemet etmekte ve batılılaşma sürecinde alt-yapı ve teknik bilgi ihtiyacının önemini vurgulamaktadır. Diğer taraftan da köy topluluğunun dışarıdan, zorla, kanun zoru ile değişime zorlanmasının yanlışlığını ve dolayısıyla kültür değişimlerinde, topluluğun zihniyetinin değişiminin belirleyici olduğunu göstermektedir (Akpolat, 2009: 369-71).

Tüm bu önemli tespitleriyle birlikte Turhan’ın köy kalkınmasıyla ilgili somut önerileri de vardır. Ayrıntısına burada girmeyeceğimiz *Kültür, Teknik ve Sanayi Merkezleri ile İlahiyat Liseleri* (2015: 115-128), Turhan’ın etrafı bir köy kalkınması için önerdiği kurumlardır. Bu iki eğitim kurumunun Köy Enstitüleri’nden farkı ise bizce iki noktadadır: İlki eğitmen-aktör farkıdır. Bu merkezlerde görev alacak personel Turhan’ın bize *Tuba Ağacı Nazariyesi*’ni hatırlatırcasına birinci sınıf ilim ve teknik adamları ile yardımcılarıdır. Zira Turhan (2015: 83) “...iptidai bir kavmi medenileştirmek gayesiyle, sadece okuma yazma öğreterseniz, okuma yazma bilen iptidai bir kavim elde etmiş olursunuz. Bu itibarla milletler arasında kültür ve medeniyet farklarını doğuran, onların halk tabakaları değil, münavev zümreleridir” diyerek, her fırsatta ilk tahsili değil yetişmiş bilim adamlarını öne çıkarmaktadır. Oysaki enstitülerin öncelikli hedefi hem bir okuma-yazma yaygınlığı kazandırmak hem de bir anlamda köyü/köylüyü içinde bulunduğu koşullarla ve kendi çocuklarıyla bir düzeye getirmektir:

“Enstitülerin köyü ve bunun neticesi olmak üzere Türkiye’yi kalkındıracak tipte öğretmen yetiştirdiği

iddiası ise gülünç olmaktan ziyade acınılacak bir iddiadır: Köylü sadece kırılan sabanını tamir edemediği, penceresinin camını takamadığı, kapısını bizzat yapamadığı veya okur yazar olmadığı, bâtil itikatlarla saplandığı, gelenekçi olduğu için kalkınamıyor olsaydı ve bu Enstitü mezunları da bunları temin etseydi, iddia bu kadar saçma olmazdı. Hakikatte köylü bâtil itakatlara inandığı veya gelenekçi olduğu için değil, toprağının vasıflarını, hangi gübreyi ve tohumu kullanması lâzım geldiğini, iklim şartlarını bilemediği ve lüzumlu âletlere, vasıtalara sahip olamadığı için kalkınamamaktadır. Bu bilgileri de bir ilk mektep tahsili veremeyeceği için **okur yazar olmasının** kalkınma bakımından bir ehemmiyeti yoktur. (...) Çünkü bu dâva onların kudret ve bilgileri dışındadır. Bir insan bilmediği, bizzat yapamadığı şeyleri başkalarına nasıl öğretebilir? Köyü kalkındırarak bilgi ilmi bir ihtisas bilgisidir... Bu bilgileri değil köy enstitüsü, alelade bir lisansla üniversite dahi veremez” (Turhan, 1959: 24).

Diğer farklılık ise Turhan’ın İlahiyat Liseleri önerisinde olduğu gibi maddi ve manevi kültür unsurlarını bir aktörde birleştirme ve bu şekilde köylerdeki imam-öğretmen ikiliğine son verme önerisidir. Zira yine bu durum enstitülerin köylerde yaşadığı en belirgin problemdir ki köylü, anlam dünyasına yönelik her müdahale girişiminde, kendisi için faydalı olacak maddi unsurları da aynı yerden geldiği için reddetmektedir:

“Bâtil itakatlara ve gelenekçi olmasına gelince, bunlar da kalkınma itibarıyla pek mühim değildir. Çünkü bunlar kalkınamamanın sebepleri değil, neticesidir... Bundan başka köyün asırlar boyunca hususî şartlara göre gelişen kendine has iyi kötü bir kültürü olduğu kabul edilmelidir. Her kültürde olduğu gibi dünyanın en halis, en özlü ve en mukavemetli iki unsurunu, Mehmetçik ile anasını yetiştiren bu kültürde de peşin hükümler, bâtil itakatlara, zararlı unsurlar bulunabilir. Fakat yalnız bunları görüp hakiki kıymetlerini, onun özünü görememek büyük bir gaflet olur. Onun için köy cemaatını, kafası sapık fikirler, peşin hükümler ve başka neviden bâtil itakatlara doldurulmuş asrı mollaların eline bırakmak kadar tehlikeli bir şey olamaz” (Turhan, 1959: 24).²⁶

Fakat bununla birlikte Turhan’ın merkez ve okul önerisiyle enstitülerin bulunduğu noktalar da vardır ki o da şudur: İlk olarak köy enstitülerini eleştiren Turhan’ın, merkezci-elit-sol aydınına eleştirel baksa da kendisinin de merkezci-elit-sağ aydın örneği olarak Türk köylüsünü iptidai oluşu bağlamında ele alması, bir şekilde medenileştirilmesi gerektiğini düşünmesidir. Köy enstitüleri gibi köylüyü köyde tutarak medenileştirme projesinin bu sağ versiyonunda sosyal bilimciler bir nevi misyonerlik vazifesi ifa edecekler, iptidai Türk köylüsünü medenileştireceklerdir. Ancak Turhan bu konuda uyarıcıdır, bu medenileştirme projesini sol versiyonundan ayıran bir özelliği gündeme getirir; bu özellik ise kalkınma projesinin halk tarafından benimsenip iştiraklerinin sağlanması için

köylünün örf ve adetlerine saygı gösterilmesidir (Akpolat, 2009: 376-77). İkincisi ise Demirel’in (2007: 231-233) tespit ettiği üzere Turhan’ın, aynı karşıt oldukları gibi bilimsel faaliyetin, içinde evirildiği sosyal/siyasal çevreden bağımsız bir biçimde transfer edilebileceği; bilimin her türlü kültüre, her türlü toplumsal ilişkiler sistemine kolaylıkla sokulabileceği düşüncesi ve son olarak bilimle ekonomik kalkınma arasında kurduğu doğrudan ilişkide farklı olgusal süreçleri dikkate almamış olmasıdır. Yani Turhan’ın pozitivist bilim anlayışı, “sosyal mühendislikçi eğilimler, iktisadi süreçleri anlama konusundaki sınırlılıklar ve karmaşık devlet-toplum ilişkilerini mekanik bir biçimde algılama”sı noktalarında, Kemalist modernleşmenin yaklaşımıyla benzeşmektedir.

5. Sonuç: Siyaset Sosyolojinin Uygulayıcısı Olabilir mi?

Bu yazı bir sorunun peşinde iz sürmüştür. Soru şudur: Köye yönelik politik ilgi ve bunun temel kaldıracı olarak tasarlanmış Köy Enstitüleri ile aynı dönemde başladığını bildiğimiz köy sosyolojisi çalışmaları arasında bir ilişki kurabilir miyiz? Böyle bir ilişkinin varlığı, siyasetle sosyoloji arasındaki bağın Türkiye’deki biçimini anlamaya da yardımcı olacaktır. Çünkü eğer köy sosyolojisi çalışmaları politik uygulayıcılar için bir kaynak temin ettiyse bu hem sosyolojinin imkânını hem de politik uygulamaların akılcılığını göstermektedir. Yok eğer sosyoloji, politikanın karar ve uygulaması sonrası bunu ya meşrulaştıran ya da yanlışlayan bir pozisyondaydı, bu Türkiye’de siyaset-sosyoloji ilişkisinin özel durumunu ve sosyolojinin ülkeye gelişinden beridir devam eden bir devlet bilimi olma misyonunu gösterecektir.

Cumhuriyet sonrası köy ilgisi, hem ülkenin zenginlik kaynağı hem de rejimin meşruiyet sorunlarını gidermek açısından ön plana çıkarılmıştır. Enstitüler de bu minvaldeki eğitim deneyimlerinden biri ve belki de en başarılısıdır. Toplumsal değişimin bir aracı kurumu olarak enstitüler, köyün sadece kalkınması ve köylünün okuma-yazma oranlarının artırılması amacıyla değil, bununla birlikte yeni ulusal kimlik ve kültürün merkezden çevreye taşınmasının da temel aracı olarak tasarlanmıştır. Hem üstyapısal/düşünsel hem de altyapısal/ekonomik bir dönüşümün ajanı olsa da enstitüler, dönemin hâkim modernleşme tarzına uygun bir biçimde, pasif olarak tanımlanacak bir modernleşme tarzını benimsemiş, yani bürokrat/aydın öznelerin halkı zihinsel/kültürel olarak aydınlatma misyonu, tekniksel ve dolayısıyla sanayileşme ve kentleşme süreci sürekli olarak ötelenmiş bir modernleşmenin önüne geçmiştir. Bu anlamda enstitülerin kuruldukları bölgelerin ekonomik canlanmasına katkı sağladıkları görülse de bu durum bir toplum kalkınması olarak görülemez. Burada belki de tek fark, Tonguç’la birlikte enstitülerin yeni bir sınıf teşekkülüne meyletmiş olmalarına dair izlerdir. Yani modernleştirici elitlerin yerini alacak bir köylü/halk sınıfıyla birlikte mevcut modernleşmeyi sürdürmektir. Buradaki tek radikal öge ise modernleşme tarzında değil, yürüttüğü kadrodaki değişimdir.

Enstitülerin kuruluş fikri, kendisinden önceki köy eğitmeni deneyimleri ile birlikte düşünüldüğünde hemen hemen aynı yıllarda başlayan köy sosyolojisi çalışmalarıyla aynı zaman

²⁶ Turhan, Erzurum köyleri araştırmasında da köy okullarında eğitimlik yapan enstitü çıkışı öğretmenlere dair benzer sonuçlarla karşılaşmıştır: “İşleri güçleri bir araya gelip içmek mütemadiyen şarkı söyleyip oynamaktır. Âdetlerimize, ahlâk kaidelerine riayet etmiyor, bizleri hakir görüyorlar. Bunlar geleli köylerde hürmet diye bir şey kalmadı...” (Turhan, 1987: 106).

dilimine denk gelmektedir. Her iki süreci kıyasladığımızda karşımıza çıkan tablo şudur:

- Köy sosyolojisinde birden çok farklı yaklaşım ve yöntemle çeşitli köy araştırmaları yapılmış olmasına rağmen hepsinin paylaştığı ortak fikir, toplumsal yapıyı tanımanın ehemmiyetidir. Ancak bundan sonra gelecek bir politika üretimi gerçekçi ve kalıcı olabilir.
- Prens Sabahaddinci ekolü ister liberal ister muhafazakâr olarak ele alalım her iki durumda da enstitü fikriyle çatışır. Zira sınıfsız/kaynaşmış bir uluslaştırma sürecinde liberal bireyler yetiştirecek okul modeli, mevcut ve hâkim tarza aykırı olduğu gibi; bu ekolün önerdiği eğitim modelinde öncelik topluma yön verecek elitleri yetiştirme olduğu için her iki model, hedefledikleri toplumsal kesim anlamında ayrılmaktadır.
- Ankara Ekolü, toplumsal değişmeyi evrensel bazda ele alan, kıyım çözümlüyle kentleşme ve sanayileşme süreçlerinin eşgüdümülüğüne önem veren bir bakış açısına sahiptir. Buradaki temel belirleyici husus ise tekniksel gelişmedir, köyün teknikle buluşmasıdır. Enstitülerin köylünün teknik seviyesiyle aynı düzeyde kalmış olması ve aynı zamanda köy-kent arasında bir bariyer olarak yer alması, kırdan kente göçü hoş görmemesi gibi hususlarda bu ekolle enstitüleri çatışır kılmıştır.
- Mümtaz Turhan ise tekniğin toplumsal değişim için önemini vurgulamakla birlikte köyde bir toplumsal değişimin öncelikle zihniyet unsurlarını dikkate almayı bulguların araştırmasıyla, kültürün manevi kısmıyla çatışan her türlü değişim unsurunun bir taban tutmayacağını belirtmiştir. Bu ise modernleşme sürecinde alıcı kültürü de aktif kılan sentezci anlayışın devamı olarak enstitü fikriyle çatışmıştır.

Kaynakça

- Akpolat, Y. (2009). Mümtaz Turhan'da Köy ve Kalkınma: Mevcut Durum ve Öneriler. İçinde: *Aramızdan Ayrılışının 40. Yılında Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 362-379). Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü.
- Alver, K. (2002). Türk Sosyolojisinde 'Kırılma' ya da Yeni Yönelim: 1940'lı Yıllar Örneği. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 184-194.
- Anık, M. (2006). Bir Modernleş(tir)me Projesi Olarak Köy Enstitüleri. *Divan İlmî Araştırmalar*, (20) 1, 279-309.
- Arslan, H. (2019). *Türkiye'de Kırsal Sosyolojisi Araştırmaları*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I-III (2006). Atatürk Araştırma Merkezi: Divan Yayıncılık.
- Aydemir, Ş. S. (1975). *Toprak Uyanırsa*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Berkes, N. (1942). *Bazı Ankara Köyleri Üzerinde Bir Araştırma*. Ankara: Uzluk Basımevi.
- Berkes, N. (2015). *Türk Düşününde Batı Sorunu*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Binark, İ. (2004). *Türk Parlamento Tarihi (TBMM – VI. Dönem) II. Cilt*. Ankara: TBMM Vakfı Yayınları.
- Boran, B. (1940a). Köy Davası 'Şehirleşmek' Davasıdır I. *Siyasi İlimler Mecmuası*, 111, 172-174.
- Boran, B. (1940b). Köy Davası 'Şehirleşmek' Davasıdır II. *Siyasi İlimler Mecmuası*, 113, 175-180.
- Boran, B. (1945). *Toplumsal Yapı Araştırmaları (İki Köy Çeşidinin Mukayeseli Tetkiki)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Çetin, T. (1999). Cumhuriyet Döneminde Köycülük Politikaları: Köye Doğru Hareketi. İçinde: O. Baydar (Ed.), *75 Yılda Köylerden Şehirlere* (s. 213-230). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Demirel, T. (2007). Mümtaz Turhan. İçinde: T. Bora & M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 3: Modernleşme ve Batıcılık* (s. 228-233). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demirkan, S. (1946). *Köyün Sosyal Tetkikinde Monografya Usulü*. İstanbul.
- Demirkan, S. (1958). Tanzimat'tan Günümüze Kadar Köycülüğümüz. *İş ve Düşünce*, (24)204-205, 4.
- Ertürk, R. (1997). *Türk Sosyolojisinde ve Cumhuriyet Döneminde Köy Tartışmaları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Geray, C. (1972). Toplum Kalkınması ve Köy Araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 3-49.
- Gökalg, Z. (2008). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Kitapzamanı.
- Kafadar, O. (2012). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları. İçinde: U. Kocabaşoğlu (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 3: Modernleşme ve Batıcılık* (s. 351-381). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaplan, İ. (2002). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2020). *Yaban*. İstanbul: İletişim.
- Karaömerlioğlu, M. A. (2009). Köy Enstitüleri. İçinde: A. İnel (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm* (s. 268-293). İstanbul: İletişim.
- Karaömerlioğlu, M. A. (2009). Türkiye'de Köycülük. İçinde: A. İnel (Ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 2: Kemalizm* (s. 284-297). İstanbul: İletişim.
- Kazgan, G. (1983). Tarım. İçinde: *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* (Cilt 9, s. 2412-2429). İstanbul: İletişim.
- Kirby, F. (2018). *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. İstanbul: Tarihiçi Kitabevi.
- Kocacık, F. (1984). Köy Araştırmaları. İçinde: *Prof. Dr. Aziz Köklü'nün Anısına Armağan* (s. 265-276). Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- Köymen, O. (1999). Köylü Sorunu Araştırma ve Tartışmaları. İçinde: O. Baydar (Ed.), *75 Yılda*

- Köylerden Şehirlere* (s. 133-140). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Mardin Ş. (2008). *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1985-1908*. İstanbul: İletişim.
- Planck, U. (1977). Türkiye’de Köy Sosyolojisi (Çev. M. Reşit Küçükboyacı). *İşletme Dergisi*, 2(4), 223-240.
- Prens Sabahaddin (2007). *Gönüllü Sürgünden Zorunlu Sürgüne Bütün Eserleri* (Yayına Hazırlayan: Mehmet Ö. Alkan). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sucu, İ. (2018). *Prens Sabahaddin –Türk Sosyoloji Tarihinde Sosyal Bilim Ekolü-*. İstanbul: Açılım.
- Tahir, K. (2016). *Bozkırdaki Çekirdek*. İstanbul: İthaki.
- Tekeli, İ. & Gülöksüz, Y. (1983). Kentleşme, Kentleşme ve Türkiye Deneyimi. İçinde: *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi* (Cilt 5, s. 1124-1238). İstanbul: İletişim.
- Tonguç, İ. H. (2019). *Canlandırılacak Köy*. İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Turhan, M. (1959). Köy Enstitüleri Masalı. *Türk Yurdu*, 278, 23-24.
- Turhan, M. (1987). *Kültür Değişmeleri*. İstanbul: MÜ İlahiyat Fakültesi Vakfı.
- Turhan, M. (2015). *Garplulaşmanın Neresindeyiz*. Ankara: Altınordu.
- Tütengil, C. O. (1955). Yaşayan Prens Sabahattin Bey Çığırtı ve Bir Temel Atma Merasimi. *İş Mecmuası*, 171, 160.
- Tütengil, C. O. (1999). Köycülük Üzerine. İçinde: O. Baydar (Ed.), *75 Yılda Köylerden Şehirlere* (s. 199-212). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Ülken, H. Z. (1950). La Sociologie Rurale en Turquie. *Sosyoloji Dergisi*, 6, 104-116.
- Ülken, H. Z. (1951). Türkiye’de Köy Sosyolojisi. İçinde: *Sosyoloji Dünyası* (s. 22-27). İstanbul: Türk Sosyoloji Cemiyeti Yayın Organı.
- Ülken, H. Z. (2001). *Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken.
- Yalçınkaya, Z. (2013). 1941-1944 Yılları Arası Yayınlanan “Yurt ve Dünya Dergisi”ndeki Köy ve Köylü Sorunları Üzerine Bir Analiz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 161-174.
- Yıldırım, K. (2019). Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Çalışma Hayatının Gelişimi. İçinde: L. Sunar (Ed.), *Türkiye’de Toplumsal Yapı ve Değişim* (s. 221-245). Ankara: Nobel.



Araştırma Makalesi • Research Article

Sosyal Hizmetlerde Dijital Sosyal İnovasyon ve Sosyal Destek Uygulaması*

Digital Social Innovation and Social Support Application in Social Services

Talha Fidan ^{a,**}

^a Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Bölümü, 77200, Yalova/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6091-454X

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 30 Eylül 2020
Düzeltilme tarihi: 19 Ekim 2020
Kabul tarihi: 28 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Destek,
Sosyal İnovasyon,
Dijital Sosyal İnovasyon,
Sosyal Hizmetlerin Dijitalleşmesi,
Sosyal Hizmetlerde Dijital Sosyal İnovasyon

ARTICLE INFO

Article history:

Received 30 September 2020
Received in revised form 19 October 2020
Accepted 28 October 2020

Keywords:

Social Support,
Social Innovation,
Digital Social Innovation,
Digitalization of Social Works,
Digital Social Innovation at Social Work

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; sosyal inovasyonun ve dijital sosyal inovasyonun, sosyal hizmetle ilişik paydaşlardaki farkındalık durumu, sektörlerdeki paydaşların sorumlulukları ve dijital sosyal inovatif bir sosyal destek platformunda olması gereken hizmetlerin ortaya çıkartılmasıdır. Bu anlamda; inovasyon, sosyal inovasyon, sosyal hizmet ve dijitalleşme alanında çalışan uzmanlar, akademisyenler ve sivil toplum kuruluşu gönüllülerinden oluşan kişilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Keşfedici araştırma ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular neticesinde hem toplumsal farkındalığı artırmak hem de tüm paydaşların faydalanabilmesi amaçlı "sosyal problemlere çözüm arama, sosyal destek merkezi arama, sosyal Hizmet etkinlikleri, sosyal hizmet çalışmaları, sosyal hizmetler iş ilanları, sosyal yardımlar & bağış ve sosyal ürünler" modüllerinden oluşan, web/mobil uygulama tabanlı bir sosyal destek platformu geliştirilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the state of awareness of social innovation and digital social innovation in stakeholders associated with social work, the responsibilities of stakeholders in sectors and the services that should be on a digital social innovative social support platform. In this sense; semi-structured interviews were conducted with experts, academics and non-governmental organization volunteers working in the field of innovation, social innovation, social work and digitalization. Data obtained by exploratory research was analyzed using descriptive analysis technique. As a result of findings, the benefit of all stakeholders as well as increase the social awareness purposes, "in search of a solution to social problems, social support center, search, social service activities, social work services, social services, job postings, social grants&social donations and products" modules, consisting of web/mobile based application "social support platform" has been developed.

1. Giriş

Sosyal Hizmet, dezavantajlı birey ve grupların sosyal yaşamdaki gelişmelerine odaklanan, toplumun sosyal refah seviyesini artırmak için çalışmalar yapan bir meslektir. İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana bireylerin

güçlendirilmesi adına uğraşlar olmaktadır. Sanayi devrimi sonrası makineleşme ile başlayarak günümüzde Sanayi 4.0 ile devam eden, adına dijital çağ dediğimiz bu dönemde yaşanan gelişmeler farklı problemleri de beraberinde getirmektedir. İletişimin sosyal medya ile ivme kazanarak boyut değiştirmesi, savaşlar nedeniyle göçe zorlanma,

* Bu çalışma yazarın 2020 yılında Dr. Öğr. Üyesi Recep Çelik danışmanlığında Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmet Anabilim Dalı'nda yürüttüğü "Dijital Sosyal İnovasyon: Sosyal Hizmetlerde Sosyal Destek Uygulaması Örneği" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: talha_fidan@hotmail.com

yapay zekâ ve robotların hayatımızın içerisinde olmaları iş ve meslek değişimleri ile işsizlik, siber güvenlik konuları gibi daha karmaşık problemleri doğurmaktadır. İletişimin hızlanması ve teknolojik gelişmeler bireylerin, grupların ve toplumların davranışlarının değişmesinde rol oynamaktadır. Sanayi 4.0 ile birlikte beyaz yakalıların dijital çağın mavi yakalıları olması, operasyonel işlerin yapay zekâ destekli robotik otomasyonlar ile yapılması bazı mesleklerin yok olarak işsizliğin artmasına ve multidisipliner bazı mesleklerin de doğmasına yol açmaktadır. Şirketler büyük veri (big data) toplayarak verileri yorumlayıp satmaya başlamışlardır. Bu durum da veri güvenliği ile siber güvenlik sorununu ortaya çıkartmıştır. Günümüzde ülkeler Siber Güvenlik orduları kurmaktadır. Bu anlamda oluşan bilgi toplumunda yetişmiş ve donanımlı iş gücüne ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Robotlar insanların yaptıkları işleri hem hatasız hem de daha hızlı yapar hale gelmişlerdir. Bu da standartlaşmış işlerde operasyonel anlamda çalışanların işlerini robotlara devrederek işsiz kalmaları ile sonuçlanmaktadır. Bankalar ve telekomünikasyon şirketleri şube sayılarını azaltıp optimizasyon yaparak ve dolayısıyla çalışan sayısını azaltarak kâr etmeyi amaçlamaktadırlar. Bu durum devletlerin işsizlikle mücadelede daha inovatif çalışmalar yapmasını gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

İnovasyon konusu ile daha çok mühendislik bilim dallarında çalışmaların olduğu görülmekle birlikte pratik ihtiyaçları olan sosyal hizmetlerde de çalışmalar yapılması giderek önemini ve gerekliliğini arttırmaktadır. Ama özelde Türkiye’de sosyal hizmete doğrudan veya dolaylı olarak etki eden inovatif proje sayısının oldukça az sayıda olduğu görülmektedir.

Klasik yöntemlerin problemlere çözüm sağlamak zorlandığı günümüzde sosyal hizmetlerin sunumunda dijital sosyal inovasyona daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Dijital sosyal inovasyon; daha çok kişiye, hızlı ve daha az maliyetle çözümler sunmak açısından oldukça avantajlıdır. Bu anlamda hedef kitlenin belirlenerek odaklı bir şekilde, iyi projelendirilmesinin önemli olduğu, sosyal problemlere dijital çözümler sunarak problemleri yenilikçi yöntemlerle çözmeye arayışında olma, dezavantajlı birey ve grupların ihtiyaçlarının dijital araçlarla nasıl çözülebileceği, düşük maliyetlerle daha çok kişiye erişilip problemlerinin çözümlenmesinin “Dijital Sosyal İnovasyon” kavramı ile karşılanabileceği görülmektedir.

Türkiye’de sosyal hizmetlerin tarihi yüzyıllar öncesine dayansa da günümüz bilinen anlamında teorik ve pratik olarak konuşulmaya 1960 yılların başında başlanmıştır. Hacettepe Üniversitesi’nde bir araştırma enstitüsü kurulmuş ve kavramsal yazınlar ortaya çıkartılmaya başlanmıştır. Küreselleşme, savaşlar sonrası göç eden gruplar, iklim değişikliği, susuzluk, açlık kaynaklı hastalıklar ve yoksullarla zenginlerin arasındaki makasın gittikçe açılması gibi karmaşık problemler sadece bir alanı değil multidisipliner bakış açılarını gerektirmektedir. Ülkelerin kalkınma modellerinin zayıf kaldığı, ülkelerin yeni modeller araştırma yoluna gittiği günümüzde sosyal hizmetlerde de yeni yaklaşımlar ve yeni bakış açıları ile sosyal inovasyona ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Kronikleşmiş sosyal olgulara çözümler geliştiren sosyal hizmetlerde dijital sosyal inovasyonun araç olarak kullanılması fikrinden yola çıkılmaktadır. Sosyal

inovasyonların difüzyonu ve az maliyetle çok kişiye ulaşabilmek için dijitalleşmesi yani dijital sosyal inovasyon olması elzemdir. Bunun için dijitalleşmenin, yapay zekâ (artificial intelligence), derin öğrenme (deep learning), robotik otomasyon (robotic automation), büyük veri, blokzincir (blockchain) ve açıklık (openness) gibi araçların kullanmanın, inovasyonun geniş kitlelere yayılmasını ve globalleşmesini hızlandıracığı alenen görülmektedir.

Sosyal hizmetlerde dijital sosyal inovasyon alanının dünyada ve Türkiye’de henüz gelişmekte olduğu, bilgi ve ürün üretip sunabilecek kamu ve özel kurumlarda yeterli farkındalık ve planlama olmadığı, az sayıda bazı sivil toplum kuruluşlarının proje üretmek için çalışmalarda bulunduğu görülmektedir. Örneğin bir vatandaşın sosyal destek almak istediğinde veya bir yakını için aile danışmanına ve/veya sosyal çalışmacıya ihtiyaç duyduğunda merkezde ve taşrada hangi kurumlarla görüşmesi gerektiği, adres bilgileri ve hangi belgelerle başvuruda bulunabileceği gibi problem ve konu bazlı, temel bilgilere hızlı ve kolayca erişebileceği, kullanıcı dostu, web tabanlı veya mobil cihazlar tabanlı bir platformun eksikliği göze çarpmaktadır. O nedenle de çalışma, sosyal hizmet ile ilişki kuran a) birey ve/veya grupların, b) bakanlıklar, belediyeler, sosyal hizmet merkezleri, toplum merkezleri, aşıevleri, hastaneler vb. kamu kurumlarının, c) özel şirketler ve STK’ların sosyal hizmetlerin sunumu ile ilgili dijital sosyal inovasyon uygulamaları üretebilmesi ve sosyal problemlere bütüncül çözümler sunabilmesi için neler yapılabileceğinin ortaya çıkartılmasına katkı sağlamak amacıyla.

Amacı doğrultusunda araştırmanın ana problemi şu şekilde belirlenmiştir. Sosyal hizmetlere ulaşmada kolaylık sağlayacak, sosyal hizmetle ilişik tüm paydaşların faydalanabileceği dijital sosyal inovatif bir platform nasıl olmalıdır? Alt problemler ise 3 maddede toplanmıştır.

- Dijitalleşme, inovasyon ve sosyal hizmet profesyonellerinin sosyal inovasyon ve dijital sosyal inovasyon farkındalıkları nasıldır?
- Dijital sosyal inovasyonların artması için dörtlü sarmalda (Boelman vd., 2014) bulunan paydaşlar (kamu/hükümet, özel sektör/sanayi, üçüncü sektör kuruluşları ve üniversiteler/AR-GE merkezleri) neler yapabilir?
- Sosyal hizmetlere yönelik dijital sosyal inovatif bir platformda hangi ürün ve hizmetler yer almalıdır?

2. Dijital Sosyal İnovasyon Kavramı ve Yapılan Akademik Çalışmalar

Türkiye’de dijital sosyal inovasyon ile ilgili ne tür akademik çalışmalar olduğu Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)’ün tez arama veri tabanı üzerinden izinli ve izinsiz yüksek lisans ve doktora düzeyindeki araştırma tezleri “dijital sosyal inovasyon”, “dijital sosyal yenilik”, ve “dijital sosyal inovasyon ve sosyal hizmet” anahtar kelimeleri ile aratılmıştır. Aramaları sonucunda bu alanlarda hiç akademik bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Sosyal inovasyon noktasında az da olsa çalışmalar yapıldığı ancak dijital sosyal inovasyon noktasında hiç çalışma yapılmadığı görülmüştür.

Tablo 1. “Sosyal İnovasyon ve Sosyal Hizmet”, “Sosyal Yenilik ve Sosyal Hizmet” ve “Dijital Sosyal İnovasyon ve Sosyal Hizmet” İle İlgili Yapılmış Bilimsel Çalışmalar

Yazar Tarih	Makale Başlığı Dergi Adı	Bulgular / Sonuçlar
Buğra YILDIRIM, Tarık TUNCAY 2019	<i>Sosyal İnovasyonun Ve Sosyal Girişimciliğin Sosyal Hizmet Mesleğinin Geleceğindeki Rolü</i> <i>Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi</i>	Sosyal inovasyon ve sosyal girişimcilik; sosyal çalışanların toplumsal sorunların çözümü için geliştirdiği yeni strateji olarak teşvik edilmeli sonucu ortaya çıkmıştır. Sosyal sorunlara yenilikçi çözüm yolları bulmanın sosyal çalışanların öncelikli görevi olduğu sonucu belirtilmiştir. Sosyal inovasyonla birlikte değişim mesleğinden yenilikçi değişim mesleğine geçilmesi gerektiği belirtilmiştir.
Tarık Tuncay 2010	<i>E-sosyal Hizmetler: İnsani Hizmetlerde Bilişim Teknolojisi Uygulamaları</i> İzmir 3. İleri Yaş Sempozyumu: “Kırılğan Yaşlı”	Bilgi teknolojilerinin Sosyal hizmetlerde kullanım düzeylerinin incelendiği çalışmada Bilgi teknolojilerinin daha çok kullanılmasının yenilikçi uygulamaların artmasında rol oynayacağı ve mesleki uygulamaların da geliştirileceği değerlendirilmiştir.
Tarık Tuncay 2005	<i>İnsani Hizmet Örgütlerinin Yönetiminde Bilişim Sistemleri</i> Toplum ve Sosyal Hizmet	İnsani hizmet organizasyonlarının bilişim teknolojileri ile desteklenmesi gerektiği, bilişim uygulamalarının Sosyal çalışanların vaka yönetimlerini hızlandıracağı, verilerin kayıtlı olmasının bir düzen getireceği sonucu ortaya çıkmıştır.
Öznur Bozkurt 2014	<i>Sosyal Hizmet İşletmelerinde Yenilik Yönetimi</i> Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi Sosyal Hizmet Özel Sayısı	Sosyal hizmet işletmeleri değişen koşullar karşısında iş yapma usullerini, sağladıkları hizmetleri veya ürettikleri ürünleri yenilikçilik odaklı olarak şekillendirmek zorundadırlar. Yeniliklerin dirençleri doğurduğu ve bu dirençler karşısında kolektif çalışmayı ilke edinmiş ve yeniliği kültür haline getirmiş birey ve organizasyonların gerekliliği sonucu belirtilmiştir.
Reamer, F. G. 2014	<i>Clinical Social Work in a Digital Environment: Ethical and Risk-Management Challenges</i> Clinical Social Work Journal	Dijital teknolojinin sosyal çalışmada tedavi edici bir ortam sunarak sosyal çalışmacının klinik yeteneklerini geliştireceği değerlendirilmiştir. Sosyal hizmetlerde dijital teknolojilerin kullanımının etik sorunları giderdiği belirtilmiştir.
Gilberto Marzano 2020	<i>Digital Social Innovation And Labor Market Transformations</i> SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION	Dijital teknolojilerin büyük potansiyeller barındırdığı, işgücünü eğiterek, yetkinlikler kazandırabileceği belirtilmiştir. Teknolojinin insan yararına kullanılması gerektiği, insanlara eleştirel düşünme, üretkenlik gibi beceriler kazandırabileceği değerlendirilmiştir.
Steliana MORARU, Eugen Marius COMIŞ 2015	<i>Social Innovation - A Global Shaper Of The Digital Civil Society</i> Business Ethics and CSR Strategica	Sosyal inovasyonun dijital sivil toplumu nasıl şekillendirdiğine odaklanılmıştır. Uluslararası bağlam ve dijital sivil toplum haritalama girişimlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Dijital sivil toplumun, verileri daha etkin şekilde toplamak ve verileri kullanabilmesi için analitik araçlara ihtiyacı olacağı belirtilmiştir. Sosyal medya ve kitle fonlaması platformları güçlü dijital varlıklar olarak değerlendirilmektedir.
Cal J. Halvorsen 2017	<i>Bridging Social Innovation and Social Work: Balancing Science, Values, and Speed</i> Research on Social Work Practice	Sosyal hizmet akademisinin yenilikçi araştırmaları ve uygulamayı nasıl destekleyebileceği vurgulanmıştır. Sosyal hizmet görev süresi ve tanıtım süreçlerindeki önceliklerin sosyal hizmet araştırmasına etkileri belirtilmiştir.

3. Yöntem ve Uygulama

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın ilk aşamasında inovasyon, sosyal inovasyon ve dijital sosyal inovasyon kavramlarının ne şekilde tanımlandığı, çeşitleri ve süreçleri, dijital sosyal inovasyonun sosyal hizmetlerdeki yeri ve önemini irdelemek amaçlı literatür taraması yapılmıştır. Dijital sosyal inovasyon ile ilgili gerek uluslararası gerekse de ulusal tez arşivlerinde çok az sayıda çalışmanın olduğunun görülmesi araştırmacının “Keşfedici Araştırma” (Exploratory Research) yaklaşımını benimsemesini gerekli kılmıştır. Stebbins (2001) araştırma konusu görece yeni ise, bu konu ile ilgili hiç çalışma yoksa veya çok az sayıda çalışma var ise keşfedici araştırmaların kullanılabilirliğini belirtmiştir. Araştırma kapsamında sosyal inovasyon, dijital sosyal inovasyon ve sosyal hizmetlerle ilişkisi bağlamında daha çok bilgiye ulaşabilmek amaçlı derinlemesine yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yarı

yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan yararlanılmıştır. Bu yöntemin araştırmacıya ve soruların sorulduğu kişiler için esneklik sağlaması, cevaplara farklı sorularla yaklaşılabilmesi ve derinlemesine analize imkân vermesi açısından önemlidir. Dijital sosyal inovasyonun multidisipliner bir kavram olması farklı bakış açılarından veri aktarımı açısından yarı yapılandırılmış görüşmeleri değerli kılmaktadır. Keşfedici araştırma ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Dijital sosyal inovasyonun sosyal hizmetlerdeki önemi ve dijital platformların nasıl fayda sağlayacağını irdeleneceği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Örneklem belirlenmesinde çok sık kullanılan bir çeşit olan “amaçlı örneklem” metodu kullanılmıştır. Örneklemde yer alacak akademisyen, dijital ve sosyal alanda uzman ve sosyal hizmetlerle ilişik paydaşların belirlenmesinde “maksimum çeşitlilik örnekleme” alt metodu

kullanılmıştır. Bu metod amaçlı örneklemin bir alt metodudur. Amaç, ortak veya paylaşılan olguların var olup olmadığını öğrenmeye çalışmak ve probleme farklı odaklar tarafından yaklaşılabilmektedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Sosyal hizmetler, sosyal inovasyon, dijital sosyal inovasyon ve dijital dönüşüm alanlarında uzmanlıkları bulunan 89 kişi belirlenmiştir. Potansiyel mülakat havuzu belirlenirken web araştırmaları, linkedin profilleri ve üniversitedeki bilimsel araştırmaları incelenmiş ve uzmanlıklarına kanaat getirilmiştir. Türkiye'nin İstanbul, Ankara, Kocaeli ve Yalova gibi çeşitli illerindeki kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, sivil toplum kuruluşları, inovatörler, akademisyenler, sosyal girişimciler ve kamu çalışanlarından oluşan 89 kişinin 74'ü ile çeşitli nedenlerden dolayı görüşme sağlanamamıştır. İletişim bilgisinin eksik veya yanlış olması, kişinin gönderilen e-postaya cevap dönmemesi, randevu alınması ancak kişinin randevuya gelemeceği olması ve yeni bir randevu vermektan kaçınması, kişinin kendisinin bu alanlarda uzman olmadığını belirterek soruları yanıtlamak istememesi gibi nedenlerden dolayı bu kişilerle mülakat yapılamamıştır. Mülakat talebini olumlu karşılayan ve randevu veren 15 kişinin tamamı ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Nitel verilerin toplanmasında kullanılan araç; yarı yapılandırılmış ve açık uçlu soruları içeren mülakat formudur. Mülakat formunda metinsel olarak ve mülakat öncesinde sözel olarak katılımcılara, yapılan araştırmanın içeriği, amacı ve hangi problemlere çözüm bulmayı hedeflediği gibi bilgiler verilmiş, araştırmanın bilimsel bir çalışma olduğu ve bütünüyle bilimsel amaçlar için kullanılacağı ve katılımcıların kimliklerinin kesinlikle gizli tutulacağı belirtilmiştir. Bu anlamda katılımcılara K1, K2 gibi kodlar verilmiş ve araştırma boyunca bu kod numaraları ile adlandırılmışlardır.

Form hazırlandıktan sonra konu ile ilgili uzmanların değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlar; dijitalleşme ve Sosyal İnovasyon alanlarında çalışmaları olan, Sivil Toplum Kuruluşu tecrübesi olan 2 akademisyenden ve 1 Sosyal Girişimciden oluşmaktadır. Uzman görüşleri sonrasında 21 soru, birleştirilerek ve sadeleştirilerek 17 soruya indirilmiştir. Sosyal İnovasyon ve dijitalleşme alanlarında özellikle Dijital Sosyal İnovasyon alanında çok sayıda uzman kişilerin bulunamamış olması, görüşülen kişilerin bu sorulara cevap verme olasılıklarının düşük olduğu gibi değerlendirmeler; soruların sadeleştirilmesinde ve birleştirilmesinde belirleyici rol oynamıştır.

Veri toplama süreci 2019 yılı Ocak ile Ekim ayları arasındaki zaman zarfında gerçekleşmiştir. İlk form Ocak 2019 içerisinde hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmak üzere değerlendirmeye gönderilmiştir. Gelen uzman görüşleri sonrasında Şubat 2019 başlarında ikinci form hazırlanmıştır. İkinci form tekrar uzman onayına gönderilmiş ve Şubat 2019 sonlarına doğru onay alınmıştır. İkinci formun hazırlanması ve onaylanması sonrasında Mart 2019 başında mülakatlara başlanmıştır. Mülakatlar Ekim 2019 'da tamamlanmıştır. Verilerin düzenlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanması ise 2019 yılının 4. çeyreğinde tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin dağınık olmasının önüne geçmek ve yanlışlık ihtimalini önlemek amacıyla düzenleme yapılmıştır. Bu minvalde; mülakat kayıtları bilgisayar ortamında oluşturulmuş dijital kayıtlara aktarılmıştır. Mülakat tarihi, saati ve katılımcı ismi ile kayıtları tutulmuştur. Ses kayıtları verileri metine dönüştürülerek içerik analizi ve betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Araştırmacı; metinleri okumuş ve alt problem bazlı uygun gruplamalar oluşturmuştur. Verilerdeki textlerin gruplandırılması amaçlı 3 uzman görüşü alınmış ve nihai halleri verilmiştir.

4. Bulgular

Araştırmada “Sosyal hizmetlere ulaşmada kolaylık sağlayacak, sosyal hizmetle ilişik tüm paydaşların faydalanabileceği dijital sosyal inovatif bir platform nasıl olmalıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Elde edilen veriler; “sosyal inovasyonun ve dijital sosyal inovasyonun; sosyal hizmetle ilişik paydaşlardaki farkındalık durumu, sektörlerdeki paydaşların sorumlulukları ve dijital sosyal inovatif bir sosyal destek platformunda olması gereken ürün/hizmetler” şeklinde 3 grupta kategorilendirilerek incelenmiştir.

4.1. Sosyal İnovasyon ve Dijital Sosyal İnovasyon Farkındalığı

Bu bölümde kavramsal bilinirlik, örnekler ve uygulamaların yeterli olup olmadığı ile ilgili sorulara 6 farklı soru ile cevap aranmıştır.

Sosyal inovasyon kavramı ile ilgili farkındalığı olmadığını söyleyenler olduğu görülmektedir.

Sosyal inovasyon ile ilgili önce şunu söyleyeyim; aslında çok bilgim olduğunu düşünmüyorum, çok araştırma yapma şansım olmadı bu konuda. Ama şöyle tanımlayabilirim herhalde: bir inovasyonun parasal getiri yerine, insani hizmetlerde kullanılan yönü olarak düşünüyorum. (K10)

Katılımcılar önce inovasyon kavramının tanımını yapmıştır. Ardından sosyal inovasyon ve dijital sosyal inovasyon tanımlarının geldiği görülmektedir. Bu duruma örnekler aşağıdaki gibi verilmektedir;

İnovasyon; bu bir ürün olabilir, bu bir yöntem olabilir, kurum olabilir, model olabilir, süreç olabilir. Sosyal inovasyon aslında farklı bir yerden bakma meselesi. İnovasyon; bu bir ürün olabilir, bu bir yöntem olabilir, kurum olabilir, model olabilir, süreç olabilir. Yeni bir aracı toplumsal sorunların çözümünde kullanma olarak alguluyoruz sosyal inovasyonu. (K1)

Aslında sosyal inovasyonu tanımlarken önce inovasyonu tanımlamak gerekir. Uluslararası kaynaklarda inovasyonla ilgili birçok farklı tanım var. Aslında işin özüne baktığımızda yenilikçi iş fikirleri olarak bunu tanımlayabiliriz. Baktığımızda başına sosyal getirdiğiniz zaman daha çok toplum için fayda yaratma anlamına

gelmektedir. Yani yine işin sonunda yenilikçi bir iş fikri, yenilikçi bir yaklaşım, yenilikçi bir ürün, geliştirilebilir bir buluş ama toplum menfaatini daha çok sosyal sorunlara daha etkili ve verimli ve sürdürülebilir çözümler bulabilme anlamına geliyor. (K4)

Yani inovasyon bir ürün, bir hizmet olarak da doğabilir, bir süreç olarak da doğabilir. Sosyal inovasyon; dediğim gibi yenilikçi bir yaklaşım, sosyal konulara, sosyal meselelere yenilikçi yaklaşım geliştirmek. (K6)

Bence inovasyon bir fikrin somutlaştırma halidir. Yani fikrin bir hizmet, bir ürün, bir işe dönüştürülmesi halidir. Ben inovasyonu bu şekilde tanımlıyorum. Inovasyon bir icat değil, inovasyon şu şekilde ar-ge değil kesinlikle, inovasyon için bir patent alınmasına gerek yok. (K11)

İnovasyon; bilindik şeyleri, farklı yöntemlerle, farklı amaçlarla tekrar ortaya koymak, onu daha iyi ortaya koymak daha fazla karşılık görmesini sağlamaktır. Inovasyon kavramı bir icat yapmak değildir. Sosyal inovasyon dediğimiz zaman da yani tüm sosyalleşme çatısı altında konu çok geniş fayda sağlayacak, topluma dokunan, topluma faydası gözetilen her şey, her farklı yöntem, her farkındalık oluşturan konu bence sosyal inovasyondur. (K13)

İnovasyon bir yeniliktir. Yeni ürün, yeni hizmetleri, yeni süreçleri oluşturmak anlamına geliyor. Sosyal inovasyon; sosyal problemlere yenilikçi çözümler geliştirmeye odaklanılan bir alan diye düşünüyorum. Özetle; insanların acısını yenilikçi bakış açısı ile dindirebiliyorsak sosyal inovasyon oluyor. (K15)

Katılımcıların sosyal inovasyonu uzun süredir çözülemeyen ve karmaşık problemlere çözüm olduğunu vurgulayan tanımları olduğu da görülmektedir.

Yeni ve eski bol miktarda sorun var; kadın, çevre, gençlik, eğitim, yoksulluk, açlık, şiddet, savaş, göç, hayvan hakları aklına gelebilecek her şey bu sorunları klâsik yöntemlerle çözmemizde bir sınır var. Çözebiliyor olsak çözerdik zaten, çözemiyoruz. Neden sosyal inovasyona ihtiyaç var çünkü çok sorun var. Sorunları klâsik yardımlaşma anlayışıyla, dağıtmayı severlik anlayışıyla, bağış toplayarak ya da kamudan bir takım yaparak yapamıyoruz tek başına. Yeni yaklaşımlara ihtiyacımız var, yeni yöntemlere ihtiyacımız var, yeni kurumlara ihtiyacımız var, ürünlere, hizmetlere, süreçlere ihtiyacımız var. (K1)

Kadim problemlere yenilikçi çözümler üretmek. Tam ifade bu; kadim problemleri yenilikçi çözmek. (K2)

Sosyal inovasyona neden ihtiyaç olduğu aşağıdaki örneklerle anlatılmıştır;

Kadim problemlere yenilikçi çözümler üretmek. Tam ifade bu; kadim problemleri yenilikçi çözmek. (K2)

Sorunları klâsik yardımlaşma anlayışıyla, dağıtmayı severlik anlayışıyla, bağış toplayarak ya da kamudan bir takım yaparak yapamıyoruz tek başına. Yeni yaklaşımlara ihtiyacımız var, yeni yöntemlere ihtiyacımız var, yeni kurumlara ihtiyacımız var, ürünlere, hizmetlere, süreçlere ihtiyacımız var. Sosyal inovasyonu ayrı bir kavram olarak, bir şemsiye program olarak görmek yerine, sosyal inovasyonun; sosyal fayda üreten kurumların ya da sosyal faydaya yönelik projelerin her birisinin içerisine yedirilebilecek bir ana akımlaştırıcı kavram olduğunu düşünüyorum. (K1)

Yani biz çok iyi biliyoruz ki dünyada çok önemli sorunlar var. Bu suların kirliliğinden açlığa kadar... Şimdi bunlar zaten süre gelmişler ve bizim bunlara çözüm üretmek için farklı bakış açılarına, yenilikçi çözümlere ihtiyacımız var. Bir de yeni teknolojiler var elimizde. Bunları kullanarak aslında orada duran sorunlara belki çok daha efektif çözümler üretebiliriz. (K5)

Dijital sosyal inovasyon kavramı ile ilgili neler bildiği ile ilgili aşağıdaki örneklerle cevaplar verilmiştir;

Dijital yönü de şöyle; dünya zaten dijitalleşmeye doğru gidiyor aslında normal bireylere maddi açıdan yapmış olunan geliştirmelere eş zamanlı olarak ücretsiz olarak sosyal tarafla da ilgili kullanılabilir. Sonuçta devam eden dünyada bir süreç var bundan elli yıl önce, yüz yıl önce bunlar yoktu. Yani daha çok fiziksel yenilikler... Inovasyon bile olsa bunlar bugün artık tamamen dijitalle yönelik. Yani görme engelli bir kişinin ödeme işlemini nasıl yapacağını belirlenmesi de aslında bir sosyal inovasyondur. (K14)

Dijitalleşme, teknolojinin gelişmesi ile birlikte dünyanın her yerinde var. Herkes bir şekilde maliyetlerini düşürüp, daha büyük kitlelere hizmet vermek için çalışıyor. Sosyal inovasyon alanında da projelerin daha büyük kitlelere yayılabilmesi için dijitalleşmenin şart olduğunu düşünüyorum. (K15)

Dijitalleşmeye neden ihtiyaç duyulduğu araştırmada katılımcılara yöneltilmiş ve aşağıdaki gibi örneklerle neden ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir;

Dijitalleşme, yaygınlaşma açısından kendi davana ortak bulma açısından, kendi uğraştığın sosyal sorumluluk ilgili güç toplama açısından, kendi uğraştığın sosyal sorunlar ilgili yenilikçi bakış toplama açısından, kaynak bulma açısından, iletişim desteği açısından müthiş bir fırsat sunuyor. O yüzden dijitalleşmekten çekinmemek gerekiyor, Dijital inovasyonu bu anlamda kullanmak gerekir. Çünkü maliyeti etkin bir yöntem, yani 10 milyon kişiye ulaşmasının bedeli 15 bin lira olabilir. (K1)

Dezavantajlı gruplar ya da göçmenler için yapacağınız şeyler fiziksel çalışmalar süreçler

düşünüldüğünde belli bir kısıtta kalırken dijitalde neredeyse bu sınırlar ortadan kalkıyor, birçok insana erişebilme imkânı sağlıyor ve size hız kazandırıyor. Sürdürülebilirliği arttırmak, verimi arttırabilmek için dijitalleşmeden, dijital teknolojiden ileri teknolojilerden faydalanmak gerekiyor. (K4)

Dijitalleşme bir kere müthiş hızlandırıyor yani dijital sosyal inovasyona ihtiyacımız var, çünkü sorunlar çok büyük. Ve dijitalleşme bunlara hızlı ve efektif çözümler getiriyor, bir kere zaman kazanıyorsun, daha efektif oluyorsun, daha az insanla iş yapma şansız oluyor. Mesela büyük bir yatırım da gerekmeden belki yapabiliyoruz yani dijital bir çözüm ürettiğinizde. (K5)

Dijitalleşmenin en büyük artışı, tabii ki yaygınlaşma açısından. Şimdi konu ile ilgili lokal bir proje başlattığımızda erişebilme sayınız az. Ama bunu dijitalleştirdiğinizde birçok kişiye ulaşabilme imkânınız var. (K9)

Dünyadan ve Türkiye'den sosyal inovasyon örnekleri ile ilgili katılımcılar aşağıdaki örneklerden bahsetmişlerdir;

Mesela sisleri toplayanlar var. Sis topluyorlar, o zaman ne oluyor? Hiç baraj olmadan doğrudan suyu toplayabiliyorsunuz. Örneğin çok inovatif nanoteknolojik partiküller kullanan, çok ucuz satılan artırcılar var, tasarlayan insanlar var, bunlar satılıyor. Bunlar var, dolayısıyla sorunu bambaşka bir perspektifle çözüyorsunuz. (K1)

Mikro Kredi diye bir şey oldu. Pakistan'da Muhammed Yunus'un... Onun modeli çok güzeldi. Mesela 100 dolarla insanlara iş kurmasını sağlıyor. Belki 100 dolar sürekli yardım edersin ama en azından bir iş kurmaya, kendi ayakları üzerinde durma, ona balık tutmayı öğretme prensibi... (K9)

Açık üniversite bir sosyal inovasyon örneğidir. Yani insanların çeşitli nedenlerle ekonomik koşullarla, yakınlarını kaybettikleri için, çevrelerinde bir üniversite olmadığı için, genç yaşta üniversiteye gidememiş olabilirler insanlar. Şimdi 1950'lerde birileri çıkıyor diyor ki üniversite ile gidip oturlan ve ders alınan bir yer olmak zorunda değil. Yani üniversitede ders öğreniliyor sonuçta, ben dışarıdan vereyim kitaplarını, bunlara çalışsın. Ve sonradan sınav yapayım bunları, gelsinler sınavlarına girsinler ve üniversite mezunu olsunlar demiş. İşte mesela bir sosyal inovasyon. Nitekim Türkiye bunu dünyada en yaygın kullanan ülkelerden biri, milyonlarca insan Türkiye'de açık öğretime gidiyor. (K1)

Gıda bankacılığı bir sosyal inovasyondur bu anlamda. Atılmakta olan ürünlerin, atılacak olan ürünleri belirli bir süreden önce toplayıp ihtiyacı olanlara veriyorsun. Çünkü onu atmak da bir maliyet süpermarketler için. Sen şimdi öyle bir mekanizma kuruyorsun ki; atma bunu yoksullara verelim diyorsun, bozulmasına da bir zaman var. 1 ay kala, 15 gün kala... Çünkü raf ömründen önce alıyorsun ve veriyorsun. Para harcayacağım

hem de çöp için bile para harcayacağım bir şey için... Doğrudan insanlar için kullanıma açıyorsun. İşte bu bir sosyal İnovasyon. Dolayısıyla bir sorunu klâsik yöntemle çözmez fonlamayacağız. Bir sorunu yeni yöntemlerle, bunun hiç bulunmadığını düşün... Dünyada hâlâ bütün süpermarketlerin ömrü geçenleri çöpe attığını düşün. (K1)

Hindistan'ın en büyük sorunu ne? Katarakt. Katarakt körlüğe kadar götürür. Bilmem kaç milyon Hintli bundan mustarip. Ne yapıyorlar? Hastanelere gelmesinler, biz gidelim hastalara. Ve ciddi bir şey kuruyorlar, hastane ağı kuruyorlar, doktor ağı ve yerel ajans ağı kuruyorlar. İnanılmaz başarılılar, alana dağılıyorlar şimdi baktığım zaman gerçekten istatistiksel olarak bir katkısı var. (K3)

Peek Vision diye bir örnek var, bunu çok seviyorum. Bence mutlaka disiplin arası bakış açısı çok önemlidir. Birlikte disiplinleri aşarak bakmamız lazım. Mesela Peek Vision örneği şöyle; bir şey fark ediyorlar ki Afrika'da çok ciddi bir önlenilebilir körlük var. Ama zor olan da şu; göz taraması yaptığımız makineler çok büyük ve onları böyle kötü yollardan köylere geçirmeniz çok zor. Telefona takılan bir aparat geliştiriyor ama bunu yapanlar; işte hem göz doktorları var ekte hem işte Afrika ile ilgili uzmanlığı olan sosyal bilimciler var, hem de tabii ki de software ve hardware geliştiriciler var. Ve o aparatı geliştiriyorlar. Aparatı ben gördüm, ben de onu gözüne tutarak göz muayenesi yapabiliyorum. O veri merkezi bir yere gidiyor ve işte tam konuyor. Gerçekten o süreci çok hızlandıran efektif bir şeydir. (K5)

Düşünün protezler... Ve işte özellikle çocuklar için mesela bu 3D printerden (yazıcıdan) çıkan renkli protezler var. Harika! Hem maliyeti çok düşürdü hem de eğlenceli. Bu sene mavisini takar seneye pembesini takar. (K5)

Ne zaman gidip, birinci derecede içeriye girip, oradaki ihtiyaçları görüp, etnografik çalışma yapmaya başladığımızda... Mesela görme engellilerin, körlerin gerçek anlamda sanat eserleri ile ilgili olarak hiçbir, gerçekten deneyim almadıklarını, olmadıklarını gördüler. Önce betimlemelerle sergiler hazırlandı. Mesela 3D yazıcıdan, bildiğin en önemli Türkiye'deki ve dünyadaki sanat eserlerini üç boyutlu çıktı yapıp eserlerin birçok insan tarafından görülmesini sağladı. Bugün bile hâli hazırda o yaptığı 3D kaybolmadığı için, en azından elinde 20 tane parça var ve insanlar onları gerçekten dokunarak algılayabiliyor. Bu işte sosyal inovasyon. (K7)

Türkiye'de sosyal inovasyon uygulamalarının yeterliliği ile ilgili katılımcıların tespitlerine örnekler şu şekilde olmuştur;

Tabii sosyal inovasyon projeleri Türkiye'de hemen hemen yok, çok az var. Bizim de bir iki tane projemiz oldu sosyal inovasyon geliştirilmesine yönelik. Atölye tarzı şeylerimiz oldu ama hani

büyük bir proje olarak sosyal inovasyon çok yeni daha Türkiye'de. Yenilikçi uygulamaların Türkiye'de az olmasının nedenlerinden bir tanesi sosyal inovasyona dair yapısal fonların olmamasıdır. (K1)

Son yıllarda arttı ama ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Pek çok TTO (Teknoloji Transfer Ofisi) bünyesinde sosyal inovasyon çalışmaları yapılıyor, çok güzel inkübasyon merkezleri var. Ankara'da mesela İstasyon var, harika! İmece var, bayağı güzel girişimler var, yani Ashoka var. Ashoka daha sosyal girişimcilik tarafında. Bizde herkes inovasyon yapmıyor ama inovatif bakış açıları var orada da. (K5)

Örnekler var ama çok fazla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu alanda daha çok yolumuz var diye düşünüyorum. Bu alanla ilgilenen girişimler, start-up'lar desteklenmeli, sayıları artırılmalı diye düşünüyorum. Özellikle üniversitelerde akademisyenlerin bu alanda daha çok çalışma yapması gerektiğini düşünüyorum. Üniversiteler üzerinden bu hareketin yayılabileceğini düşünüyorum. (K15)

3.2. Dörtlü Sarmal'daki Paydaşlarda Sosyal İnovasyon ve Dijital Sosyal İnovasyon

Kamu, özel sektör, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarında sosyal inovasyon ve dijital sosyal inovasyon konusu araştırılmış ve bu paydaşlara düşen rol ve sorumluluklarla ilgili katılımcılara sorular yöneltilmiştir.

Ulusal sosyal inovasyon sisteminde hangi paydaşların yer alması gerektiği ve bu paydaşlara hangi rollerin düştüğü katılımcılara sorulmuş ve aşağıdaki gibi cevaplar alınmıştır;

Türkiye'de sosyal inovasyon sistemi olabilmesi için buna katkı yapabilecek olan aktörlerin bu tematik alan içerisinde örgütlenebilmesi lâzım ve buna yönelik daha yapısal bir fonların oluşması lâzım. Örneğin İngiltere'de Nesta, İngiltere hükümetinin verdiği fonlar ile çalışıyor ağırlıklı olarak. Şimdi İngiltere hükümeti diyor ki; mahkûmlar var, bunlar cezalarını dolduruyorlar fakat uzun yıllar içerde kalıyorlar. Dolayısıyla becerilerinin geliştirilmesi lâzım çünkü eğer ben becerilerini geliştirmesem dışarıya çıktığında suça bulaşma ihtimali çok yüksek. O zaman ben öyle bir program fonlamalıyım ki, bu cezasını tamamlayıp çıkmış mahkûmlara yönelik sivil toplum örgütleri ya da sosyal girişimler proje geliştirsinler. Ben de onları fonlayayım diyor. Bizim de öyle bir aklı üretmemiz gerekiyor; yani zarar oluşturduktan sonra değil, iş bittikten sonra değil, koruyucu önleyici işler yapmamız lâzım. (K1)

Çalışma ve Sosyal Hizmetler ve Aile Bakanlığı'nın "Sosyal İnovasyon Bakanlığı" olarak isminin değiştirilmesi çok önemli. (K2)

Devletin bu anlamda bence gerçekten icracı olması önemli. Yani devletin bu anlamda işte kurumsal firmalara belki start-up'lara, sivil toplum örgütlerine, üniversitelere, teknoloji

transfer ofislerine bir öncülük etmesi gerekir, bir altyapı sağlaması gerekiyor. Ortak bir zeminde onları buluşturabilmesi ve onların iyi bir şekilde çalışmasını sağlaması gerekir. (K4)

Mutlaka bunun bir akademik araştırma, işte geliştirme tarafında mutlaka olması lâzım. Bence sivil toplumun bir yerinde olması lâzım. Çünkü sosyal sorunların üzerinde yıllardır düşünen, çalışan insanlar var. Disiplinler üstü bakış açısı lâzım bütün bu insanların birlikte çalışabilmesi için. Tanımlar lâzım; sonunda bütün işte kamu, sivil toplum, üniversiteler, TTO'lar, inkübatörler bunların ortak bir tanımda ve stratejide birleşmesi tabii işi çok hızlandırılabilir. Birlikte çalışmak mutlaka gerekiyor, yani tek başına kimsenin yapabileceği bir şey değil bu. Ve anca birlikte efektif bir şekilde çalışırsak gerçekten sosyal sorunları çözebiliriz. (K5)

Kamunun tarafsızlığını hissettirebileceği bir yapı olması lâzım. Dolayısı ile de o yüzden çok paydaşlı olabilmesi lâzım. Çok paydaşlı olabilmekten de kasıt; farklı sektörlerden temsilcilerin olduğu ve temsilcilerin çeşitli araştırma ya da uygulamalarla bilgi aktardığı oraya ve bu bilgilerin görünür olduğu, paylaşılar, erişilebilir olduğu bir kamunun kolaylaştırdığı bir platform olması bence çok önemli. (K6)

Başta devlet, belediyeler kamu bacağında olmalı. Üniversiteler olmazsa olmaz, merkezde üniversiteler olması gerekir. Teknoparklar araştırma bacağında olabilir. Özel sektör ve sanayi kuruluşları sac ayağı olarak üçlü sisteme mutlaka entegre edebilmesi ve dünyaya yayması gerekir diye düşünüyorum. (K15)

Paydaşlardan Kamudaki en önemli paydaşlardan Hükümetin sosyal inovasyon stratejileri neleri içermelidir sorusuna verilen cevaplara aşağıdaki örneklerdeki gibi cevaplar verilmiştir;

Sosyal inovasyonla ilgili projeleri fonlayan bir bankaya ihtiyaç var. Türkiye'de Merkez Bankası, işte Ziraat Bankası, Halk Bankası... sosyal inovasyon fonları yaratılması lâzım. (K2)

Devlet orada organizatör daha doğrusu aracı olması gerekir ama yöneten olmamalıdır. İşin içinde olmamalıdır yani tabii onun bir parçasıdır ama ana belirleyici faaliyeti toplumsal, sosyal politikalarda olmalıdır. Ama faaliyet alanında, daha temele bırakması, daha 3. faktöre bırakması gerektiğini düşünüyorum. (K3)

Yasası olması lâzım, kesinlikle bir mevzuatımız olması lâzım. Hatta belirli bir aşamada tabii ki bir zorunluluk haline getiremezsin ama bir yol gösterme, bir hedef gösterme anlamında devletin katalizör etkisi olması lâzım. Cumhurbaşkanlığı'na bağlı dijital dönüşüm ofislerinin ben çok faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü yarın öbür gün o projelerin sahipleri devlet olabilir ve devlet o projeleri geliştiren ekiplerden satın alabilir, yani exit edebilir aslında o firmalar. (K4)

Kamunun elinde olan ve aslında verimli bir şekilde kullanamadığı kaynaklarını mesela açtı... Şunlar kullanılabilir; bilmem ne merkezlerimiz işte bazı konularında mekândır, bazı konularda ne bileyim fondur... (K6)

Sosyal sorumluluk alanında fayda getiren girişimcilere bence en büyük desteği Melek Girişimciler değil de, bunlardan zaten destek alamıyorlar... Kamu ve devletin buna destek vermesi gerekiyor. Bu girişimcilere destek vermesi lâzım. Onların öncülüğünde bu girişimler bence hayatta kalır. (K11)

Katılımcılara içinde buldukları organizasyonun sosyal inovasyon uygulamalarının olup olmadığı, varsa hangileri olduğu sorulmuş ve aşağıdaki örnek cevaplar alınmıştır;

Sosyal İnovasyon Merkezi 2011 yılında kuruldu. 2011'in Eylül'ünde hedefimiz, bu var olan toplumsal, kültürel, ekonomik, çevresel sorunlara yenilikçi çözümler üretmek, yenilikçi çözümler üretenlerin bulunduğu bir yer olmak ve bu çözümleri gerçekleştiren uygulayan planlayanlara destek olmak. Sivil toplum kapasite geliştirme çalışmalarını yapıyoruz. Birlikte çalıştığımız STK'lar var işte, Kaçuv gibi, Rönesans Eğitim Vakfı gibi, Maya Vakfı gibi... Roche'la birlikte yürüttüğümüz bir kapasite geliştirme programı var. Oradaki 6 küçük hasta ve hasta yakını derneği gibi STK'ların daha güçlü, daha etkin, daha başarılı STK'lar haline gelmesini sağlamaya çalışıyoruz. (K1)

Türk Hava Yolları bazı destinasyonlarda bazı rootlarda tek. Yani bugün bir Adıyaman'a gitmek istediğinizde, Siirt'e gitmek istediğinizde, Elâzığ'a gitmek istediğinizde başka bir alternatifiniz yok ve Türk Hava Yolları müşterisi oluyorsunuz. Aslına baktığımızda Türk Hava Yolları bu anlamda en büyük sosyal inovasyonu gerçekleştiren firma olmuştur. Görme engelliler için sağladığımız: Terminal Haritaları projemiz... Yani özellikle terminalde gezerken insanların özellikle görme engelli insanların check-in kontuarına ulaşmaları, pasaport kontrolünden geçmeleri, sonra uçaklarının bulunduğu kapıya ulaşmaları anlamında bu tip projelere çalışıyoruz. En son Braille alfabesi ile bastığımız boarding kartlar, mobil biniş kartları... Miles and responsibility; mesela özellikle yolcuların sene sonunda biriken millerini harcayamama stresi var. Siz şimdi bu poundlarla uçağa bineceksiniz, sıkıntılar var, buraya getireceksiniz hiçbir anlamı yok, gidip bir döviz bürosuna change de edemiyorsunuz. Gitmeden önce bizim özel alanlarımızda bozuk paralarımızı bir kumbaraya atabilirsiniz. İşte oradaki cihazlar sayesinde ne kadar attığımız anlaşılır, Miles and Smiles numaranızı girebilirsiniz, bunun gene bir bağış olarak kullanabilirsiniz farklı bir yere gönderebilirsiniz, transfer edebilirsiniz. (K4)

Adım Adım ne yaptı? Şimdi bizim tespit ettiğimiz Sosyal sorun Türkiye için şuydu hani; dernekler, vakıflar bir yerde duruyor, bunların tabi

sürdürülebilirliği için bağışlara ihtiyaçları var. Ama bu dernek, vakıflar yıllardır aslında daha çok fonları ve hibeleri şirketlere bağlı yaşıyorlar. Bağış konusunda bir tarafta da bireyler var. Bu bireyler de aslında toplumsal sorunların bazen farkında, bazen değil, farkında olduğunda bile ben kimim ki bir toplumsal sorunu çözerim diyor. Mesela kendinin aslında efektif olabileceğini düşünmüyor. Başka bir konu da mesela dernek ve vakıflara güvenmiyor. Yani onları yeteri kadar hesap verebilir, şeffaf olduklarını düşünmüyor ve paranın da oraya gideceğini düşünmüyor. Bizim çözmeye çalıştığımız sosyal sorun buydu; dernek ve vakıflarla bireyler arasındaki kopukluğu ortadan kaldırmak. Adım Adım STK'sı olabilmek için aslında Açık Açık'a üye olup orada bir dijital platformda bütün finansal bilgilerini, bağimsız denetim raporu, varsa bağışçı hakları beyanname falan... Onun üzerinden aslında sen şeffaf ve hesap verebilir olduğunu gösteriyorsun. Mesela diyebilirsiniz ki çocuk alanında kimler çalışıyor? Çocuğa tuklıyorsunuz, bütün alanda çalışan ve bütün finansal bilgileri... Tüm STK'ları görüyorsunuz ve hatta karşılaştırabiliyorsunuz. (K5)

Ashoka ile bir haritalama çalışması yapmıştık. Yani hangi yapılar, ne alanlarda destek veriyor? Aracı kurumlar var, finans kuruluşları, devlete bağlı kuruluşlar... İmecedede mesela "Social Labs" gibi bir formatı, bir yaklaşımı nasıl yapabiliriz diye yola çıktık. Orada da mesela İmece Lab programı ortaya çıktı öylece. İmece Lab; iyi bir sosyal inovasyon örneklerinden biri. Kendisi yapı olarak o da şu; yaptığımız şey yarı online, yarı offline, communitemizi bir araya getirerek ortaya attığımız sosyal mesele, çözümler, fikirler, projeler çıkarılmasını sağlamak ve buradaki hedef kitlemiz de gençler. Gençlerde bu yenilikçi, sosyal fayda odaklı kapasiteyi yetiştirmeye yönelik... İmece Lab'ın bir önemli tarafı da sosyal inovasyon anlamında önemli bir diğer elementi de farklı kurumları bu mesele etrafında bir araya getirmek. İmece iyi bir sosyal inovasyon örneği. Bir problem olarak hem farklı sektörlerin kaynaklarını birleştirmeyi sağlıyor hem gençlerde bu anlamda kapasite geliştiriyor hem de bir sosyal meseleyle çoklu çözüm üretiliyor ve o gündemi tutuyorsun bir süre. (K6)

Görüntülü çağrı merkezi hizmetimiz, engelsiz bankacılık adı altında özellikle dijital platformları, kanalları kullanarak yaptığımız pek çok uygulama... Onun dışında pek çok sivil toplum kuruluşuna ve birlikte yaptığımız "Kuş Evi" gibi projeler devlet tarafından da desteklenen projeler bunlar... Bunlar PR'dan (Public Relations: Halka İlişkiler) ziyade, reklamdaki ziyade hakikaten bizim yapmak istediğimiz, vakıf temelinde olduğumuz için yapmayı prensip olarak addettiğimiz konulardır. O yüzden çok fazla PR da görülmez yani bu anlamda. Türkiye Spastik Çocuklar Derneği ile yaptığımız ortak bir proje var, başladığımız ki bu global bir proje. Dolayısı ile Avrupa Birliği

tarafından da fonlandı, buna kabul aldık, birkaç yönden çok anlamlı. Konu itibariyle engelli bireylerin dijital platformları kullanarak, dijital yetkinlikleri kullanarak özellikle interneti ve internetin getirdiği nimetleri ve aslında teknolojiyi biraz daha kullanmayı, severek kullanmayı sağlaması işlerini görebilmesi... (K13)

Kurumunda projeler yapılıyor ama inovatif, sosyal projeler görmedim. Daha çok kurumsal sosyal sorumluluk projeleri yapılıyor, PR amaçlı. (K15)

Sosyal inovasyon uygulamalarının finansmanında hangi paydaşlara ne gibi rol ve sorumluluklar düştüğü katılımcılara sorulmuş ve aşağıdaki örnek cevaplar alınmıştır;

Merkezi hükümete düşüyor bu doğru. Özellikle bakanlıklar aracılığı ile kamusal stratejileri aracılığı ile ilgili taraflar ile bir araya gelerek bir siyaset belgesi oluşturulursa, bu siyaset belgesi bakanlıklar aracılığı ile bir uygulanan planlara çevrilirse bir katkısı olabilir. Kalkınma Ajansını önemli görüyorum. Kalkınma ajansları; eğer iş yapış biçimleri, bazıları çok iyi işler de yapıyor bu arada, onları da söylemek gerekir. En azından bazı alanlarda bunun sosyal inovasyon alanında daha da genişlemesi gerektiğini düşünüyorum. Merkezi hükümetten gelen, Kalkınma Ajanslarına gelen fonun belli bir bölümünü sosyal inovasyona ayrılması... Nasıl inovasyona ayrılan teşvikler olduğu gibi, sosyal aktörler başta olmak üzere şirketler ve kamu kurumları da dâhil sosyal inovatif projelere ya da hibelere başvurma şansının açılmasında fayda olduğunu düşünüyorum. (K1)

Kanuni yasal altyapı lazım, yasal altyapı olmadıktan sonra bunu çözemeyiz. Bir kere Türkiye'de sosyal inovasyon teşviki yok. Türkiye'de sosyal inovasyon teşviki olmamasının sebebi; mevzuattaki inovasyon kelimesinin teknik ve sosyal olarak ayrılması. Eğer mevzuattaki inovasyon; teknik ve sosyal olarak ayrılırsa problem çözülecek. Türkiye'de derhal sosyal inovasyon ile ilgili Kanuni alt yapının hazırlanması lazım. Bu yapıldığı takdirde Türkiye'de bir takım sosyal inovasyon ile ilgili alanlar işler hale gelebilir. (K2)

Girişimcilerin mutlaka bir gelir modeli olması lazım, yani bir ürün ya da hizmet üretmesi lazım ve bu ürün ve hizmetin gelir üretmesi gerekiyor. Kâr da edebilir ama bence kâr dağıtamaz. Bir ürün ve hizmet olacak, ürün ya da hizmetin bütün masraflarını karşılayacak, maaşlar ödenecek, kira ödenecek neyse o ondan sonra bir karlılığı olabilir. Bütün bunlar kaldıktan sonra ama eğer öyle bir ekstra bir kâr varsa onu dağıtmak yerine bence o sosyal faydayı arttırmak için sistemin içine döndürmesi lazım, onu içerde kullanması lazım. Finansman için tabii yurt dışından fonlar da alınabilir, burada yatırım destekleri alınabilir, kamudan destek alınabilir. Yani bazen hem AB fonları hem kamu iş birlikleri ile güzel işler

yapılabiliyor. Ürün olacaksa ya da hizmet... Oradan da bir gelir modeli olacağı için zaten kendini döndürecek. Bence mutlaka sürdürülebilir bir işte olması gerekir. (K5)

İMKB'nin devreye girip bu "crowd founding" meselesini çözmesi lazım. Çünkü Amerika bu "crowd funding" ile topluyor. Yani ben 300 lira 100 lira veremem ama 20 lira verebilirim. Bu tür çalışmalarda crowd funding oluşturulması ve bunların takip edilmesi lazım. (K7)

Belediyeler aslında çok fazla devletten, İller Bankası'ndan ödenek alıyorlar. Paralarının bir kısmını bu tarz yerlere mesela devlet zorunlu tutabilir. Denilebilir ki İller bankasından ayrılan paranın %2-3'ünü sosyal sorumlulukta harcamak zorundasınız ya da özürtilere harcamak zorundasınız denilebilir. Ancak bu şekilde kalkandırılabilir. (K14)

Bir kere en büyük rol devlete düşüyor. Tabii burada en büyük pay devletin olduğu gibi Avrupa Birliği fonlarının doğru yerlere kanalize etmesi de bu noktada önemli. Çünkü özel sektör ne kadar destek verse de bu alana çok girmek istemiyorlar. Kâr odaklı baktığı için bu alan girmek istemiyor. Sosyal inovasyon aslında gelir beklentisi olmadan yapılsa bile neticede bunu yapan kişilerin belli bir paraya ihtiyacı olacak. Bunu da devletin finanse etmesi, denetlemesi, akademisyenlerin bunları yapacak insan kaynağını üretmesi ve girişimcilerin ürünler üretmesi ile bir ekosistemin mutlaka kurulup bu düzenin bu şekilde yürütülmesi gerekiyor diye düşünüyorum. (K15)

Dijital sosyal inovasyon uygulamalarının ekonomiye yansması ile ilgili sorulan soruya az sayıda katılımcı cevap vermiş. Aşağıda bir örneği bulunmaktadır;

Bir kere öncelikle difüzyon dediğimiz, yani yayılma meselesi, kitlelere yayılma meselesi çok önemlidir. Dijitalleşmenin en önemli özelliği de işte bu. Bir fikri ya da bir düşüncüyü ya da bir reklamı ya da bir yazıyı ya da bir kitabı çok hızlı bir şekilde, birden fazla yani büyük kitlelere yayılabildiği için ekonomi üzerinde ciddi bir etkisi olacaktır. (K2)

Dijital sosyal inovasyonlar için ne gibi teşvikler verilebileceği, hangi paydaşın bu konuda ne yapabileceği araştırılmış ve aşağıdaki örnek cevaplar alınmıştır;

Bir iş fikri olan, projesi olan tüm takımlara, şirketlere TÜBİTAK üzerinden TEGEV destekleri var, Avrupa Birliği'nin bazı destek programları var. Çok fazla yatırımlar, başlangıç yatırımları alabiliyorsunuz, o anlamda projelerinizi geliştirebiliyorsunuz. Tabii bunlar ticari projeler olurken bir yandan sosyal inovasyon projeleri de olabiliyor. Bu anlamda bence farkındalığı arttırmak önemli. (K4)

Kitlesel fonlama. Kitlesel fonlamaya çok önem vermek lazım, bu anlamda değerlendirecek şekilde ayarlamak lazım. (K7)

Devlet bu konuda ne kadar destek veriyor ne kadar karşılığı var çok bilmiyorum. Mutlaka ciddi desteğin devlet tarafından veriliyor olması gerekiyor. Sosyal inovasyon fonu oluşturulabilir bu noktada. Bu fon ile girişimciler fonlanabilir. Çünkü hep diyoruz ya girişimcilerin de ayakta kalması gerekiyor. Kitlesele fonlama mekanizmaları ile fon toplanabilir. Turkcell'in Arıkovanı projesi var, Fongogo gibi kitlesele fonlama platformları var, bu manada kullanılabilir. Üniversiteler kendi kuluçka merkezlerinde bu tür ürün ve uygulamalar için daha çok paydaşı bir araya getirici konferans ve sempozyumlar düzenleyebilir ve farkındalığı daha çok artırabilirler. (K15)

Sosyal hizmetlerde sosyal inovasyon uygulamalarına duyulan ihtiyaç araştırılmış ve katılımcıların aşağıdaki örneklerde cevapları olmuştur;

Sosyal hizmetler Türkiye'de yeterince gelişmiş bir alan değil. Türkiye'de Hacettepe Üniversitesi'nde çok iyi bir sosyal hizmetler bölümü vardı, ama uzun yıllar tek bir üniversite idi. Türkiye'de tabii şimdi daha da sayıları arttı, sosyal hizmetler alanında çok iyi yetişmiş akademik kadrolar var. Sosyal hizmetle ilgili dünyadaki örnekleri toplayan bir takım arama çalışmaları yapılabilir, politika önermeleri geliştirilebilir. Multidisipliner bir yaklaşıma ihtiyaç var, tam da bunun cevabı budur. Yani sosyal hizmetler için verilebilecek en temel cevap budur diye düşünüyorum. (K1)

Sosyal hizmetlere yönelik birçok destek var, birçok faaliyet var. Bunların bir dijital platform altında toplanması gerekiyor. Kurumsal sosyal sorumluluk projelerinde firmalar kendi aralarında sektörü olabilir. Efendim başka ne bileyim; bölgesel olabilir fark etmez... Sektörel ya da bölgesel olarak firmalar kendi aralarında şöyle bir fon kurabilirler; biz sosyal inovasyonu destekliyoruz her kim ki sosyal inovasyonla ilgili şey yaparsa ona yüzde on indirim. (K2)

Tek tuşla bir yere ulaşabilmek, canlı destek atabilmek... (K13)

Yapılan projeler eğer dijital olarak yapılırsa daha çok kitlelere kolayca ulaşabilir olması kanısındayım. Tabii bu projelerin iyi projeler ve yere basan ve karşılığını bulan projeler olması şart. (K15)

3.3. Sosyal Hizmetlerde Dijital Platform İçeriği

Sosyal hizmetlerdeki paydaşların faydalanabileceği dijital bir platform ile ilgili araştırmada katılımcılara sorular sorulmuş ve cevaplar aranmıştır.

Bildikleri dijital sosyal inovasyon örneklerinin olup olmadığı ile ilgili katılımcılar şu örnekleri vermişlerdir;

Kitle fonlaması uygulamaları iyi bir dijital sosyal inovasyon örneğidir. Turkcell'in Arıkovanı, evet onlardan bir tanesi, Fongogo var. Türkiye'de mesela Projemefon, Kral fon var. Dünyada

Kickstarter var önemli örneklerden biri Patreon var, Gofund var, sonra Kiva var. (K1)

İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin yaptığı harika bir proje; plastikleri getiriyorsunuz, size akbil 10 kuruş, 20 kuruş, 15 kuruş para veriyor. Tam bir sosyal inovasyon projesidir. (K2)

Görme engelliler; bakıyorum çok sık giyiniyorlar. Bir gün sordum nasıl yapıyorsunuz, renklerin bu kombinasyonunu nasıl sağlıyorsunuz? Renk ölçer sensörler var mesela. Her sabah kıyafetlerini gösteriyormuş. Çok güzel bir dijital sosyal inovasyon projesi. Görme engelli vatandaşlarımız için anlatılan sesli kitap uygulamaları var, bunlar çok hoşuma gitmişti. (K4)

E-bursum'u dijital inovasyon olarak görüyorum ben. Gerçekten işin içinde ciddi bir sorun vardı. Yani bursa erişim çok zor, süreçleri çok zor, şeffaf ve hesap verebilir değil. Mesela bağış süreçleri olduğu gibi ve gençler zaman kaybediyor, burs veren de acayip bir zaman ve para harcıyor. Mesela o sorun çok güzel bir dijital platformda ortadan kaldırıldı. Yuvarla; Emre ve Erdi diye iki tane sosyal girişimcinin kurduğu bir şey, orada siz alışveriş yaptığımızda mesela Biletix'ten bilet aldığımızda... Sonunda çıkıyor, bunu sen diyor bir STK için yuvarlamak ister misin? Aşağıda STK opsiyonları çıkıyor, sen ona evet diyorsun mesela. WWF seçiyorsun işte 3 lirası oraya gidiyor. (K5)

Anadolu Üniversitesi'nin görme engelliler ve engelliler üzerine üniversite eğitimi açması... Mesela bunların en iyi örneklerinden bir tanesi. Stanford üniversitesi online ders açıyor 400 öğrenci katılabiliyor buna. Bu az rakamlar değil, siz aslında normalde sadece 80-100 öğrenciye ulaşabileceğiniz bir yerde dijitalleşme böyle bir ortam sağlıyor. (K7)

Afrika'da bazı projeler var gördüğüm kadarıyla. Mesela şimdi yardım dağıtmak zordur ama yardım dağıtmayı nasıl çözmüşler? Drone ile yardım dağıtmışlar mesela. Şimdi bu bir inovasyon, dijital teknolojiyi kullanarak... Aslında temelde işin içinde bir kâr güdüsü olmadan yapılan, insanlara faydalı olan bir yenilik... Ülkemizde mesela BKM Express'in yaptığı bu bağış olayları gibi... Yuvarla.org gibi... Yeşilay'ın Yeşil detektör uygulaması var. Bir yerde sigara içildiğini gördüğüm anda Yeşil Detektör yazıyorum, tık çıkıyor. Mesela aramıyorum içinde. Aynı müşteri deneyimini yaşamaya çalışıyorum yani. (K10)

Turkcell'in Droncell uygulaması vardı, afet durumlarında direk uygulamaya geçirebileceği baz istasyonları ile insanlara hizmet vermek için... Facebook, sosyal medya çok yayıldı. Göçmenlere dil desteği sağlıyor. Yuvarla.org var, alışverişlerinizin kalan kuruşlarını yuvarlayıp, kalan kısımlarını Kızılay'a ya da farklı hayır kurumlarına bağışlayarak bir nevi sosyal sorumluluk yapıyor, büyük kitlelere ulaşabiliyor. Küçük meblağlar ile büyük meblağlara

*erişebiliyorlar, büyük kitlelere erişebiliyorlar.
(K15)*

Türkiye'de bireylerin dijitalleşme ve dijital uygulama beklentisi araştırılmış ve katılımcılar aşağıdaki örnek cevapları vermişlerdir;

Mesela Ashoka da gördüğüm şey olabiliyor; birine sen sosyal girişimcisin bu yaptığın sosyal inovasyon diyorsunuz ve aday gösteriyorsunuz mesela... "Yaptığım sosyal girişim mi?" diyor. Yani bazen de sosyal girişimci bunun farkında değil, sosyal inovasyon yaptığının farkında olmayabiliyor. Çünkü o yalnızca sosyal sorunu çözmeye motive ve inovatif bir bakış açısı getiriyor. Sonra sen ona diyorsun ki; bu yaptığın sosyal inovasyon. O yüzden şey çok önemli tabi; tanımların olması, farkındalığın artması... Belki de burada medya kampanyaları, iletişim çalışmaları çok önemli. Dijitalleşme yükselen bir değer, özellikle gençler bunun farkında. Yani efektif olmak istiyorlarsa, iyi bir iş yapmak istiyorlarsa... Yaygınlaştırmak, kopyalamak, yurt dışına çıkma falan yani tabi bunun için dijital teknolojilerden mutlaka faydalanmak lâzım. Ama sanki bir önceki kuşakta birazcık daha tereddüt var, yani dijital güvenizlik olduğunu hissediyorum. Yani bu tamamen benim bireysel gözlemlerim ile ilgili. (K5)

Türkiye bankacılığın inovatif anlamda amiral gemisi olan ülkelerden birisi dünya üzerinde. Özellikle Avrupa'da çoğu ülkenin ilerisinde. Hatta bankacılığın iyi olduğu ülkelerden bile ilerideyiz. Bizdeki kampanya yöntemleri, kredi kartı kullanımları inanılmaz derecede çok aktif. Olabildiğince gelişmiş sistemler bizde. Kampanya ve Bonus sistemi... İngiltere, Türkiye'den insanları transfer ederek bu sistemi kendisi hayata geçirmeye başladı. Cep telefonlarının NFC ayarları ile kredi kartından envai çeşit ödemeler yapıyoruz. Alışveriş merkezlerinden, sitelerden istediğimiz gibi alışveriş yapıyoruz, bonuslar kazanıyoruz. Set kartlar vesairedir, yemek kartları ile bir sürü alışverişler yapabiliyoruz, hem yemekleri istediğimiz gibi yiyebiliyoruz. Türkiye bu konuda dijital anlamda inanılmaz derecede iyi bir durumda. (K14)

Günümüzde aslında insanlar işlerini en hızlı şekilde halletmek istiyor. Bunun için ise dijital uygulamalar ve platformlar çok önem kazanıyor. Çünkü teknolojinin gelişmesi ile birlikte hayat hızla akıyor ve insanlar her şeye yetişemez oldular. Bir de genç bir nüfusa sahibiz. Teknoloji ile yaş ters orantıda. Yaş azaldıkça yeni teknolojilerin kabulü de çok hızlı oluyor. Türkiye dijital teknoloji anlamında iyi durumda diye düşünüyorum. (K15)

Dijitalleşme dendiğinde Kamu açısından öncelikli göze çarpan E-Devlet Platformu ele alınmış ve katılımcılara E-Devlet platformunda hangi sosyal inovasyon uygulamalarının yer alabileceği sorulmuş ve aşağıdaki örnekler verilmiştir;

Adı üstünde, devlet olduğu için sonuçta dili biraz daha, görünümü şey açısından statik buluyorum. Biraz yani birazcık daha kullanıcı dostu olabilir diye düşünüyorum. Birincisi söylemem gereken; vatandaşa sormaları lâzım. Vatandaş ne istiyor? Artık vatandaş örneğin her şey için devlete gitmek zorunda olmamalı. Ki yeni uygulamalar var, biliyorum faturayı, şeyi bile aboneliği bile internet üzerinden yapan uygulamalar var, bunların arttırılması lâzım. Ve bunun da tüm Türkiye'ye yayılması lâzım, sadece İstanbul'dan kalmaması lâzım. (K1)

Burada toplumdaki farkındalığı ve bilinirliğini arttırmak için farklı kamu spotları reklamlar yapınlar, bazı hizmetlerin oradan verildiğini bilmeyen insanlara ulaşılmalı. Dolayısıyla bence şu anda yapılabilecek en iyi şey tüm fiziksel hizmetlerin dijitalleşmesi. Devletin bir otorite olarak şunu sağlaması lâzım: bir kart, parmak izi, iris, bunlar iki yollu otantikasyonla da olabilir. Artık ben tapuya gittiğimde yanımda nüfus cüzdanımın olmasına gerek yok, beni tanı. Biyometrik ID ile ve avuç içi vb. ile... Şimdi özel hastaneye gidiyorsun geçmişe yönelik borcunu sorgulama için avuç içini koyuyorsun, adam nüfus cüzdanı istemiyor. (K4)

E-devlet üzerinde olan sosyal etkinliğe, faaliyete daha rahat ve güvenli bir şekilde katılabilirim. Kendi adıma söyleyeyim bağış yapma adına da çocuklar için bir etkinlik olabilir... Maddi boyutundan ziyade bir de böyle, bu tarz faaliyetleri koordine etmek adına çok da güzel bir platform olurdu e-devlet. İnsana güven verirdi. (K9)

Girişim fonunun, girişim sermayesinin sağlanması içinde devlet, e-devlet platformunu kullanabilir, başvuru alabilir. (K11)

Sosyal hizmetlerle de ilgili veya sosyal inovasyonu da bu konuda ele alarak... (Engelli) insanların, spastik engellilerin... Veya mesela çocuğunuza bir okul arıyorsunuz... Çocuğunuz down sendromlu... Bana en yakın okulu nerede, arayayım dediğinizde... Direkt mesela E-devlet üzerinden girip, size en yakın okula yönlendirebilir veya bu konu ile ilgili bir hoca arıyorsun, özel de olabilir bunlar... Çünkü devlet belirli bir saate kadar olanları karşılıyor. Size özel olanları da paramız var ise size özel olanları da sunabilir. Bu kişiler belli yardımları almak istiyorlarsa... Ben nasıl belediyeden elektrik su faturamı veya diplomamı vs. transkriptimi gidip e-devlet üzerinden sorgulayabiliyorsam, bu insanların da belirli işlemleri yapıyor olabilmesi lâzım. Onlara özgü, cep telefonlarından kabartmalı veya anlayabileceği şekilde programlar yazılması lâzım. Sesli uyarı sistemleri olabilir. Onlar için E-devlet üzerinden işlerini kolaylaştıracak gelişmeler yapılabilir. (K14)

E-devlet uygulamasını çok başarılı buluyorum, çok iyi işlere de imza atıyor, atmaya devam ediyorlar diyebilirim. Biraz daha kullanıcı dostu

özellikler kazandırılabilir. Ellerinde çok büyük veri var. Bu verileri analiz ederek belki çıkarımlarda bulunup teklifler sunabilirler kişilere. Sosyal inovasyonla ilgili proje yarışmalarına başvurular alınabilir buradan, hem farkındalık oluşturulur. Bir de fon sağlanması için ilk analizler bu platform üzerinde de sağlanabilir diye düşünüyorum. (K15)

Sosyal hizmetlere yönelik bir dijital sosyal inovasyon ürünü olarak bir web sitesinin neler içerebileceği araştırılmış ve katılımcıların verdiği cevaplara örnekler aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

Bir bilgi, bence kritik şey bilgi. Ana bilgi, doğru bilgi... Net, insanların bakabileceği, referans olabileceği, temel kaynakların yer aldığı, insanları boğmayan, sıkımayan ama alana yeni girmiş birilerinin de bir şeyler bulabileceği... Daha çok bilen insanların yeni kaynaklar takip edebileceği, paydaşların yararlanabileceği bir boyut olsa iyi olur diye düşünüyorum. (K1)

Web sitesi öncelikle sosyal inovasyon farkındalığı yaratmak için. Yani nedir? Farkındalığın dışında da yani deminden beri söylediğimiz bu yasal altyapı eğer kurgulanırsa o yasal altyapının müsaade ettiği bütün ne kadar destek, hibe, teşvik program... Ben özel bir girişim olmaması gerektiği yönünde bir öneride bulunmak isterim. Yani bence bu bir özel bir girişim olmamalı. Bence bu devlete önerilmesi gereken bir şey. Çünkü özel girişim içerisine girdin mi Türkiye'de olay cemaatlara, vakıflara, vakıfların içine giriyor. Olmuyor yani. Yani insani şey girmemesi gerekiyor. Bunun tamamen devlet otoritesinde, bu sistemi regüle eden, düzenleyen, aynı zamanda ihdas eden yani dağıtan otorite olması lâzım. (K2)

Amaç tarafları bir araya getirmekse o zaman kategorik bir platform olması lâzım. Dolayısıyla orada çok sade ve çok fazla reklam olmayan, reklam tabanlı olmaması gerektiğini düşünüyorum. Büyük şirketlerin şu anda yönettiği sosyal inovasyon projeleri orada tanıtılabilir. (K3)

NLP üzerinde çalışabilecek algoritmalarla birlikte. İşte, şu anda ben bir adamın kadına şiddet uyguladığını görüyorum dediğinde evet burada bir kadına şiddet var hemen 183'ü ara diye komut verebilecek. Türk insanında bir yardım yapma isteğini doğurabilmeniz için gerçekten bir şeye şahit olması gerekiyor. Ben de şöyle bir şey dedim; her gün 3 tane olur, 6 tane olabilir, kampanya çıkaracaklar ve bu kampanyaları yönetecek bir ekip olacak. Bu kampanyalar; mesela ilik nakli olması lâzım 125 bin lira ihtiyacı var ameliyat için... Bu gerçekten incelenmiş, sağlık raporu incelenmiş olan hastaneye gidecek. Bu arada paradan bahsediyorum, kişiler yok... Ya da birisinin ameliyat olması lâzım, ameliyat Türkiye'de yapılamıyor. Amerika'ya gidecek, Amerika'da ameliyat olacak, onun masrafları falan vs. Ya da bacağı kopmuş, bacağının bir proteze ihtiyacı var, 5 bin TL gibi kampanyalar...

Ve işin güzelliği şu; ben birisine 500 lira vermek, 1000 lira vermek yerine 500 kişiye bir lira vermeyi tercih ediyorum. Bir anda 250 bin kişi girdi sadece bir tuşa basıyorsun ve 3 dakika içinde basman gerekiyor. 1 ila 5 TL arasında yardım yapabiliyorsun. Öyle büyük yardım yok. Önemli olan çok insan tarafından o yardımın toplanabilmesi. Yani bir kişinin 200 bin lira vermesi ile 200.000 kişinin bir lira vermesi çok farklı bir olay. Ve sonra sana rapor geliyor ve nasıl kitlesel fonlamada başta hedeflenen bütçeye ulaşıldığında proje kapanıyor, bunda da öyle. (K4)

Öncelikle, yani sosyal sorunlara ya da ihtiyaçlara göre gruplamanız gerekir. Yani bunu bir şekilde gruplamanız gerekir, bunu mesela sağlıkla ilgili olan ihtiyaçlar, ondan sonra eğitimle ilgili olan ihtiyaçlar, engellilik ile ilgili olan ihtiyaçlar... Bir kere kullanıcı için çok kolay bir kullanım olması lâzım çünkü bu hizmetlere ihtiyaç duyan insanlar teknoloji okuryazarlığı olmayan insanlar olabilir. O yüzden çok kolay bir şekilde, erişilebilirliği çok iyi olması lâzım, yani kullanıcı deneyimi çok kolay olması lâzım. Mesela yazacağım Alzheimer ya da bir şey yazdım; konu bazlı, problem bazlı, ondan sonrada mesela neler var? Devlet ne tür hizmetler veriyor bu konuda, sivil toplum kuruluşları ne yapıyor bu konuda? Mesela Alzheimer Derneği'nin uygulaması varsa hâli hazırda onu da gördüm. Yani onlara da entegre olması lâzım. Sırf devletin hizmetleri değil mesela sivil alanda da böyle yapabilir. Alzheimer bir arkadaşımız var, kayboluyor. Ne yapılabilir? Ben orada Alzheimer girdiğimde bana ne yapabileceğimi, kimlerden destek alınabileceğini benim bölgemde... Bölgesel olarak da arayabiliyor olmam lâzım. Mesela bu anlamda çalışan STK vardır, onun da işte Alzheimer hastalığına yönelik şöyle bir gündüz bakım evi vardır, oraya bırakabilirsin. Mesela İstanbul'da Alzheimer Derneği'nin Kuştepe'de gündüz bakım evi var, belki o bölgedesin, onu göreceksin bak oraya da gidebilirsin diye. Sırf kamunun ve sosyal hizmetin değil, gerçekten bu alanda çalışan STK'ların da sisteme entegre olması lâzım. Çünkü onların da ürettiği çözümler var, bizim onları da görebiliyor olmamız lâzım. Hizmetler bir yerdedir, ürünler bir yerdedir. Yani hizmetlerin arasında ücretsiz hizmetleri de koymak gerekir. Yani ücretsiz hizmetler Alzheimer Derneğinin bir şeyi var, ama bir yandan da sırf Alzheimer hastalarını kabul eden, böyle bir özel bakım evi var. O da olabilir ama bu ücretli, onu da bir opsiyon olarak gösterebilirsin. Bir de ürünler var işte... Sensör var, şu var bu var diye... Yani eğer siz orada ücretli bir hizmeti gösteriyorsanız onun ücretli olduğu işaretli olması ve işte oradan da çıkması için bir ücret tanınması gerekir bir taraftan da ürünler de koyabilirsiniz. STK lar var. Sen de o sistem üzerinden gidip bir bağışla yapabilirsin. Yani görüyorsun. Mesela kadın alanında kimler çalışıyor? Hangisi şeffaf, hesap verebilir? Oradan direk bağış yap butonu

var, bağış yapabiliyorsun. Ama bağış yapabilmek için yardım toplama izni olması lâzım. (K5)

İnsanları yaptıklarının sonucunda görünür kılmak, bir yerde derecelendirmek, ödüllendirmek bence çok önemli. Yani web sitesinin asıl amacı bir platform oluşması. (K7)

Tüm sivil toplum kuruluşlarını haritada şey yapıyor. Hangi sivil toplum kuruluşunun nerede olduğu, amacının ne olduğu ne lâzım olduğu hepsi tek bir platformda görülebiliyor. Yani harita üzerinde yardım edilebilir... (K8)

Bir kere bu web uygulaması değil mobil uygulama olması lâzım. Web uygulaması olduğunda, yani şöyle düşünelim. Bu uygulama anlık acil durumlarda insanların kullanabileceği bir şey olması lâzım. İnsanlar anlık acil durumlarda genelde cep telefonlarına yönelirler. Bir de şöyle iki tane kuralımız var o konuda; bir "mobile-first" diyoruz, bütün dijitalcilerin konuştuğu şey. İkinci de bir şey mobilde yoksa yoktur, ya da bozuktur diyoruz. Şimdi diyelim ki internet şubemizde mesela bir şey var, mobilde yok. O zaman yok kabul ediyor, ya da bozuk kabul ediyoruz. Mobilde de mutlaka olması lâzım. Dijital neyi getiriyor? Mobilitiyi getiriyor. Aslında mobilite olunca ne olması gerekiyor? Aslında insanların her zaman bir yerlerden bilgilerine ulaşması, anlık hızlı işlemlerle kararlarını alıp, hemen uygulamaya geçebilmesi, erişilebilir olması. Mobil uygulamalara bakıyorum, kullanıcı deneyimi açısından iyi olanlar yüzde 5'i geçmez. Çok kötüler, yani reklam alanların zaten tamamı çok kötü. Çünkü bir anda reklam çıkıyor. O anda buraya basıyorsun, o seni başka bir yere götürüyor, o an böyle işler karışıyor, uygulamayı silesin geliyor. Yani o yüzden basit bir şey yapıldığında aralarında dikkat çekmez yani onu demek istiyorum. Web'den başlama fikri iyi olabilir, bunu responsive yapmak iyi bir fikir olabilir ama ileride app. olarak bu devam etse bence daha iyi bir fikir olur, yaygınlaşması daha kolay olur. Bu tarz bir platformda insanların ihtiyacı olduğu kadar önemli olur. Yani çok ihtiyacı olmazsa insanlar her zaman kullanmazlar ve çok indiremezler. Bu nedenle web başlamak için daha mantıklı olabilir. Çünkü adam Google'dan arayacak, girecek, bildirecek ve işi bitecek. Ama app.'i neden indirir insan? Sürekli kullanacak ise indirir. Benim öyle indirip hiç kullanmayıp, sonradan da sildiğim çok app. var veya bir kere kullanmışım, acaba nasıl bir şeydir diye bakmışım, işime yaramamış. (K10)

İhtiyaç ve acil durumlarda hani mesela "Yeşil Detektör" diye Yeşilay'ın bir uygulaması var. Orada da hani örneğin panik buton diye bir şey konulabilir ve ilgili emniyet makamlarına o mercilere bilgi verebilir ve onunla ilgili çalışmalar yapılabilir veya belediyelere. (K11)

Evliyim, çocuğum var. Hafta sonu bana şöyle bir şey diyebilir; işte 5 ağaç alıp, bunu hafta sonu ailenle ekmek istemez misin? İşte 5 ağaç parası

ödeyeceğim orada ve hafta sonu çocuklarımla beraber gidip etkinlik yapacağım. Hem onlara doğa sevgisini aşılayacağım. (K12)

Bir kere kolay kullanılabilir olmasını isterdim. Yani hem tabletim var ise tabletimden hem efendime söyleyeyim cep telefonum var ise hem cep telefonumdan hem web sitesinden... Çünkü web sitesinde yapılan bir şey her zaman bilgisayardan açulamıyor. Aynı formatta görülemeyebiliyor. Cep telefonunda açtığımızda formatı bozulabiliyor. Formatın bozulmadan çalışıyor olabilmesi lâzım. Kişinin gözleri düzgün görmüyor olabilir. Harflerin büyütülüp, küçültülebilir olması lâzım. Renklerin bazılarını algılamada zayıf çekiyor olabilir. Renk körleri ve şeyler için onlara göre daha basit ve statik renkler ile işlemler yapılabilmesi... (K14)

Çoklu dil desteği çok önemli. Göçmenler var, bu kişilerin belli yerlere erişimi için dil desteğine ihtiyaçları var. Bir bilgi platform olabilir. Basit ama anlaşılabilir olması gerekiyor. Herkesin girdiğinde ne yapması gerektiğini net olarak anlayabilmesi gerekiyor. Kişileri doğru yere yönlendiriyor olması gerekiyor. Sosyal olarak toplumun ihtiyaç duyduğu toplum merkezlerine, sosyal hizmet merkezlerine nasıl ulaşabileceklerini göstermeli. Navigasyon tarzı, harita üzerinde insanların kolayca ulaşabileceği, o bölgeye yakın... Nerede, ne hizmet alabilir olduğunu gösteren bir platform olabilir. Ve bu platform mutlaka mobil uygulamalarda da yapılması gerekir diye düşünüyorum. Ben dijital tarafta çalışan bir bankacıyım. Eskiden internet şube, mobil şubeye göre çok kullanılıyordu. Lokomotif görevi alıyordu. Şimdi mobil şube sayıları Web'i 3'e, 4'e katladı. Hiç web'i kullanmayıp sadece mobil uygulamayı kullanmış insanlar var. Şu an herkesin elinde cep telefonu var ve mobil uygulama bu noktada çok önemli. Mobil uygulamanın mutlaka olması gerekiyor. (K15)

5. Tartışma

Araştırmada farkındalık ile ilgili bulgulara göz atıldığında profesyoneller arasında sosyal inovasyon farkındalığının dijital sosyal inovasyon farkındalığından daha çok olduğu görülmüştür. İnovasyon ve sosyal inovasyon bağlamında örüntülerin kurulduğu ancak dijital manadaki yorumlamaların yüzeysel olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu kamu sektörüne çok iş düştüğünü belirtmiş, özellikle yasal alt yapı noktasındaki yüksek beklentilerini ifade etmişlerdir. Ayrıca devletin özel sektör veya sivil toplum kuruluşları tarafından yapılan inovasyonlar için fon sağlama noktasında büyük sorumlulukları olduğunu beyan etmişlerdir. Sağlanan teşvik, hibe ve fonlarla özel girişimlerin sayılarının artacağı değerlendirilmiştir. Bu anlamda dijital sosyal inovatif bir ürün veya hizmet olarak kurulabilecek sosyal destek platformunda; birey ve grupları yaşanan sosyal problem bazlı bilgilendiren, sosyal desteğin nereden ve nasıl alınabileceğini gösteren, sosyal çalışmaların ve etkinliklerin tanıtıldığı bir platform olabileceği değerlendirilmektedir.

Karmaşık sosyal meselelere, yenilikçi bakış açıları ile yeni ve farklı çözümler bulmaya çalışmanın kısaca “Sosyal İnovasyon” ’u ifade edeceği değerlendirilmektedir.

Albert Einstein’ın “Oluşturduğumuz problemleri, o problemleri oluşturduğumuz andaki gibi düşünerek çözemeyiz” sözü problemlerin çözümlerini farklı bakış açılarından yaklaşarak çözmemiz gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır. Karmaşık problemleri çözmek için öncelikle problemi, konu ve coğrafya özelinde analiz edebilmek için o bölgenin, o insanların ne ihtiyaçları olduğunun iyi anlaşılması gerektiği değerlendirilmektedir. Gereksinimler anlaşıldıktan sonra sadece o olgulara özel terzi kesimi (tailored) çözümler geliştirilebilecektir.

Endüstri 4.0 kavramı ile dijital dünyanın kapıları açılmış, hayatımıza birçok kolaylık getiren nesnelere interneti, yapay zekâ, robotik otomasyon, büyük veri gibi kavramlar dijitalleşme ve dijital dönüşüm kapsamında hayatımıza girmiştir. Hem hız hem de iş gücü noktasında makinelerin insanların yerini alması birçok sosyal olguyu da beraberinde getirmektedir. Dijitalleşme, hayatımıza yenilikler, kolaylıklar, kitlesel kazanımlar getirdiği gibi daha karmaşık, çözülmesi zaman alabilecek problemleri de beraberinde getirmektedir. Dijitalleşme araçlarının sosyal olgulara çözümler sunabilmesi için yapılan yenilikçi çalışmaların “Dijital Sosyal İnovasyon” olarak anlaşıldığı değerlendirilmektedir.

Dijital araçlar geliştirerek hizmete sunmak için iyi projelendirilmesi ve analiz edilmesi gerekmektedir. Bu durum da maliyetleri artırmaktadır. Ancak -ilk başta maliyetli olsa da- iyi projelendirilmiş dijital bir çözümün çok sayıda kişiye erişip fayda sağlayacağı için sosyal inovasyonlar ve sosyal problemlere çözüm olması açısından önemli olduğu değerlendirilmektedir. Örneğin 3D Printer ile üretilen yapay uzuvlar başlangıç maliyeti yüksek olsa da daha sonrasında kişiye ve ihtiyaca özel çok hızlı ürün geliştirmeleri yapılabilmektedir.

Katılımcılara bildikleri sosyal inovasyon örnekleri sorulmuştur. Bu anlamda düşük bütçelerle bireylerin kendi işlerini yapabilmeleri için borçlandıran Mikro kredi, Afrika’da sis bulutlarını toplayarak su elde etmeye çalışılması, mavi kapaklar toplanarak geri dönüşüm sağlanması ve engelliler için tekerlekli sandalye alınması, uzun yıllar birçok ülkede eğitim alamamış ve alamayacak durumda olan kişilere eğitim veren Açık Üniversiteler, artık veya raf ömrü dolmaya yakın yiyeceklerin toplanarak bozulmadan önce onları ihtiyaç sahipleri ile buluşturan Gıda Bankacılığı, Katarakt hastalarının ayağına giden Mobil Göz Kliniği, 3D Printer ile yapılan protezler, cezaevinden çıkan kişilerin kendi işlerini kurarak topluma kazandırılması amacıyla görev alan Social Lab’lar, plastik şişeleri toplayarak onlara para veren makineler, görme engellileri sesli yönlendirerek yürüten baston gibi örnekler verilmiştir.

Ülkemizde son yıllarda teknolojiye ve yenilikçi çalışmalara daha çok önem verildiği, fonlarla ve vergi avantajları ile desteklendiği, Teknoparklarla birlikte çalışma alanları oluşturulduğu görülmektedir. Ancak proje sayısı, start-up şirketler ve globalde değerli şirketlerin (unicorn) sayısının istenen düzeyde olmadığı değerlendirilmektedir. Endüstri 4.0 kavramı ile dijitalleşmenin hız kazandığı günümüz

toplumlarında daha çok dijital sosyal inovatif ürün, hizmet ve süreçlerin görülmesi beklenmektedir.

Sosyal inovasyon ve dijital sosyal inovasyon kavramlarının farkındalığı, neden ihtiyaç duyulduğu, dünyadan ve Türkiye’den örneklerin sorulduğu ve uygulamaların yeterli olup olmadığının öğrenilmesi amaçlanarak katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Tüm katılımcıların aynı oranda aynı sorulara cevap vermediği görülmektedir. Yaklaşık 30 yıldır konuşulan, üzerinde tartışılan, makaleler yazılan, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları tarafından uygulamalarla desteklenen sosyal inovasyon ve dijital sosyal inovasyonların artarak devam edeceği ifade edilmektedir.

Ulusal sosyal inovasyon sisteminde paydaşların rolleri sorulduğunda bunun için İngiltere’deki Nesta örnek verilerek yapısal fonların oluşturulması gerektiği, problemin oluşuktan sonra değil koruyucu önleyici çalışmaların yapılması gerektiği, paydaşların içerisinde Kamunun rolünün çok önemli olduğu çok paydaşlı bir yapının olması gerektiği, kitlesel fonlamanın kanuni altyapısının oluşturulması gerektiği, özel sektör, üniversiteler ve devletin bu yapı içerisinde olması gerektiği belirtilmiştir.

Kamunun sorumlulukları ve bu sorumlulukları diğer sektörlerle programlı bir şekilde paylaşabilmesi için iyi organize olan, organize edebilen ve kaynakları etkili şekilde kullanabilecek bir organizasyona ihtiyacı olduğu görülmektedir. Kamuda bakanlıklar, belediyeler, Üniversiteler ve araştırma merkezleri ile özel sektörün sinerjisi ile bir ulusal inovasyon sistemi oluşturulabileceği değerlendirilmektedir.

Hükümetin sosyal inovasyon stratejisinde sosyal inovasyon projelerini destekleyen bir bankanın olabileceği, Hükümet’in icracı olmadan ülkenin her yerinde olarak 3. Sektör kuruluşlarını destekleyici rolde olması gerektiği, mevzuat noktasındaki eksikliklerin giderilerek “Dijital Dönüşüm Ofisi” ’nin katalizör olması gerektiği, fonlarla faydalı çalışmaların desteklenmesi, gerektiğinde devlet olarak satın alınabilmesi, sosyal işlerde Melek Yatırımcıların yeterince destek olmadığı, desteklerin Kamudan beklendiği, akademisyenlerden oluşan kurullarla işbirliği içerisinde olması gerektiği ifade edilmiştir.

Bu noktada Türkiye’de Eylül 2018’de dijital anlamda üst kurul olan dijital dönüşüm ofisi kurulmuştur ve Ekim 2019’da dijital dönüşüm ofisinin görevlerini belirleyen yeni bir kararname çıkartılmıştır. En dikkat çeken kavramlardan birisi yıllardır “E-Devlet” olarak kullanılan kavramın “Dijital Türkiye” olarak kullanımı olmuştur. Kamunun dijital dönüşümüne öncülük ederek dijital dönüşüm ekosisteminin oluşturulması, Siber Güvenlik, Büyük Veri ve Yapay Zekâ gibi konularda stratejiler oluşturulması, yapılacak çalışma ve projelerin koordinasyonu gibi görevleri icra edeceği resmî gazetede yayınlanmıştır. (Resmî Gazete, Ekim 2019: 16).

Sivil toplum kapasite geliştirme çalışmaları, topraksız tarım, haplarla kan değerlerinin gerçek zamanlı olarak (real time) ölçülmesi, idrardan kan şekeri ölçülmesi, THY’de görme engelliler için oluşturulan Terminal Haritaları, müşterilerin uçuş millerinin kalanlarını bağış yapabilmeleri için Miles&Responsibility projesi, dernek ve vakıfların şeffaf olabilmeleri için Açık açık platformu, farklı kurumları bir araya getirip projeler üreten İmece, İznik

gölünün temizlenmesi için sosyal inovatif çalışmalar yapan SOIL (Sosyal İnovasyon Laboratuvarı), görme engelliler için görüntülü çağrı merkezi gibi sosyal inovasyon çalışmalarının çalıştıkları kurum/kuruluşlar tarafından yapıldığı belirtilmiştir.

Kamu, özel şirketler, sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler bünyesinde birçok sosyal inovatif çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Kamu şirketlerinin topluma dokunan projelerde aktif rol ve sorumluluk aldığı, sivil toplum kuruluşlarının bireyleri bilgilendirme, yönlendirme ve güçlendirme görevi gördüğü, üniversitelerin sosyal laboratuvarlar ile sahada çalışmalar yaptığı, özel şirketlerin bir kısmının da daha çok PR amaçlı kurumsal sosyal sorumluluk projelerinde yöneldiği görülmektedir.

Sosyal inovasyonun finansmanında en büyük rolün Hükümete düştüğü, oluşturulacak siyaset belgesi ile bakanlıklar ve kamu bankalarının harekete geçirilebileceği, yerel yönetimlerin de bu anlamda büyük katkılar sağlayacağı, Kalkınma ajanslarının önemli rolleri olduğu, hibelere başvurunun ve fona erişimin kolay olması, sosyal etkisi yüksek işlerin fonlanması, bu anlamda kanuni alt yapıların sağlanmış olması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca girişimlerin kendi gelir modellerinin ilk baştan olmasının da önemli olduğu dile getirilmiştir. Kitlesel fonlamalarla küçük para ile çok kişinin inandığı projelere destek olmasının önemi vurgulanmıştır. Bir grup ise sosyal inovasyonla uğraşacak grupların maddi kaygı içerisine girmemesi ve fonlarla özel olarak desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Küçük, orta ölçekli ve büyük şirketlerin dijital sosyal inovasyon için geliştiricileri ve kullanıcıları bir araya getirerek bu alanda inovasyona önemli katkıları bulunmaktadır. Bazı büyük banka ve telekomünikasyon şirketleri deneyler ve AR-GE için tohum aşamasındaki inovatörlere finansman sağlamaktadırlar. Yine üniversiteler ve araştırma merkezleri dijital sosyal inovasyon alanının hem teori hem de pratiklerinin araştırılması, üretilmesi ve insan kaynağı yetiştirme noktasında önemli rol oynamaktadırlar. Üniversiteler, çalışmaları ile hükümetlere ve yerel yönetimleri yönlendirme potansiyeline sahiptirler. Vaka çalışmaları veya ürünler öncelikle üniversite laboratuvarlarında test edilmekte ve sonrasında özel girişimlere dönüşerek piyasada yerini bulmaktadırlar. Bu anlamda üniversite öğrencilerinin geliştirerek piyasada ürünleştirdiği bir örnek İtalya'daki Arduino'dur (Bria F., 2014). Genellikle üniversitelerin ve araştırma merkezlerinin teknoloji üreterek, analizler yaparak ve yeni teknoloji ve yöntemler ile inovasyon çalışmalarına önemli destekleri bulunduğu görülmektedir.

Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları da multidisipliner araştırmaları ve dijital sosyal inovasyonu teşvik edici panel, sempozyum ve çalışmalar düzenlemektedirler. Bu noktada zayıf kalan ve tabandaki küçük hareketlerin büyümesi için bu hareketlere destek vermekte; gelişen teknolojilere çok kişinin erişebilmesi için çalışmalar yapmakta; bireylerin daha demokratik şekilde en alttan en üste ulaşabilmesi için dijital sosyal inovasyonu desteklemektedirler. Bu bağlamda büyük vakıf, dernek ve yardım kuruluşlarının dijital sosyal inovatif ürünler gelişmesi için açık platformları desteklediği de görülmektedir. Bu aktörler dijital sosyal inovasyonların başlaması ve yürütülmesinde oldukça aktiftirler. Dijital

sosyal inovasyon odaklı çalışan inovatörler ve inkübatörler ile çalışmak ve bu anlamda onları desteklemek için aktif rol almaktadırlar. Örnek olarak Open Knowledge Foundations ile en yaygın kullanılan açık kaynak veri tabanı CKAN'ı geliştirerek diğer paydaşların faydalanabilmesi için kurumsal çalışmalarda bulunmuşlardır. (Bria ve Baeck, 2014: 30)

Sivil Toplum Kuruluşlarında ve yeni kurulan küçük firmalarda (Start-up ve Scale-up) büyük problemlerden birisinin sürdürülebilirlik ve bunun için fonlara erişim olduğu görülmektedir. Kendi gelir modellerini oluşturduktan sonra fon bulma çalışmalarının yapılmasının faydalı olacağı görülmektedir. Finansman anlamında hükümetin, bakanlıkların ve yerel belediyelerin önemli olduğu, fona erişimin kolay olması, verilen fonun denetlenerek belli bir süre izlenmesi ve aşama aşama hedefler koyup o aşamaları geçtikçe fonlama yapılmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Dijital sosyal inovasyon uygulamalarının ekonomiye olan yansımaları ile ilgili kaynakların/fonların doğru alan ve projelere yönlendirilmesinin önemli olduğu, bir projenin dijital araçlarla çok kişiye ulaşması (difüzyonu), maliyetinin düşük olmasının ekonomik olarak tasarruf sağladığı, oluşturulan sistemlerin yaşam standartlarını artıracığı, Melek yatırımcıların ve hatta devlet fonlarının sosyal inovatif projelere ayrılmadığı belirtilmiştir.

Sosyal inovasyon ve dijital sosyal inovasyon proje ve uygulamaları için başlangıç sermayesine, iyi organize olmuş çevik (agile) bir ekibe ve uzun vadede projelerinin sürdürülebilirlik kazanabilmesi için de fon bulmaları gerektiği değerlendirilmektedir. Kısa vadedeki getirilerinin hesaplanmasında zorluk olsa bile uzun vadede topluma fayda ve gelir anlamında getirileri olacağı bilinmektedir.

Dijital sosyal inovasyonların artırılması, daha çok ilgi uyandırması, toplumsal etki uyandırması adına ne tür teşvikleri verilebileceği konusunda, teşviklerden çok kitlesel fonlama platformlarının önemli olduğu, TÜBİTAK gibi kurumların küçük start-up 'ları destekleyerek satış yapma (exit) fikrinin önüne geçebileceği belirtilmiştir.

Dijitalleşmenin difüzyon (büyük kitlelere yayılma) etkisine vurgu yapan akademisyenlerin, dijital sosyal inovasyon uygulamalarının çoğalması anlamında üniversiteler, araştırma merkezleri, tekno parklar, teknoloji transfer ofisleri gibi kuruluşlardan beklentileri olduğu görülmektedir.

Toplumsal refaha katkı açısından sosyal hizmetlerde ne tür sosyal inovasyonlara ihtiyaç duyulduğu sorulmuş ve sosyal hizmetlerin Türkiye'de görece yeni olduğu ve sosyal problemlere yenilikçi çözümler için multidisipliner bir yaklaşıma ihtiyaç olduğu, sosyal hizmetlerin dijital bir platform altında toplanması gerektiği, özel şirketlerin bir fon oluşturup sosyal inovasyonla ilgili çalışmalar yapanlara indirimler yapabileceği, çalışanlara ayda 1 gün sosyal bir projede çalışma hakkı verilebileceği, devletin her vatandaşı için elindeki verilerle bir sosyo-ekonomik puan çıkartabileceği belirtilmiştir.

Sosyal hizmetlerin Türkiye'deki geçmişinin 50 yıl, sosyal inovasyon kavramının da 30 yıl olduğu görülmektedir. Dijital sosyal inovasyon kavramı ise daha yeni bir kavram olmakla birlikte dünyada 10 yıldır konuşulmakta, Avrupa

Birliği konuyu 2014 yılında gündeme almış ve 2016-2020 Horizon Strateji belgesinde ele almıştır. (Nesta, 2015) Türkiye’de görece yeni olması nedeniyle bu alanda yapılan akademik çalışmaya rastlanmamış olup ve dijital sosyal inovatif uygulamalarının da sayısının oldukça az olduğu bilinmektedir. Bu anlamda sosyal hizmetlerle ilgili kısa ve özet bilgilerin yer aldığı yenilikçi, bilgilendiren, yönlendiren bir dijital platforma ihtiyaç olduğu görülmüştür. Aile içi şiddet, çocukların şiddet görmesi ve suçlara sürüklenmesi, büyük ailelerin bir arada yaşaması olgusunun azalması, ailelerin daha yalnızlaşmış olması, yoksul ile zengin makasının daha da açılması ile yoksulluğun artması, ekonomik problemler, hayvan hakları, çevre kirliliği, göç olgusu nedeniyle birçok kişinin göç etmesi gibi çeşitli sosyal problemler bulunmaktadır. Bu problemlere derinlemesine çözüm sağlanamasa da bireylerin bu problemlerle karşılaşmalarında öncelikli ne yapmaları gerektiği konusunda ön bilgilendirme ve yönlendirme sağlanabileceği görülmektedir.

Dijital sosyal inovasyon örnekleri olarak; Kitlesele fonlama uygulamalarının kendisinin bir örnek olduğu, Arıkovanı, Fongogo, Kralfon, Kickstarter, Kiva ve Gofund gibi oluşumların fon toplamada faydalı olduğu, İstanbul Büyükşehir Belediye’sinin pet şişeleri bir otomat ile toplamasının iyi bir örnek olduğu, görme engelliler için renk ölçen sensörler, sesli kütüphane uygulamaları, simültane çeviri yapabilen yazılımlar, E-bursum uygulaması ile burs alanlar ile burs verenleri buluşturan platform, kuruluşları yuvarlayarak hayır kurumlarına bağış yapabileceğiniz Yuvarla uygulaması gibi örnekler verilmiştir.

Sosyal inovasyonların difüzyonu yani büyük kitlelere ulaştırılmasında en büyük araçlardan birisi günümüzde dijitalleşmedir. Dijitalleşme Robotik Otomasyonu, Yapay Zekâyı, Büyük Veri ve Siber Güvenlik gibi konuları kapsamaktadır. Sosyal hizmetler bağlamında dijitalleşme kavramına baktığımızda sosyal hizmet uygulamalarında dijitalleşmenin sağlanmasının günümüzde gerekliliği ortaya çıkmış ve ülkeler bunun için çalışmalar başlatmıştır. 2015 yılında İngiltere ve Avrupa Birliği’ni kapsayan NESTA tarafından yapılan “Digital Europe” projesi kapsamında girişimcilerden sosyal problemlere çözüm olabilecek projeler üretmeleri ve bunun bir platform altında konsolide edilmesi sağlanmıştır. Benzer bir proje Türkiye’de Aralık 2019’da “Dijital Türkiye Fikir Maratonu” adı ile TÜRKSAT ve T.C. Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından düzenlenmiştir. Üniversitelerin lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin takım oluşturarak teknik ya da sosyal problemlere dijital, sürdürülebilir, uygulanabilir ve teknoloji odaklı çözümler bulmaya çalışması, fikir üretmesi beklenmiştir.

Türkiye’de bireylerin dijitalleşme ve dijital uygulama beklentisi konusunda bireylerin aslında dijital sosyal inovasyon uygulamaları yaptığı ancak bunun farkında olmadıkları, bu anlamda medya çalışmaları yapılması gerektiği, Türkiye’nin teknoloji kullanımında istatistiklerde önde olduğu, insanların yeniliklere açık olduğu ve dijitalleşmeye hızlı uyum sağladığı, özellikle bankacılık ve iletişim teknolojilerinde Türkiye’nin iyi bir konumda olduğu belirtilmiştir.

Teknolojiye hızlı adapte olabilen ve yenilikleri denemekten mutlu olan büyük ve genç bir nüfusa sahip olduğu, bu

anlamda beklentilerin yüksek olduğu, rekabetin dijital anlamda da yüksek olduğu, Insider, Getir ve Yemek Sepeti gibi globalde başarılar sağlamış ve yatırımlar almış dijital uygulamaların olmasının beklentiyi daha da artıracacağı, daha başarılı uygulamaların çıkma potansiyelinin olduğu değerlendirilmektedir.

E-devlet platformunda hangi sosyal inovatif uygulamaların yer alabileceği konusunda, fon başvurularının e-devlet üzerinden kolayca alınabileceği ve bu fonların kimlere verilebileceğinin analizinin yapılabileceği belirtilmiştir.

Sosyal hizmetlere yönelik dijital bir platformda ne gibi hizmet ve uygulamaların yer alabileceği konusunda, bu platformun öncelikle doğru, kısa ve net bilgiler veren bir platform olması gerektiği, sosyal inovasyon farkındalığı oluşturabilmesi gerektiği, bu platformun devlet kontrolünde olursa daha etkin işler yapabileceği, reklam tabanlı olmaması gerektiği, yapılan etkinlikler ve projelerin tanıtıldığı, sosyal bir problemle karşılaştığında bireylerin ne yapmaları gerektiğini hızlıca öğrenebilmesi gerektiği, sosyal hizmete ihtiyaç duyanlarla hizmet verenlerin buluşturulduğu bir platform olabileceği, sosyal ihtiyaçlara ve sosyal sorunlara göre gruplanması gerektiği, harita üzerinde ilgili kurum ve kuruluşları gösterebilen, web uygulamasından ziyade mobil uygulama olması gerektiği, engellilerin erişilebilirliğine uygun olması gerektiği, göçmenler için çoklu dil desteği sunan bir platform olması gerektiği belirtilmiştir.

Dezavantajlı bireyler, gruplar ve bunların yakınlarının faydalanabileceği bir destek platformunun geliştirilmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir. İçerik konusunda danışmanlık alınabilir. Mobil uygulama penetrasyonunun tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de arttığı aşikârdır. Native uygulama geliştirme web sitesi geliştirmesine göre daha az maliyetli olduğu bilinmektedir. Katılımcılar platformun mobil uygulama tabanlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir ancak ilk başta maliyet açısından web tabanlı bir platform olarak başlayıp daha sonra mobil uygulama geliştirmelerinin yapılmasının daha efektif olacağı değerlendirilmektedir. Platformun bağış toplama ve dağıtma gibi rollerinden çok, kısa ve özet bilgi verme platformu olabileceği, (daha sonrasında vakıf/dernek statüsü alınıp bağış toplama izni alınırsa bağış da toplanabilir), en yakın sosyal hizmet merkezine ulaştırılabilir, sosyal ürünlere ve sosyal etkinliklere erişmek isteyenlerin bilgilendirilerek yönlendirmeler yapılabileceği, sosyal hizmetlerde eleman ihtiyacı olanların iş ilanı verebileceği ve bu sektörde çalışmak isteyenlerin başvuru yapabileceği bir web sitesinin geliştirilebileceği değerlendirilmektedir. Sosyal Destek Platformu Önerisi bölümünde bu platformun neler içerebileceği detayları ile anlatılmıştır.

6. Sonuç

Sosyal hizmetler, sosyal inovasyon ve dijital sosyal inovasyon alanlarının yeni alanlar olması ve kavramlarla derinlemesine bilgi verebilecek uzman kişilere ulaşmada zorluk yaşansa da araştırma sonucunda oldukça anlamlı veriler ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılanlar sosyal hizmetler, sosyal inovasyon ve dijital sosyal inovasyon kavramlarının ve uygulamalarının yeterli düzeyde olmadığı ve toplumda henüz beklenen etkiyi göstermediğini

belirtmektedirler. Bu anlamda inovatif ve dijital çözümlerle toplumda ne kadar çok kişiye ulaşılabilirse o uygulama ilklerden olacak ve büyüme potansiyeli yüksek olabilecektir. Bu minvalde sosyal hizmetlere ihtiyacı olan birey veya yakınlarının hızlıca ön bilgi edinebilecekleri ve kişisel veriler içermeyen ve mahremiyete dokunmadan işlemlerini yapabilmelerini sağlayacak bir platformun eksikliği görülmüştür. Dijitalleşme ve dijital inovatif uygulamalar, sosyal hizmetlerin sunumu için çoklu fırsatlar sunmaktadır. Bu fırsatlardan online platformlar, dijital sosyal inovasyonun itici güçleridir; dijitalleşmede öncü rol oynamaktadırlar. Tüketicilerin seçeneklerini artırıp erişimi kolaylaştırarak rekabet gücünü ve toplumun daha katılımcı rol oynamasını sağlamaktadırlar. Bunun dışında sosyal çalışmacılar; konusuna uygun geliştirilmiş mobil uygulamalar, online danışmanlık (video konferans ile), whatsapp vb. uygulamalar üzerinden yazarak, görüntülü konuşarak sosyal hizmet sunumu gerçekleştirebilmektedirler. Özellikle fiziksel engeli olup sosyal hizmet merkezlerine ulaşmakta zorluk yaşayan birey ve gruplar için dijital çözümler önem arz etmektedir. Sadece engelliler için değil pandemi gibi dönemlerde herkes için faydalı olacaktır. Problem bazlı sosyal hizmet ihtiyacı olanlar bu ihtiyacı nereden ve nasıl karşılayacağını bilememektedir.

Sosyal hizmetler ve sosyal inovasyon farkındalığının daha çok artırılması için “İnovasyonun Yayılma Teorisi” (Innovation Diffusion Theory) (Kim, 2019: 62) bağlamında sosyal hizmetlerle ilgili çalışmaların, inovatif proje ve ürünlerin büyük kitlelere ulaştırılması önemlidir. Hizmetlerin ve yeniliklerin difüzyonu için de sosyal hizmetlerde dijitalleşmenin önemli olduğu görülmektedir.

Dijital dönüşüm ofisi, bakanlıklar, belediyeler, üniversiteler, araştırma merkezleri, özel sektör kuruluşları ve yenilikçi fikirleri olan bireylerin sosyal inovasyon anlamında ortak paydada buluşabileceği, fikir jimnastiği yapabileceği, start-up'ların tohum desteği alabileceği, şirketlerin büyüebilmesi için fon alabileceği bir çatı platformun oluşması önemlidir. Sosyal inovasyon ekosistemine kamunun denetim ve finansal destekleme rolleri ile liderlik etmesi ve koordinasyon sağlama önem arz etmektedir. Bu ekosistemin paylaşım ekonomisini, kitlesel fonlama araçlarını, katılımcı bütçe modellerini ve sinerjiyi temel alan “Kollektif zekâ” (collective intelligence) teorisi (Bria, F., 2014: 11) ile ilişkilendirilmesi sosyal hizmetlerdeki multidisiplinerlik yaklaşımı ile (Selcuk ve Guzel, 2016: 468) benzer yaklaşımdır.

Sosyal hizmetlerde çözümlerin kişiye, probleme ve olguya özel olabilmesi için dijital sosyal inovasyonun önemi büyüktür. Büyük veri kullanımı ve dijital araçlarla daha küçük gruplara ve bireylere indirgenebilir. Klasik çözümlerin yetersiz kaldığı durumlarda olguya özel terzi modeli (tailored) ile çözümler önemlidir. Bu anlamda mevcut çözümlere odaklanma yerine dijital teknoloji ve araçlarla “Asıl İhtiyaca Odaklanma Yaklaşımı” (Millard ve Carpenter (2014: 18) ile daha basit, probleme özel, daha az maliyetli çözümler geliştirilebilecektir.

Klasik sosyal hizmetler sunumunun yanında insanların sosyal hizmetlere erişimde güçlük yaşadığı durumlarda, internet üzerinden online olarak erişip bazı temel bilgilere

erişip koruyucu önleyici sosyal hizmetleri en azından birey bazında kendisine ve çevresine uygulayabiliyor olması gerekmektedir. Dijital çağda ve insanların evlerinden çıkmakta tereddüt ettikleri pandemi dönemlerinde bu tür dijital servislere olan ihtiyaç daha da artmaktadır. Bilgi değerlidir, sınıflandırılmadığı ve konularla ilişkilendirilmediği durumda ham veri olarak kalacaktır.

Sosyal hizmetlerin dijitalleşmesi anlamında sosyal problemlere, basit, akılcı ve daha az maliyetli, yenilikçi bakış açısı ile çözümler sunulabilmesi için daha çok bilimsel araştırmaya, inovatif ürünlere ve birlikte (multidisipliner) çalışmaya ihtiyaç bulunmaktadır.

Toplumda sosyal hizmetler ve sosyal inovasyon farkındalığı oluşturmak ve bu farkındalığı daha da yukarı çekmek için bu kavramlar kamu spotları ile topluma anlatılabilir. Sosyal inovatif proje yarışmalarının sayısı artırılabilir. Bu anlamda proje geliştiren birey ve grupları bir araya getirebilecek organizasyonlar düzenlenebilir. Farkındalık ve projelerin artırılması için sektörlerin daha çok birlikte çalışması gerekmektedir.

Bireylerin ve inovatörleri birlikte yeni projeler geliştirme, proje finansmanına erişme gibi iş birliği ve açık bilgi platformları oluşturulur ve bu online ağa üyelik, projeleri detaylandırma, finansman sağlayan kuruluşların projelere kolay erişimi gibi işlemler kolaylaştırılırsa dijital sosyal inovatif daha çok proje ortaya çıkacaktır. Erken aşama tohum fonlama programları ve finansal olmayan destek türleri artırılmalıdır. İngiltere’de Açık Veri Enstitüsü tarafından yürütülen inkübatör programı ve Bethnal Green Ventures tarafından yürütülen dijital sosyal inovasyon hızlandırıcı programı, erken aşamadaki işletmeleri desteklemek için danışmanlık, finansman ve yer sağlama gibi örnekler başarılı örneklerdir. (Bria F., 2014: 6). Yine okul çağındaki çocukların ileride dijital sosyal inovatörler olabilmeleri için okullarda kodlama eğitimleri ve fikir üretme atölyeleri yapılabilir. Bu noktada özel ve devlet kulları ile iş birliği yapıp bu işleri organize edebilecek kuruluşlarla çalışılıp fonlama sağlanmalıdır.

Sosyal problemlere dijital sosyal inovasyonun nasıl çözümler sunabileceği üzerine daha çok araştırmalar yapılmalı ve nasıl projelere ihtiyaç olduğu katılımcı bir ağ ile ortaya çıkartılmalıdır. Dijital sosyal inovasyonları yürüten en önemli araçlar katılımcı, işbirlikçi paydaşlar ve bunlara sağlanan verilerdir. Veri olmaz ise dijital sosyal inovasyonların sürdürülebilir olması düşük olasıdır. Kamu, elindeki büyük veriyi dijital sosyal inovatörler ile kişisel verilerin gizliliğine aykırı olmadan, analiz edilebilir şekilde paylaşırsa açık veriler üzerinden başarılı dijital inovasyonlar geliştirilebilecektir. Bu anlamda iyi bir örnek olarak; kâr amacı gütmeyen kuruluş olan Praxis’in Estonya Hükümeti ile kurduğu hükümet bütçe verilerini açma ve görselleştirme konusundaki ortaklık, kamu harcamalarında daha fazla şeffaflık oluşturmuştur. (Bria ve Baeck, 2014: 29).

Hükümet ve politika koyuculardan öncelikli beklenenler; yasal düzenlemeler ve dijital sosyal inovasyonun yasal alt yapısının kurulmasıdır. Problemlere doğrudan cevap veren, esnek politika ve düzenleyici yaklaşımlar hükümetlerin başlıca odak noktasıdır. Yasal olarak tanımlanması,

desteklenmesi sonrası daha çok dijital sosyal inovasyon gerçekleşmesi için ilgili paydaşları bir araya getirme sorumluluğu bulunmaktadır. Genellikle fikir sahibinin yeterli maddi ve yetişmiş insan kaynağına erişimleri sınırlı olacağı için, bu noktada fon sağlama veya fon sahipleri ile dijital sosyal inovatörlerin buluşturulması için organizasyonlar düzenlenmesi rolü yine kamunun üstlendiği rollerdir. Dijital sosyal inovasyonlar, bir hizmetin sunulmasını yöneterek hükümet ve kamu kuruluşlarının işlerini kolaylaştırmaktadırlar.

İnovasyonun daha çok özel firmalar tarafından, sosyal inovasyonun sivil toplum kuruluşları ve girişimciler tarafından yapıldığı düşünülürken dijital sosyal inovasyonda çoklu paydaşların işbirlikçi şekilde rol aldığı görülmektedir. Dijital sosyal inovasyonun hayata geçirilme sürecinde tüm paydaşların üzerine düşen rol ve sorumluluklar olduğu açıktır. Bu noktada yasal alt yapı, fonlama ve denetim fonksiyonlarında en büyük ve önemli görev hükümetlere düşmektedir. Özel sektörün önünü açıcı yasal düzenlemelerin hızlı bir şekilde oluşturulması dijital sosyal inovasyonların hayata geçmesinde bir temel görevi görecektir. Belediyeler ve kamu kuruluşları üniversitelerin yetiştirmiş olduğu insan kaynağı ve ürettikleri bilimsel çalışmaların ürünlerini özel sektörle birlikte piyasaya sunmaları için bu paydaşlara destek olmalıdırlar. Araştırma merkezleri ve üniversiteler kamunun gücünden faydalanmalıdır. Özel sektörün ürettiği ürünler kamu kuruluşları tarafından satın alınır ve kullanılırsa inovasyonların sürdürülebilirliğine katkı sağlanır. Kamu dijital sosyal inovasyon hizmetleri sunmakla görevlidir. Bunun için yapılacak deneyler ve AR-GE için gerekli kaynakların, finansman veya destek modellerinin oluşturulması ve desteklenmesi için çalışmalar yapmaktadır. Finansal olmayan kaynakları da diğer paydaşlara sunarak destek olmaktadır. Örneğin, arsa, yer veya gerekli verilerin sağlanması için gerekli çalışmaları yapar ve takip eder. Üretilen inovasyonlara kamu ortak olarak direk de fonlayabilecektir.

Dijital sosyal inovasyonların yaygınlaşması amaçlı standartların belirlenmesi çalışmaları yapılırsa ve kamunun hizmet alımının hangi alanlarda ihtiyaç olduğu, dijital ürünlerin kamunun hangi açığını kapatacağı ve nasıl entegre edileceği gibi konular belirlenirse dijital inovatörlerin önü açılacaktır.

Dijital sosyal inovasyonların kamu harcamalarını düşürme potansiyeli büyüktür. İlk başta iyi projelendirilmiş, iyi modellenmiş dijital projeler sürdürülebilir kalkınmaya ciddi anlamda destek sağlayacaktır. Kamu kuruluşları ellerindeki verilerle inovatörleri destekleyerek dijital anlamda potansiyeli daha da arttırabileceklerdir.

Sosyal hizmetlerde bireylerin iç dünyaları ve yaşadıkları olaylar ile ilgili mahremiyetler ve bu bilgilerin güvenliği üst noktadadır. Bu anlamda sadece yetkili sosyal çalışmacıların erişebileceği, devletin yönetiminde olan uygulamalar bulunmaktadır. Haricindeki birey ve kuruluşların yapacakları çalışma ve uygulamalarda daha yüzeysel bilgi ve işlemlere odaklanılmalıdır. Özel bilgilere yetkisiz kişilerce erişilmesi bireylerin mahremiyeti ve toplumdaki konumları açısından problem oluşturacaktır ve istenmeyen sonuçlar doğurabilecektir. Kamunun bu bilgilerin

güvenliğini sağlayacak bilgi güvenliği mekanizmalarını kurması gerekmektedir.

Katılımcıların yorumları ve değerlendirmeleri sonucunda öncelikle sosyal hizmetlerin hangi alanlarda faaliyet gösterdiğinin belirlenmesi sonucu çıkmıştır. Sosyal hizmetlere ihtiyaç duyulduğunda ne yapılması gerektiği, nerelere başvurulması gerektiği ve bu lokasyonlara nasıl ulaşılabileceği ile ilgili problem bazlı ve bütüncül bir bilgi platformunun gerekliliği bir kez daha vurgulanmıştır. Sonrasında sosyal hizmet alanında faaliyet gösteren profesyoneller için bütüncül bir bilgi platformu olabileceği değerlendirilmiştir. Tez, makale ve projelerin kolayca bulunabilmesi sosyal hizmetler için anlamlı değerler oluşturacaktır. Sosyal hizmet etkinlikleri ile de yaklaşan etkinliklerin bilgilerinin sağlanmasının önemli olduğu görülmüştür. Dijital bir platformun sosyal hizmetler ve sosyal destekler özelinde dağıtık bilgileri toplayarak ilgili paydaşlara sunabilmesi değerli olacaktır.

Sosyal hizmetlerin dijitalleşmesinde bir dijital sosyal inovasyon örneği olarak sosyal destek platformu; web uygulaması üzerinden kodlanıp ilk fazda bilgi verme modülleri ile sosyal hizmetlere kazandırılabilir. İleriki aşamalarda gerekli şartlar oluştuğunda sosyal destek platformunun E-Devlet (Dijital Türkiye) platformunda da yer alabileceği değerlendirilmektedir.

Kaynakça

- Boelman, Kwan, Lauritzen, Millard ve Schon (2014). Growing Social Innovation: A Guide For Policy Makers. A Deliverable of The Project: "The Theoretical, Empirical and Policy Foundations For Building Social Innovation in Europe" (Tepsie). *European Commission – 7th Framework Programme*. Brussels: European Commission Dg Research.
- Bria, F. (2014). *Digital Social Innovation Interim Report*. Nesta. European Union.
- Bria, F. ve Baeck P. (2014). *Digital Social Innovation: What It is and What We Are Doing?*. Nesta.
- Kim, M. J., Lee, C. K., & Contractor, N. S. (2019). Seniors' usage of mobile social network sites: Applying theories of innovation diffusion and uses and gratifications. *Computers in Human Behavior*, 90, 60-73. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.08.046>
- Millard, J. ve Carpenter G. (2014). *Digital Technology In Social Innovation: A Synopsis*. *TEPSIE*. Denmark.
- Nesta, (2015). *Digital Social Innovation Toolkit* by DSI4EU. <https://dsi4eu.github.io/toolkit/> Erişim Tarihi: 07.09.2018
- Resmi Gazete, (2019). *T.C. Cumhurbaşkanlığı Resmi Gazete Sayı:30928*. Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (Kararname Numarası: 48) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/10/20191024-1.pdf> Erişim Tarihi: 26.10.2019

Selcik O. ve Güzel B, (2016). *Sosyal Hizmet Mesleğinin Çalışma Alanı v Sosyal Hizmet Uygulamasının Türkiye Ölçeğinde Değerlendirilmesi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Cilt:9 Sayı: 46

Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*. 48. Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

Elektronik Kaynaklar

https://capssi.eu/wp-content/uploads/CAPSmagazine_2018_web.pdf
Erişim Tarihi: 15.11.2019

<https://www.nhs.uk/oneyou/apps/> Erişim Tarihi: 18.11.2019

<https://sinnhub.org/en/fundraising-strategies/#1488107433497-cf9c66bb-6701> Erişim Tarihi: 15.11.2019

<https://sidekickhealth.com/> Erişim Tarihi: 15.11.2019

<https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/sustainable-development-goals.html> Erişim Tarihi: 16.11.2019

<https://trends.google.com.tr> Erişim Tarihi: 26.06.2019

<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/collective-awareness> Erişim Tarihi: 20.06.2019



Araştırma Makalesi • Research Paper

Psikososyal Gelişim Kuramının Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında İncelenmesi

Investigation of Psychosocial Development Theory within the Scope of Social Studies Lesson

Hüseyin Bayram^{a,*}

^a Arş. Gör. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, 04100, Ağrı/Türkiye.
ORCID: 0000-0001-6065-8865

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Temmuz 2020
Düzeltilme tarihi: 23 Ağustos 2020
Kabul tarihi: 01 Ekim 2020

Anahtar Kelimeler:

Psikososyal Gelişim Kuramı
Sosyal Bilgiler Dersi
Kişisel Gelişim
Toplumsal Gelişim
Sosyalleşme

ARTICLE INFO

Article history:

Received 01 July 2020
Received in revised form 23 August 2020
Accepted 01 October 2020

Keywords:

Psychosocial Development Theory
Social Studies Lesson
Personal Development
Social Development
Socialization

ÖZ

Psikososyal gelişim kuramı, kişinin bireysel ve toplumsal gelişim sürecini çözümlenmeyi; Sosyal Bilgiler dersi ise bireysel ve toplumsal yaşamlarında başarılı ve üretken insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada söz konusu kuram ve dersin ortak noktası olan bireysel ve toplumsal gelişim değişkenlerinden hareketle; psikososyal gelişim kuramının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesi ile gerçekleştirilen çalışmada alanyazından sağlanan bilgiler, çalışmanın amacı kapsamında sınıflandırılarak betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Psikososyal gelişim kuramı ile Sosyal Bilgiler dersinin sosyalleşme sürecine yönelik yaklaşımlarını irdeleyen bu çalışmanın; bireyin sosyalleşme sürecine doğrudan etki eden unsurlara dikkat çekmesi nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı ve yapılacak benzer çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir. Çalışmanın sonunda; psikososyal gelişim kuramının içerdiği aşamaların Sosyal Bilgiler dersinin birey yetiştirme süreciyle uyumlu olduğu yargısına varılmıştır.

ABSTRACT

This study is based on personal and social development topic, which is the common point of the psychosocial development theory and Social Studies lesson. In this context it is aimed to examine the psychosocial development theory within the scope of Social Studies lesson. The information obtained from the data sources in the study conducted with the document analysis was classified within the scope of the purpose of the study. And analyzed by descriptive analysis method. At the end of the study; it has been concluded that the stages of psychosocial development theory are compatible with Social Studies Lesson's individual training approach.

1. Giriş

İnsan, ruhsal yapısı itibariyle karmaşık bir varlık olarak nitelendirilebilir. Bu karmaşıklık temelini, duygular ve düşünceler oluşturmaktadır. İnsanı diğer tüm varlıklardan ayıran, doğuştan getirdiği akıl ve hislerdir. İnsana özgü bir kavram olan kişilik, yaşamda karşılaşılan durum, olay ve olguların akıl ve hisler kapsamında değerlendirilerek içselleştirilmesi ya da reddedilmesi ile biçimlenmektedir. Sosyal bir varlık olan insan, sosyalleşme sürecinde çeşitli aşamalar yaşamaktadır. Söz konusu aşamalar ile dünyaya bakışı şekillenmekte ve kendi öz tutumlarını

geliştirmektedir. Sosyalleşme, içinde bulunulan toplumsal yapının kültürünü, inançlarını ve değerlerini özümsemekle olmaktadır. Bu sürecin en etkili faktörlerinden biri, öğretimdir. Öğretim, sosyalleşme sürecinde toplumun değerlerinin okul programları aracılığıyla aktarılmasına yöneliktir. Günümüz dünyasında toplumsal yaşamın gereklerini ve temellerini öğretmek amacıyla ilk ve ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi işe koşulmaktadır. Sosyal Bilgiler, insanın sosyalleşmesini yer ve zaman değişkenleri kapsamında ele almaktadır. Dewey'in yapılandırmacı eğitim yaklaşımının temelini oluşturan "okul yaşamın ta kendisidir" anlayışını esas alan Sosyal

* Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: hubayram@agri.edu.tr

Bilgiler, insanın sosyalleşmesini, yaşadığı zaman ve bulunduğu mekân kapsamında sağlamayı amaçlar (Dewey, 2015, s. 53). Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi dersinin devamı niteliğindedir (Kaya, 2018, s. 128). Hayat Bilgisi, fen ve sosyal bilimlere yönelik bilgilerin çocuğa görelilik ilkesi kapsamında toplu olarak öğretildiği bir derstir. İlkokul dördüncü sınıf itibarıyla fen ve sosyal bilimlere yönelik olarak iki alana bölünmektedir (Kaya, 2018, s. 123). Sosyal bilimlere ilişkin içerik, bu düzeyden sonra Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretilmektedir (Öztürk ve Devenci, 2016, s. 3-5). Sekizinci sınıftan sonra ise tek disiplinli dersler biçiminde okutulmaktadır. Böylelikle Sosyal Bilgiler dersinin temeli olan sosyal yaşama yönelik bilgiler, söz konusu kademelerde ilk ve ortaokuldaki gibi toplu olarak değil, tek disiplinli dersler kapsamında öğretilmektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler eğitiminin her okul seviyesinde var olduğunu söylemek mümkündür.

Sosyalleşmenin doğum ile başladığı düşünüldüğünde; Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini oluşturan bilginin doğumdan itibaren öğretilmeye başlandığını söylemek yanlış olmaz (Öztürk, 2015, s. 5). Toplumsal yaşamın kolaylaştırılmasını ve topluma katkı sağlayan bireylerin yetiştirilmesini amaçlayan bu dersin içeriğini oluşturan bilgiler, okul çağında olmayan çocuklara anne-baba ve yakın çevre tarafından informal biçimde öğretilmektedir (Michaelis, 1956, s. 4-6). Çünkü Sosyal Bilgiler eğitimi, çok boyutlu bir süreci kapsayan sosyalleşmeye ilişkin her şeyi içermektedir. Sosyalleşme sürecinin boyutlarından biri, insanın psikolojik yapısıdır. İnsanın sosyalleşmesini psikolojik temeller kapsamında irdeleyen Erik H. Erikson, bu kapsamda psikososyal gelişim kuramını ortaya atmıştır (Dereboy, 1993, s. 10; Coles, 2000, s. 44).

Erikson'a göre psikososyal gelişim, aşamalı olarak gerçekleşen bir süreçtir. Aşamalı oluşum ilkesi, gelişim aşamalarının belli altyapılara sahip olduğu ve tüm aşamaların birleşerek bütünü oluşturduğu döneme kadar her birinin kendine özgü süresi olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Gürses ve Kılavuz, 2011, s. 154). Erikson, genetik bilimene ait bir kavram olarak ortaya çıkan aşamalı oluşum ilkesinin, bireyin kişisel ve toplumsal gelişimini incelemede de işe koşulabileceğini göstermiştir. Erikson'a göre kişilik gelişimi, ard arda gelen sekiz aşamayla gerçekleşir. Her aşamada birbirinin zıttı olan iki duygu ayrışır ve gelişir. Zıt duygular arasındaki çatışma, ortaya çıktığı aşamaya özgü krizin temelini oluşturur. Aşamaların sonunda üstünlük sağlayan duygu, sonraki aşamanın alt yapısını da belirler. (Dereboy, 1993, s. 49-50). Krizler doğru biçimde çözümlerse bireylerin psikososyal gelişimine büyük katkı sağlarlar. Her kriz ya da aşama, bireyin gelişimini biçimlendiren ve kişiliğini değiştiren daha önceki kriz ya da aşamaların üzerine kurulmaktadır (Erikson, 1968, s. 158-159).

2. Psikososyal Gelişimin Aşamaları

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında, her seviyede ele alınması gereken çatışmalar vardır. Bu kuramın gelişim dönemleri sırasıyla şöyledir:

2.1. Temel Güven Duygusuna Karşı Güvensizlik Dönemi (0-1 Yaş)

Bireyin psikolojik anlamda sağlıklı olabilmesi için gerekli olan birçok ön koşul söz konusudur. Bu koşullardan biri,

temel güven duygusudur. Bu duygu, bebeklik dönemindeki tecrübelerden elde edilen, çevreye ve çevredeki unsurlara yönelik olarak geliştirilen tutumlardan kaynaklanmaktadır. Kendine güven ise, bireyin özüne ve diğer insanlarla olan ilişkilerine karşı olan inancını ifade etmektedir (Erikson, 1968, s. 169).

Psikososyal gelişim evrelerinin ilk aşaması olan temel güvene karşı güvensizlik dönemi, yaklaşık on sekiz ay kadar sürmektedir. Bu aşamada bebekler; başkalarına, özellikle de temel ihtiyaçlarını karşılayanlara güvenmeyi öğrenirler. Kendilerinin anne ya da annenin yerini almış kişilerin bakımı altında olduklarını ve tüm ihtiyaçlarının onlar tarafından karşılandığını keşfederler. Bebekler, dünyaya geldiklerinde dış dünyayı tanımamaları sebebiyle onu tehdit edici olarak algılayabilmektedirler. Çevrelerindeki insanların davranışlarına bağlı olarak tehdit algısı, güven duygusuyla değiştirilebilmektedir. Bu olduğunda, bir güvenlik hissi kazanırlar ve çevrelerindeki insanlara güvenmeyi öğrenmeye başlarlar. Bir bebeğin güven ihtiyacını karşılayan ilk ve en önemli kişiler genellikle ebeveynlerdir. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına iyi bakmaları ve ihtiyaçlarına cevap vermeleri gerekmektedir. Örneğin bir bebeğin ebeveynleri onun giyecek, barınak, beslenme gibi ihtiyaçlarını karşıladığında bebek, kendisini rahat ve güvende hissetmekte ve bebeklik dönemini sağlıklı bir şekilde atlatabilmektedir. Hayatın ilk evresi olan bebeklikte güvenin ilk kanıtı, beslenmenin rahatlığı, uyku derinliği ve bağırsakların sorunsuz çalışmasıdır. Bebeğin fiziksel ve psikolojik yetilerinin gelişimi için karşılanması gereken ihtiyaçlar, annesi tarafından düzenlenir. Bu durum, bebeğin doğumla getirdiği belirsizliklerden kurtulmasına olanak oluşturur. Bebek, giderek artan uyanıklık saatlerinde, daha fazla sayıda duyuşsal deneyim ve huzur duygusuyla birlikte oluşan tanışıklık hissi oluşturduğunu fark eder. Bebek, etrafındaki insanları tanımaya başladıkça rahatlar. Bu nedenle, bebeğin sosyal anlamdaki ilk başarısı, annesinin yardımıyla etrafını aşırı korku veya sinir haline girmeksizin geliştirdiği bakış açısıyla tanıyabilmesidir (Ochse ve Plug, 1986, s. 1243).

2.2. Özerk Olmaya Karşı Kuşku Duyuma Dönemi (1-3 Yaş)

Psikososyal gelişim kuramının ikinci aşaması, erken çocukluk döneminde gerçekleşmektedir. Bu aşama, kişisel kontrolün artarak geliştirilmesine odaklanır (Can, 2006, s. 136). Bebek, on sekizinci aya geldiğinde dışkılamayı kontrol eden kalın bağırsak kasları, iki yaşına geldiğinde ise idrar kontrolünü sağlayan mesane bitimindeki sfinkter kaslar yeterli olgunluğa erişir. Bebekler, kısa zaman içinde bu iki fizyolojik durumu kontrol edebildiklerini keşfederler. Dışkıyı veya idrarı tutabileceklerinin ya da bırakabileceklerinin ayırımına varırlar. Bu durum, bebeklerin ilk özerk davranışlarıdır (Akhtar, 1984, s. 1383-1384). Bu aşamaya kadar dışkılama üzerinde kontrol sahibi olmayan bir bebek açısından vücudun bu faaliyeti üzerinde denetim kurmak, anlamlı bir deneyimdir. Artık bedensel faaliyetlerini kontrol edebildiğinin farkına varması, onun arzularını ve gereksinimlerini kontrol edebildiğini gösterir. Gereksinim ve arzularını dikkate almak zorunda olsa bile, sonunda ne yapacağına ve nasıl hareket edeceğine bilinçli bir şekilde kendisi karar vermektedir (Kernberg, 1968, s. 603). Bu dönemde, yiyecek ve oyuncak seçimlerinde

tercihli davranılırken, giysi seçimi üzerinde daha fazla kontrol sağlanır. Bu aşamayı başarıyla tamamlayan çocuklar kendilerini güvende hissederler. Böylelikle kendilerini yetersiz görüp potansiyellerinden şüphe duymazlar (Evans, 1967, s. 30-35).

Ebeveynler, dışkı ve idrar kontrolünde çocuğun tıpkı dış dünyayı tanımaya çalışırken oluşturduğu zihinsel sistem gibi bir plan çıkarmasını arzularlar. Ebeveynlerin bu arzusu, çocuğun bağımsız olma isteğiyle çatışır. Daha önce her yeni eylemi kabul gören ve anne-babaya sevinç yaşatan, şartsız sevilen çocuk, ebeveyne karşı sahip olduğu güven hakkında şüphe duymaya başlar. Anne-babanın sıkı kuralları, katı yaptırımları, çocuğa bağırması ve sevgi gösterisinde bulunmayarak cezalandırma yoluna gitmesi, çocukların özerklik girişimlerinden dolayı mahcup olmalarına neden olur. Bu mahcubiyet duygusu, çocuğun kendisini suçlu hissetmesinin alt yapısını oluşturur. (Dereboy, 1993, s. 20).

Bu aşamada yaşanan olumsuzluklara rağmen, çocuğun geliştirdiği özdenetim, iradesinin gücünü ortaya koyar. Bir kimlik geliştiren çocuk bu aşamada, "ben özgür iradem ile istediğim şeyim" inancına sahip olur. (Erikson, 1964, s. 118-119). Kimlik geliştirme sürecinde öz iradeyi kullanma ile kendi potansiyelinden kuşku duyma çatışmasını yaşar. Bu süreçte yaşanan çatışma, ergenlik dönemini güçlü bir biçimde etkiler. Çocuğun duygu ve düşüncelerinden utanç duyması ya da kendisine güvenmemesi, silik bir ergenlik geçirmesinin zeminini oluşturur. Öte yandan bu aşamadaki baskın duygu özerklikse, çocuk yaşamının sonraki dönemlerinde kendine güvenli ve tutarlı tutumlar geliştirir (Erikson, 1968, s. 183).

2. 3. Girişimcilik Duygusuna Karşı Suçluluk Duyma Dönemi (3-6 Yaş)

Çocuk, bir önceki aşamadan getirdikleri temelinde; kendisine inanmaya ve bu kapsamda yapabileceklerini keşfetmeye başlar. Veyahut kendisini yetersiz görerek girişimci faaliyetlerde bulunmaktan kaçınır. Bu aşamanın temel içeriği şöyledir (Erikson, 1968, s. 184-190):

a) Çocuk özdenetimli davranışlarını sıklaştırır. Böylelikle kendi hareket alanını oluşturarak, hayallerini hayata geçirme ortamı oluşturur.

b) Çocuklar anlamada zorluk çektikleri konular üzerine daha fazla düşünürler. Bu aşamada sık sık sorular sorarak kendilerine garip gelen durumları anlamlandırmaya çalışırlar.

c) Çocuğun düşünme biçiminde büyük değişimler oluşur.

Çocuk bu aşamada yakın ve uzak çevresindeki yetişkinlerin sahip olduğu rolleri fark eder. Yetişkin davranışlarına ilişkin her şeyi irdelemeye başlar. Yaşamda birçok farklı rolün olduğunu fark eden çocuk, oynadığı oyunlarda ve daldığı hayallerde özdeşim kurarak yetişkin rollerine bürünmeye çalışır. Bu davranışlar, çocuğa hem girişimcilik becerisi kazandır hem de hayallerinin peşinde koşmayı öğretir (Erikson, 1964, s. 122).

Anne-babalar, çocuktaki bu girişimci duyguları destekleyici olmalıdırlar. Çocuklar için hazırlanacak ortamlar, onların koşup atlayabilecekleri ve oyunlar oynamaya fırsat bulabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır. Çünkü çocuklar kendi kimliklerini, yapabildikleri ve başarabildikleri şeylerle tanımlarlar. Anne babalar çocuklardaki bu doğal

girişimciliği şiddet ya da türevi bir yolla cezalandırdıklarında çocuk, yaptığı şeyin yanlış olduğuna inanarak kendisini suçlu hissetmeye başlar (Erikson, 1984, s. 4). Bu aşamanın kişilik geliştirmeye katkısı, çocuğun kendi hedeflerini ortaya koyabilecek düzeye ulaşmasıdır. Girişimcilik aşamasını, kurulan hayallerin gerçeğe dönüştürülüp dönüştürülemediğinin belirlendiği dönem olarak ifade etmek mümkündür (Erikson vd., 1994, s. 59).

Gençlik döneminde yaşanan kimlik buhranının bu aşamadaki yansıması, "rol ketlenmesi" ve "rolleri sezinleme" arasındaki zıtlıktır. Bu yaşantılar, direkt olarak gençlik dönemine yansımaktadırlar. Tıpkı girişimcilik aşaması gibi kimlik buhranı aşaması da kişinin kendisine birtakım roller belirlediği ve üzerinde denemelerde bulunduğu dönemdir. Bu dönemdeki bireyler, girişimcilik aşamasından getirdikleri düş gücünün yardımıyla karşılarına çıkan rollerden kendileriyle bağdaştırdıklarını seçmeye yönelirler. Rol sezinlemesi, kişinin nasıl bir insan olacağını sezinlemesini ve edinmeyi düşündüğü rolleri pratize edeceği zamanı güven içinde beklemesini ifade eder. Şayet genç birey girişimcilik evresinden suçluluk duygusunun etkisinde kalarak çıkmış ise, artık kendisini hangi yetişkin rolünde hayal ederse etsin suçluluk duygusundan kaynaklı olarak sürekli bir huzursuzluk duyacaktır. Birey, artık tüm yetişkin rollerinin yanlış bir tarafı olduğunu ya da kendisinin bu rolleri üstlenerek yanlışlar yapabileceğini düşünmeye başlar. Bireyin huzur duymasını sağlayacak bir yetişkin rolünün oluşturulamaması ve geleceğe dair planlamalar yapamamanın neden olduğu yolunu bulamama hissi, "role ket vurulması" biçiminde ifade edilir (Erikson, 1968, s. 107).

Bireyin, bu dönemde kazandığı his girişimcilikse hayal ettiği rolleri edinmeye ilişkin faaliyetlerde bulunacaktır. Söz konusu faaliyetler, deneme girişimleri olarak ifade edilmektedir. Özgür bir şekilde rolleri tecrübe edeceği gibi önceki aşamalarda edindiği girişimcilik becerisi ve suçluluk duygusu arasında gel-gitler de yaşayabilmektedir. Çocuk, bu aşamada önceki yaşantılarından dolayı belli bir role saplanıp kalabilmektedir. Bu durumdaki bir birey, yakın ve uzak çevresinin kendisine yönelik beklentilerini boşa çıkarabilir. Hatta kendisi de yolunu kaybetmişliğe doğru gidebilir (Dereboy, 1993, s. 90-93).

2.4. Çalışkanlığa Karşı Yetersizlik Duygusu Dönemi (7-11 Yaş)

Çocuk, bu evrede öğrenmeye hiçbir aşamada olmadığı kadar istekli ve hazırdır. Çocuğun bu dönemde, girişimcilik evresinin sonundakini pekiştirici biçimde; görevleri paylaşmak, tertipli olmak ve faaliyette bulunmak hislerinde artış meydana gelmektedir. Bu aşamada akranlarını kendisine uymaya zorlamak veya sınırlandırmak yerine, düzenli ve uyumlu paylaşımlarla aktivitelerde bulunmaya eğilimlidir (Dereboy, 1993, s. 95). Çocuk bu aşamada okula başlar. Okul dönemi olarak da ifade edilen bu sürecin başlamasıyla sosyal çevrede büyük genişleme olur. Okul arkadaşları ve okul personelinin çocuk üzerindeki etkisinde artış yaşanırken, ebeveynlerin etkisinde azalma olur. Girdiği bu yeni çevreyle uyuşmaya çalışan çocuk, kendisini birtakım konularda ispatlama ihtiyacı duyar. Hem öğretmen hem aile hem de arkadaşların beklentilerine cevap verebilmek için akademik ve sosyal olarak başarı sağlamak

zorunluluğu hisseder. Öğretmen, çocuktan okumayı ve aritmetik işlemleri öğrenmesini, ebeveynler ise başarılı olmasını beklerler. Kişi başarılı oldukça başarıları çevresince takdir edilir (Erikson, 1968, s. 184-185).

Çocuğun kaliteli faaliyetlerde bulunma duygusunu kazanması başarıma hissini geliştirirken, yerine getirmesi gereken görevlere ilişkin başarısızlığı ise aşağılık kompleksine girmesine neden olur. Kişinin bu aşamada edindiği duygu, yaşantılarını kendisinin şekillendirdiğidir. Bu dönemde ergen bireyin faaliyette bulunma ve başarıma hisleri ön plandaysa, kendisine yol gösterici kabul ettiği kişilerden bilgiler edinmenin peşine düşecek, yani çıraklık duygusunu geliştirecektir. Ancak çocukta bir gerileme söz konusuysa kendini yetersiz görme hissi ortaya çıkacaktır (Erikson, 1963, s. 269).

2.5. Kimlik Edinmeye Karşı Kimlik Karmaşası Yaşama Dönemi (11-17 Yaş)

Bu dönem, ergenlik ve yetişkinlik kademeleri arasındaki açık, bilinçli ve belirgin aşamayı kapsar. İlkokulun sonunda, ergenlerin yaşadıkları fizyolojik değişiklikler ile yetişkinliğe ait rollere yönelik kararsızlıkları hissedilir düzeyde artar. Bireyler bu aşamada; günlük hayatın ideal durumunu, önceki dönemlerde sahip oldukları beceri ve rollerle nasıl ilişkilendireceklerini sık sık sorgularlar (Senemoğlu, 2005, s. 24).

Birey, içinde bulunduğu çevreyi dünyası olarak kabul eder. Bununla birlikte ergenlik döneminde, dünyası gittikçe büyür ve yavaş yavaş toplumun tümünü kucaklar. Bu gelişme ile ergen bireyler, kendilerini yalnızca yakın çevrelerinin değil, buldukları toplumun öz değişkeni şeklinde hissetmeye başlarlar. Böylelikle, kendi varlıklarının, içinde buldukları toplumun varlığıyla iç içe olduğunun fark ederler. Bu kapsamda yakın çevrelerine karşı verdikleri birey olma savaşını, artık daha geniş topluluklarca bilinmek ve kabul görmek için verirler. Bu yüzden çocukluk çağında atılan hatalı adımların tersine çevrilmesi ve ergenlik çağında bir kez daha değerlendirilerek düzeltilmesi gerektiği anlaşılmalıdır (Yavuzer, 2001, s. 42).

2.6. Yakınlığa Karşı Yalnızlık Dönemi (17-30 Yaş)

Ergenlikte kimlik edinen birey, başkalarıyla sıkı dostluklar kurup samimiyet geliştirebilir. Bu dönemde kişi, akran ortamında daha geniş ve toplumsal ilişkiler kurmaya ve süratle sosyalleşmeye başlar (Dereboy, 1993, s. 101). Evlilik ve iş hayatı, önem kazanmaya başlar. Bu aşamadaki krizden sağlıklı bir biçimde çıkabilen kişi, güvenli bir şekilde sevgi alışverişinde bulunmakta yetkinleşir. Aksi olarak bu aşamadaki krizden etkilenenler ise, başkaları ile dostluk kurma konusunda zorluk çekerek psikolojik anlamda yalnızlaşabilir. Söz konusu yalnızlık, beraberinde toplumdaki soyutlanmayı ve kendini terk edilmiş hissetmeyi beraberinde getirir. Bireyin bu aşamadaki bunalımı aşabilmesi için, etrafındaki herkesin sorumluluk üstlenmesi gerekir. Bireylerin yaladığı bu çatışmaların insan sevgisine ve saygıya dayalı bir toplumda başarıyla çözülebilmesi mümkündür (Erikson, 1964, s. 128).

2.7. Üretkenliğe Karşı Verimsizlik Dönemi (30-60 Yaş)

Bu aşamada gerçek bir geçiş yaşanır. Birey üretmeye devam eder fakat bu üretim çoğunlukla eğitime yöneliktir. Kendinden sonraki nesil için verimlilik artırıcı hedefler geliştirir. Bu dönemde kişide bir yandan sıradanlaşma kaygısı yerleşirken, diğer taraftan da bu kaygıyla baş etme ve kurtulma arzusu gelişir (Erikson, 1964, s. 131). En hareketsiz yaşama sahip insanlarda bile bu aşamada dış dünyayla iç içe olan aktiviteler geliştirme isteği oluşur. Sevgi, ruhsal sağlık ve sosyalleşmenin tatmin edici düzeyde yaşanmamış olması, bu aşamada gerçek olmayan arkadaşlıkların geliştirilmesine neden olabilir. Üretkenliğe karşı durgunluk aşaması, duygusal yoğunluğun en üst seviyeye çıktığı ya da en alt dereceye kadar inebildiği dönemdir. Bu aşamada birey, önceki yaşantılarının sağlıklı bir şekilde gerçekleşmiş olması ya da olmaması durumuna bağlı olarak üretken ve yaratıcı olmanın doruklarına çıkabilir ya da tam tersine durgunlaşarak çöküş haline geçebilir (Erikson, 1963, s. 267).

2.8. Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk Dönemi (60 Yaş ve Üzeri)

Yaşlılık dönemi sayılabilecek bu aşamada kişi, ya yaşadığı sağlıklı dönemler sonucunda pozitif birikimini tam olarak bulmuş ve bir benlik geliştirmiştir. Veyahut yaşadığı zorluklar ve eksiklikler sebebiyle mutsuz ve umutsuz bir insan olmuştur. Bu aşama, sağlıklı aşamalardan geçmiş bir yaşamın sağladığı doyum ile zamanı gereksiz biçimde harcamanın verdiği mutsuzluk arasındaki çatışmanın dönemidir. Tüm gelişim dönemlerini başarıyla tamamlayan birey, artık bilgiye ulaşabilir ve ölüm gerçeğini kabul edebilir. Ruhsal yeterliliğe ulaşmış yaşlı birey için, kendisinin ürettiği şeylerden genç kuşağın yararlandığını görme zevki söz konusudur. Sonuç olarak, insanın kişiliğinin biçimlenmesinde, parçası olduğu toplumun tüm unsurları etken rol alır. Mutlu bireylerden oluşan bir toplum var etmek için, her aşamanın temel gereksinimlerini doğru biçimde karşılamaya ve çatışmaları çözmede bireylere yardımcı olmaya çalışmak gerekir (Erikson, 1968, s. 169).

Aşağıda psikososyal gelişim kuramına göre aşamalı oluşum çizelgesi verilmiştir. *“Bu çizelge, bireyin ruhsal ve toplumsal gelişiminin izlenebilmesi açısından büyük kolaylık sağlayan bir araçtır. Çizelgede dikey eksen, bireyin yaşça büyümesine yani yaşam evrelerine karşılık gelir. Yatay eksense, yaşam sürecinde ardı sıra ayrışıp gelişmesi beklenen duygulara ve temel güçlere karşı gelir”* (Dereboy, 1993, s. 80).

Şekil 1: Erikson'un Psikososyal Gelişim Dönemleri, Aşamalı Oluşum Çizelgesi.

8								Bütünlük X Umutsuzluk
7								Üretkenlik X Durgunluk
6						Yakınlık X		
5	Zamanı kavrama X Zaman kargaşası	Kendinden emin olma X Kendi hakkında düşünme	Rol deneme X Role saptama	Çözme X Çalışma felci	Kimlik X Kimlik Karmaşası	Yakınlık X Cinsel Kutuplaşma X Cinsel Karmaşa	Onderlik ve Yandaşlık X Otorite Karmaşası	İdeolojide Başlanma X Değerler Karmaşası
4				Çalışma X Aşgınlık Duygusu	Görev Belirleme X İşe Yaramazlık Duygusu			
3			Girişim X Suçluluk		Rolleri Sezme X Rol Keşfetmesi			
2		Özerklik X Kuşku ve Utanç			Kendi Olma İradesi X Kendinden Kuşku			
1	Güven X Güvensizlik				Karşılıklı Benimseme X İçe Kapanma			
	1 Umut	2 İrade gücü	3 Amaç	4 Yeterlik	5 Sadakat	6 Sevgi	7 Bakım verme	8 Bilgelik

Kaynak: Dereboy, 1993

3. Psikososyal Gelişim Kuramı ve Sosyal Bilgiler Dersi

Eğitim, tıpkı sosyalleşme gibi yaşam boyu süren bir etkinliktir (Şişman, 2011, s. 3). Bireyin doğumundan ölümüne değin edindiği yaşantılar, onun sosyalleşme sürecinin değişkenlerini oluşturduğu gibi (Ergün, 1994, s. 14) eğitim de sosyalleşmesine yönelik yaşantılar oluşturarak sürecin biçimlenmesine katkıda bulunmaktadır (Demirel ve Kaya, 2012, s. 5). İnsanın hem bireysel hem de toplumsal gelişimini, yaşadıkları sağlamaktadır (Özdemir vd., 2012, s. 567). Kendi iç dünyasıyla ve içinde yaşadığı toplumla olan ilişkileri, hazları ve yoksunlukları insanın kişiliğinin nasıl şekil alacağını belirler (Aydın, 2007, s. 3).

Sosyalleşme ve eğitim, iç içe geçmiş kavramlar olarak aile içinde başlar (Brown ve Stenner, 2009, s. 3). Dünyaya yeni gelmiş bir bebeğin sosyalleşmesi, annesinin ya da annesinin yerini almış bakıcısı olan kişinin verdiği eğitimle başlar. Babası, kardeşleri, akrabaları ve yakın çevresi, öğretmeni ve okul arkadaşlarıyla pekişen sosyalleşme süreci, tüm toplumun dahil olmasıyla doruk noktasına ulaşır. Sosyalleşme sürecinde doğru eğitim, bireyin psikolojik ve sosyal gelişiminin sağlığı için büyük önem taşımaktadır (Christiansen ve palkovitz, 1998, s. 135-139).

Sağlıklı bireylerin yetiştirilmesi, tutarlı eğitim yöntemlerinin yaşamın ilk anından itibaren uygulanmasıyla sağlanabilir. Bireyin sosyalleşme sürecinin doğum ile başladığı (İbrahim, 2006, s. 382-383) ve eğitimin bu süreçteki esaslardan biri olduğu gerçeği göz önüne alındığında, yetişkinlik dönemine kadar tüm eğitim faaliyetlerinin “çocuğa görelilik” ilkesi kapsamında biçimlendirilmesi gerektiği fark edilmektedir (Binbaşoğlu, 2003, s. 3). Çocuğa görelilik ilkesi, uygulanacak etkinlik ve programların çocuğun sahip olduğu tüm özelliklerin hesaplanarak oluşturulmasını ifade eder (Sever, 2003, s. 11). Söz konusu etkinlik ve programlar okul ortamında, okutulan dersler aracılığıyla yürütülmektedir. Okullarda sosyalleşmeye ilişkin olarak okutulan derslerden biri, Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler, toplumsal yaşama ilişkin çeşitli bilgi, beceri ve değerleri bünyesinde toplayan ve çocuğa görelilik ilkesi göz önünde bulundurularak oluşturulan bir öğretim programıdır (Öztürk, 2015, s. 2-3).

İnsanın sosyalleşmesini konu alan bu dersin içeriği, yalnız okulda değil aynı zamanda yaşamın tüm alanlarında karşımıza çıkmaktadır (Öztürk ve Deveci, 2016, s. 4). Sosyalleşme, 0-5 yaş arası aile ve yakın çevre tarafından sağlanan informal bilgilerle (Şişman, 2011, s. 3); 6-9 yaş arası okulda Hayat Bilgisi dersiyile; 10-14 yaş arası Sosyal Bilgiler dersiyile (Baysal, 2005, s. 472-473); 14-19 yaş arası tarih, coğrafya, psikoloji gibi derslerle (Özdemir, 2012, s. 18); 19-25 yaş arası yüksek öğrenimde okutulan sosyal bilim disiplinleriyle 25 yaş ve sonrasında ise bireyin tüm yaşamı boyunca toplumla olan ilişkileri aracılığıyla planlı bir biçimde sağlanmaya çalışılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan bilgilerin doğumdan itibaren öğrenilmeye başlandığı ve yaşam boyu öğrenilmeye devam ettiği göz önüne alındığında Erikson'un psikososyal gelişim kuramındaki ilk altı aşamanın Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini doğrudan, son iki aşamanın ise önceki aşamalar üzerine kurulmaları nedeniyle dolaylı olarak ilgilendirdiği anlaşılmaktadır. Bir başka deyişle, yedinci ve sekizinci aşamaların ilk altı aşamadaki yaşantılar üzerine kuruldukları gerçeğinden hareketle; Sosyal Bilgiler dersine ait içerik, insanın sosyalleşmesinde yaşam boyu etkili olan bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır.

4. Amaç ve Önem

Erik H. Erikson tarafından geliştirilen psikososyal gelişim kuramının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada söz konusu kuram ve dersin ortak noktası olan sosyalleşme süreci ve onu etkileyen unsurların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın sosyalleşmeyi etkileyen değişkenlere dikkat çekmesi ve psikososyal gelişim kuramını Sosyal Bilgiler dersi kapsamında inceleyen ilk çalışma olması nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı ve yapılacak benzer çalışmalara kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

5. Yöntem

Psikososyal gelişim kuramının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında incelenmesine yönelik bu çalışmada nitel araştırma metodolojisinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma; olay, olgu ve durumları kendi öz formları içerisinde derinlemesine incelemeyi içeren metodolojidir (Goetz ve LeCompte, 1984). Çalışmada uygulanan desen, veri toplama ve veri analiz teknikleri nitel metodolojinin doğasına uygun biçimde belirlenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisinin kullanılmasındaki neden, çalışmanın konusunun derinlikli bir biçimde araştırılmış olmasıdır.

5.1. Desen

Nitel metodolojinin işe koşulduğu bu çalışmada doküman inceleme deseninden yararlanılmıştır. Doküman inceleme, çalışılan konuya ilişkin her türlü kayıtlı veri kaynağı olarak değerlendirilmesine yöneliktir. Doküman inceleme deseni; 1) kaynaklara ulaşma ve inceleme, 2) kaynaklardan sağlanan bilgileri çözümlenme üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da doküman incelemesinin karakteri kapsamında söz konusu aşamalar takip edilmiştir. Çalışmada doküman incelemesinin kullanılmasının nedeni, araştırma konusunun alanyazında yer alan bilimsel kaynaklara odaklanmasıdır.

5.2. Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Veri toplama süreci, çalışmada kullanılan desenin uygulama aşamalarına uygun biçimde; öncelikle alanyazın incelenerek çalışmanın konusuna ilişkin dokümanlara ulaşılmıştır. Ardından ulaşılan dokümanlarda çalışmanın amacına yönelik bilgiler belirlenerek sınıflandırılmıştır. Söz konusu sınıflandırma, psikososyal gelişim kuramının sekiz aşaması temelinde yapılmıştır. Böylelikle sekiz adet bilgi kategorisi oluşturulmuş ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenerek Sosyal Bilgiler dersi kapsamında incelenmiştir. Betimsel analiz, ulaşılan verilerin önceden belirlenmiş temalar kapsamında çözümlendiği çalışmalarda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada betimsel analiz yönteminden yararlanılmasının nedeni, temaların psikososyal gelişim kuramının sekiz aşaması temelinde önceden belirlenmiş olmasıdır.

6. Bulgular

Psikososyal gelişim kuramının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında incelendiği bu çalışmada ulaşılan bulgular, söz konusu kuramın sekiz aşaması kapsamında aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

Psikososyal gelişim kuramının ilk aşaması olan "temel güvene karşı güvensizlik", insanın doğumuyla başlayıp kişiliğinin büyük bölümünün şekillendiği birinci yaşa kadar sürer. Bu aşamada bebek, en çok annesiyle ya da annesinin yerini almış kişiyle temastır. Hayata dair ilk bilgiler, bu aşamada verilir. Bilgi, bebeğin zihinsel ve fiziksel durumuna uygun olarak basitleştirilmiş ve toplu biçimde verilmektedir. Bu yüzden Erikson'un kuramının birinci aşamasını, Sosyal Bilgiler dersinin temel amacını oluşturan sosyalleşmenin ilk aşaması olarak ifade etmek mümkündür.

İkinci aşama olan "özerk olmaya karşı kuşku duyma dönemi", 1-3 yaşlarını kapsamaktadır. Bu aşamada çocuk, kendi başına çevresini tanımaya, çevresine yönelik tutum geliştirmeye ve davranışlarında daha bağımsız olmaya başlar. Sosyal Bilgiler dersinin ortaya çıkış nedeni olan "karmaşık toplumsal yapılarda kendi yaşamını devam ettirebilme", bu aşamanın temelleriyle ilişkilendirilmektedir. Öyleki psikososyal gelişim kuramının ikinci aşaması, kompleks yaşam koşullarında varlığını toplumla uyum içerisinde sürdürebilmenin alt yapısının oluşumuna dikkat çekmektedir.

"Girişimcilik duygusuna karşı suçluluk duyma dönemi", çocuğun ebeveynlerinden bağımsız biçimde hareket etmeye başladığı dönemdir. Çocuk bu aşamada ya kendi öz yeterlikleriyle eylemlerde bulunacak ya da yapmayı düşündüğü işler için kendisini yetersiz görerek vazgeçecektir. Girişimcilik, Sosyal Bilgiler dersinin çocuklara kazandırmayı amaçladığı temel becerilerden birisidir. Sosyal Bilgiler, bireylerin yaşamda karşılaştıkları fırsatları değerlendirebilecek biçimde eğitilmelerini amaçlamaktadır. 3-6 yaş aralığını kapsayan bu aşamada çocuk, okula başlamakta ve Sosyal Bilgiler dersinin temelini oluşturan Hayat Bilgisi dersi ile tanışmaktadır. Bu derste sosyalleşme ile bilim ve tekniğe ilişkin ilk bilgiler, çocuğun düzeyine uygun biçimde öğretilmektedir. Psikososyal gelişim kuramının üçüncü aşaması, bu kapsamda Sosyal Bilgiler dersinin de konu edindiği aktif olma, fırsatları değerlendirme ve girişimlerde bulunma gibi becerilerin temellerini konu edinmektedir.

Erik H. Erikson'un psikososyal gelişim kuramında yer alan sekiz aşama sonunda benlik oluşturabilmiş sağlıklı bireylerin yetişebilmesinde; dördüncü gelişim aşaması olan ve 7-11 yaşları arasında yer alan "çalışkanlığa karşı yetersizlik duygusu dönemi" ile beşinci gelişim aşaması olan ve 11-17 yaş aralığında yer alan "kimlik kazanmaya karşı kimlik karmaşası dönemi" oldukça önemlidir. Çünkü dördüncü aşamaya geçmiş çocuk, tüm reseptörleri açık ve her şeyi öğrenmeye karşı son derece arzulu haldedir. Bu dönemi izleyen beşinci aşamada ise çocuk, artık bir kimlik geliştirmeye başlar ve kendi varoluşunu idrak eder. Söz konusu aşamalar, Sosyal Bilgiler dersinin okullarda öğretildiği dönemi kapsamaktadırlar. İlk ve orta okulların 4, 5, 6 ve 7. sınıflarında, 7-15 yaş arası bireylere psikososyal gelişim kuramının dördüncü ve beşinci aşamalarının içeriğini oluşturan çalışkanlık ve kimlik kazanma hususlarına ilişkin bilgiler öğretilmektedir. Öyle ki sosyal bilgiler dersi öğretim programında çalışkanlık becerisi, kazandırılması amaçlanan temel beceriler arasında yer alırken; kimlik kazandırma hedefi, Sosyal Bilgiler dersinin evrensel hedefleri arasında yer almaktadır. Tarih ve coğrafyaya yönelik bilgiler ile bir başka deyişle zaman ve mekân kavramlarıyla öğrencilerin buldukları yer ve yaşadıkları zaman kapsamında bir kimlik geliştirmeleri ve çalışkanlık becerisi kazandırmaya yönelik etkinliklerle de üretken bireyler olmaları sağlanmaya çalışılır.

Altıncı aşama, ilk beş dönemin sosyalleşme üzerindeki etkilerinin belirgin biçimde görülmeye başlandığı dönemdir. 17-30 yaş arası süreci kapsayan "yakınlığa karşı yalnızlık dönemi", kişinin artık bir yetişkin olduğu aşamadır. Kişi bu aşamadan önceki yaşantıları kapsamında ya çevresince kabul edilen ve çevresini kabul eden ya da kendisini insanlardan soyutlamış, toplumsal ilişkileri kısıtlı bir birey olacaktır. Sosyal Bilgiler, toplumsal bir varlık olan insanın bu aşamaya toplumla iç içe, üretken ve uyumlu bir birey olarak gelmesinin koşullarını sağlamayı amaçlamaktadır. Altıncı aşama, Sosyal Bilgiler dersi açısından bir ilk değerlendirme aşaması olarak ifade edilebilir. Bu aşamaya gelmiş bireyin bireysel ve toplumsal dünyası, onun ilk beş aşamada edindiği yaşantıların sonucudur.

Psikososyal gelişim kuramının yedinci aşaması, Sosyal Bilgiler açısından incelendiğinde kişinin toplumsal üretime katılma ya da katılmama durumuna odaklanmaktadır. Sosyal Bilgiler, bireylerin sosyalleşmesini çok boyutlu olarak ele almaktadır. Söz konusu boyutlardan biri, üretkenliktir. Öyle ki Sosyal Bilgiler dersinin yedi öğrenme alanından biri, "Üretim, Dağıtım ve Tüketim"dir. Söz konusu öğrenme alanının içerdiği konulardan biri; bireylerin, grupların ve kurumların üretime katkısıdır. Bu açıdan bakıldığında olgunluk dönemine gelmiş bireylerin önceki yaşantıları üzerinde yükselen bu aşama, Sosyal Bilgiler dersinin işlediği noktalardan biri olan "üretken birey yetiştirme" sürecini incelemektedir.

Erikson'un geliştirdiği kuramın son aşaması, "benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk dönemi"dir. Erikson, bu aşamada insanın; yaşamın gerçekleriyle, kendisiyle ve geçmişiyle barışık bir birey olup olmadığını ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Bu aşama incelendiğinde; tıpkı Sosyal Bilgiler dersi gibi insanın toplumsal yaşama doğrudan dahil olması ve mutlu bir yaşam sürmesi için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmasının ne ölçüde önemli olduğuna vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Birey, hayatını

sağlıklı değişkenler kapsamında yaşamışsa, mutlu ve kendisiyle barışık; eksik ya da çarpık yapıda yaşamışsa, mutsuz ve umutsuz olmaktadır.

7. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İnsan, doğumundan ölümüne değin sürekli bir değişim içerisindedir. Gerek fiziksel gerekse de psikolojik değişimler, insan yaşamını doğrudan etkilemektedir. Sorgulama yeteneğine sahip, çevresini ve kendini gözlemleyebilen her bireyin kişilik oluşumunda çeşitli değişkenler etkindir. Kesintisiz bir süreç olan sosyalleşme ile duygu, düşünce ve değerler oluşturulur. Benliğin parçası haline gelen bu kavramlar, insanın psikolojik yapısının şekillenmesinde belirleyici rol oynamaktadırlar. Sosyalleşme ve kişilik geliştirme sürecini etkileyen unsurların neler olduğunu incelemeye yönelik kuramlardan biri olan psikososyal gelişim kuramı, bu kapsamı çalışmaktadır.

Erikson, kişilik gelişiminin aşamalı olduğunu belirterek, her aşamanın kendisinden sonrakini etkilediğine ve nitelikli bir kişiliğin gelişimi için sosyalleşmenin kaçınılmaz olduğuna temas etmektedir. Bu kapsamda görülmektedir ki psikososyal gelişim kuramı ile Sosyal Bilgiler dersi ortak biçimde bireylerin sosyalleşmesinin önemini vurgulamaktadırlar.

Psikososyal gelişim kuramına göre bireyler, her yaşta deneyim sahibi yetişkinlerin ya da arkadaşların yardımına gereksinim duyarlar. Sosyal Bilgiler dersi de toplumun sahip olduğu kültür, değer ve yargıların genç kuşaklara aktarılmasını amaçladığından, söz konusu kuramın bu yönüyle oldukça ilgili olduğu söylenebilir.

Yetişkinliğe hazırlanan ergen bireyler; aile, okul ya da yakın çevrelerindeki yetişkinleri kendilerine model olarak almaktadırlar. Bu durum, bireyin sonraki yaşam aşamalarını doğrudan etkilemektedir. Sosyal Bilgiler dersi de rol model konusuna özellikle değinmekte ve sağlam sosyal ilişkiler geliştirebilen bireylerin yetiştirilmesinde doğru model seçimine ve doğru model olmaya vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda psikososyal gelişim kuramı ile Sosyal Bilgiler dersinin içeriğini bağdaştırmak mümkündür.

Sosyal Bilgiler, sağlıklı sosyal ilişkilere sahip yetişkinlerin sahip oldukları deneyimleri, genç kuşaklara aktararak onlara yol göstermeleri gerektiğine odaklanmaktadır. Böylelikle doğru bilgi ve tecrübeler, nesilden nesile aktarılabilir. Yetişkinlerin gençleri yetiştirme eğilimine sahip olmaları ise sağlıklı bir kişilik geliştirmiş olmaları ile mümkün olabilmektedir. Yaşamının son aşamasında geçmişle barışık olmayan ya da umutsuzluk içerisinde bulunan bir bireyin bu faaliyeti gerçekleştirme olanaksızdır. Bu kapsamda psikososyal gelişim kuramının son kriz aşaması olarak ele aldığı sekizinci aşama, Sosyal Bilgiler dersinin oluşturmaya çalıştığı yetişkin profilinin oluşması ve oluşmaması durumlarını incelemektedir.

Çalışmada psikososyal gelişim kuramının ilk aşamasının, Sosyal Bilgiler dersinin kapsamını oluşturan içeriğin yaşamın ilk dönemlerine ilişkin olan kısmıyla örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öztosun-Çaydere ve Demirkaya (2007), müziğin bireysel işlevleri ile psikososyal gelişim kuramının ilişkilendirilmesine yönelik olarak gerçekleştirdikleri araştırmalarında bu çalışmanın ulaştığı saptamalara yakın sonuçlar ortaya koymuşlardır.

Araştırmacılar, bu araştırmanın amacı olan “psikososyal gelişim kuramının Sosyal Bilgiler dersi kapsamında incelenmesi”ne benzer biçimde müziğin psikososyal gelişim sürecindeki rolünü incelemiş ve müzik ile psikososyal gelişim arasındaki ilişkiyi irdelemişlerdir.

Kuramın ikinci aşaması olan “özerk olmaya karşı kuşku duyma dönemi” ile Sosyal Bilgiler dersinin “çok boyutlu yaşam koşullarında hayatını sürdürme” becerisini kazandırma amacının anlamlı biçimde örtüştüğü görülmüştür. Bu sonucun benzerine Ochse ve Plug (1986) tarafından Erikson’un psikososyal gelişim kuramının kültürlerarası geçerliliğinin incelendiği deneysel bir araştırmada da ulaşılmıştır. Ochse ve Plug (1986), farklı toplumdaki gelişim süreçlerini psikososyal gelişim kuramı temelinde inceledikleri çalışmada; karmaşık sosyal yapılarda yaşamın, kapsamlı bilgi ve beceriler gerektirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal bilgiler dersinin yaşamda aktif olarak yer alan ve girişimci ruha sahip öğrenciler yetiştirme amacının, psikososyal gelişim kuramının üçüncü aşaması olan “girişimcilik duygusuna karşı suçluluk duyma dönemi” ile doğrudan ilişkili olduğu görülmüştür. Bu aşamada hem Sosyal Bilgiler dersinin hem de psikososyal gelişim kuramının “sağlıklı birey” kavramını aktif ve girişimci kişiler için kullandıkları saptanmıştır. Santos vd. (2013) tarafından psikososyal gelişim kuramının girişimcilik becerisi kapsamında incelendiği çalışmada, girişimciliğin özellikle 3-6 yaş arası dönemde geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Santos vd.’nin (2013) ulaştığı sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarıyla büyük oranda örtüşmektedir.

Çalışmada psikososyal gelişim kuramının birbiriyle iç içe geçmiş dört ve beşinci aşamalarıyla ilgili olarak ulaşılan sonuçlar ise şöyledir: Dördüncü aşama olan “çalışkanlığa karşı yetersizlik duygusu dönemi” ile Sosyal Bilgiler dersinin kazandırmayı hedeflediği değerler arasında somut bir uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öyle ki “çalışkanlık”, Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere edindirmeye çalıştığı on sekiz temel değerden biridir. Diğer taraftan beşinci aşama olan “kimlik edinmeye karşı kimlik karmaşası yaşama döneminin” Sosyal Bilgiler dersinin odak noktasına karşılık geldiği görülmüştür. Çünkü Sosyal Bilgiler, sahip olduğu evrensel amaçlar kapsamında öğrencilerin kimlik geliştirmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Psikososyal gelişimin dördüncü aşamasının tamamlanması ile emniyet duygusu arasındaki ilişki üzerine keşifsel bir çalışma yürüten Tim vd. (2020), güven hissini yanı sıra çalışkanlık ve tembellik huylarının da bu dönemde biçimlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar ayrıca bu dönemin doğru eğitimle sağlıklı bir biçimde atlatılabileceğine yönelik saptamalarda da bulunmuşlardır.

Sosyal Bilgiler dersi, sosyalleşmeyi doğrudan konu edinmektedir. Bu kapsamda psikososyal gelişim kuramının altıncı aşaması olan “yakınlığa karşı yalnızlık dönemi”nin temeli olarak vurguladığı “topluma karışma” ile Sosyal Bilgiler dersinin bu yöndeki yaklaşımının uyum halinde olduğu belirlenmiştir. Lobel ve Winch (1988), psikososyal gelişim kuramını cinsiyet gelişimi kapsamında inceleyerek beşinci ve altıncı aşamaları bu kapsamda değerlendirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda söz konusu aşamanın kimlik oluşturma sürecinde ve sağlıklı sosyal

ilişkiler kurmada kritik bir dönem olduğunu ortaya koymuşlardır.

Psikososyal gelişim kuramının yedinci aşaması, üretkenlik ile verimsizlik kavramlarına dikkat çekmektedir. Üretken bireylerin sağlıklı sosyal süreçlerden geçtiğini ve böylelikle verimli olduklarını vurgulamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi de benzer biçimde üretken bireyler yetiştirerek bireysel ve toplumsal faydanın olabildiğince artırılmasını hedeflemektedir. Bu kapsamda psikososyal gelişim kuramı ile Sosyal Bilgiler dersi arasında bu noktada da bir ahenk olduğu görülmüştür. Maekawa-Kodama vd. (2002), öğrencilerin sosyal gelişimini psikososyal gelişim kuramı bağlamında inceledikleri araştırmada, bu çalışmanın ulaştığı sonuçlara benzer biçimde, üretken bireylerin doğru bilgilere sahip ve sağlıklı psikolojik aşamalar geçirmiş kişiler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Psikososyal gelişim kuramının son aşaması, "benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk dönemi"dir. Bu aşamaya gelen birey, ya sağlam bir kişilik geliştirmiş olarak mutlu ve huzurludur ya da yaşadığı yoksunluklar nedeniyle umutsuzdur. Bu aşama, Sosyal Bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal anlamda etkili bireyler yetiştirerek huzurlu bir toplum oluşturma amacının gerçekleşip gerçekleşmediğinin görülmesi açısından önemlidir. Bu aşama hem psikososyal gelişim kuramı açısından hem de Sosyal Bilgiler dersi açısından bir değerlendirme süreci olarak ele alınabilir. Domino ve Affonso'nun (1990) Erikson'un gelişim aşamalarındaki psikolojik dengeyi değerlendirdikleri araştırmada huzurlu bir yaşlılık, mutlu bir yaşam geçirmekle mümkün olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar kapsamında;

Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırılması sürecinde psikososyal gelişim kuramından yararlanılabilir. Söz konusu kuramın insanın sosyalleşmesine yönelik olarak yaptığı kapsamlı çözümler, temel hedefi "amaçlı sosyalleşme" olan Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin biçimlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akhtar S. (1984) The syndrome of identity diffusion. *American Journal of Psychiatry* 141, 1381-1385. <https://doi.org/10.1176/ajp.141.11.1381>
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Baysal, Z. N. (2005). Hayat bilgisi/sosyal bilgiler öğretiminde probleme dayalı öğrenme için problem durumları oluşturma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 471-485. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256385> adresinden 06.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brown, S. D. ve Stenner, P. (2009). *Psychology without foundations: History, philosophy and psychosocial theory*. Thousand Oaks, CA: Sage

- Can, G. (2006). Kişilik gelişimi (Psikososyal ve ahlak gelişimi). (Ed. B. Yeşilyaprak). *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 125-163). Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Christiansen, S. L. ve Palkovitz, R. (1998). Exploring Erikson's psychosocial theory of development: Generativity and its relationship to paternal identity, intimacy, and involvement in childcare. *The Journal of Men's Studies*, 7(1), 133-156. <https://doi.org/10.3149/jms.0701.133>
- Coles, R. (1970). *Erik H. Erikson. The growth of his work*. London: Souvenir Press.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. (Ed. Ö. Demirel ve Z. Kaya). *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 1-22). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dereboy, İ. F. (1993). *Kimlik bocalaması, anlamak, tanımak, ele almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- Dewey, J. (2015). *Okul ve toplum*. (Çev. H. A. Başman ve S. Kaymakçı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Domino, G. ve Affonso, D. D. (1990). A personality measure of Erikson's life stages: The inventory of psychosocial balance. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 576-588. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5403&4_13
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erikson E. H. (1964) *Insight and responsibility*. New York: W.W. Norton.
- Erikson E.H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, H. E, Erikson, J. ve Kivnick, H. (1994). *Vital involvement in old age*. NewYork: Norton Company Press,
- Erikson, H. E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton & Company Inc.,
- Erikson, H. E. (1984). *İnsanın sekiz çağı*. (Çev. T.B. Üstün vd.). Ankara: Birey ve Toplum Yayıncılık.
- Evans, R. I. (1967) *Dialogue with Erik Erikson*. New York: Harper & Row.
- Goetz, J. P. ve LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative designs in ethnographic research*. New York: Academic Publishing.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Review of the Faculty of Theology of Uludağ University*, 20(2). [http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/ilh/2011-20\(2\)/M7.pdf](http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/ilh/2011-20(2)/M7.pdf) adresinden 09.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- İbrahim, K. (2006). Toplumsal bir kurum olarak ailenin işlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 381-404. <https://dergipark.org.tr/en/download/article->

- file/70285 adresinden 11.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, E. (2018). *Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kernberg O. (1968) The treatment of patients with borderline personality organization. *International Journal of Psycho-Analysis* 49, 600-619. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-6876-3_13
- Lobel, T. E. ve Winch, G. L. (1988). Psychosocial development, self-concept, and gender. *The Journal of Genetic Psychology*, 149(3), 405-411. <https://doi.org/10.1080/00221325.1988.10532168>
- Maekawa-Kodama, C., McEwen, M. K., Liang, C. T. ve Lee, S. (2002). An Asian American perspective on psychosocial student development theory. *New Directions for Student Services*, 97, 45-60. <https://doi.org/10.1002/ss.38>
- Michaelis, J. U. (1956). *Social studies for children in a democracy*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Ochse, R. ve Plug, C. (1986). Cross-cultural investigation of the validity of Erikson's theory of personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1240. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.6.1240>
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>
- Özdemir, S. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. (Ed. S. Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s. 7-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztosun-Çaydere, Ö. D. ve Demirkaya, E. (2007). Müziğin bireysel işlevleri ile Erikson'un psikososyal gelişim kuramının ilişkilendirilmesi. *ICANAS*, 10, 649. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/M%c3%9cZ%c4%b0K-K%c3%9cLT%c3%9cR%c3%9c-VE-E%c4%9e%c4%b0T%c4%b0M%c4%b0-2.-C%c4%b0LT.pdf#page=153> adresinden 20.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Öztürk, C. (2015). Sosyal Bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. (Ed. C. Öztürk). *Sosyal Bilgiler öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* içinde (s. 2-30). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Deveci H. (2016). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. (Ed. C. Öztürk). *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* içinde. (s. 1-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Santos, S. C., Caetano, A. ve Curral, L. (2013). Psychosocial aspects of entrepreneurial potential. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 26(6), 661-685. <https://doi.org/10.1080/08276331.2014.892313>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tim, J., Block, H., Boanca, G. ve Acquaye, H. E. (2020). An exploratory study on the relationship between completion of Erikson's fourth psychosocial stage and assurance of salvation. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/19349637.2020.1798326>
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Araştırma Makalesi • Research Article

Seyitömer Höyük Orta Tunç Çağı'na Ait Çizi Bezemeli Ağırşaklar*

Seyitömer Mound Medium Bronze Age Line Decoration Spindle Whorls

Hülya Karaoğlan^{a,**}

^a Öğr. Gör. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Gediz Meslek Yüksek Okulu, Tasarım Bölümü, 43600, Kütahya/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-1363-1779

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 01 Eylül 2019
Düzeltilme tarihi: 05 Haziran 2020
Kabul tarihi: 19 Haziran 2020

Anahtar Kelimeler:

Kütahya
Seyitömer Höyük
Ağırşak
M.Ö. 2000,
Çizi Bezeme.

ÖZ

Kütahya İlinin 30 km kuzeybatısında yer alan Seyitömer Höyük'te Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Arkeoloji bölümü tarafından aralıksız dokuz yıl süren kazı çalışmaları yapılmıştır. Seyitömer Höyük'te ele geçen buluntular arasında iplik üretiminde kullanılan ağırşaklar oldukça fazladır. Bu çalışmada Seyitömer Höyük ağırşak buluntularından M.Ö. 2. Bin'e ait olan çizi bezeme ile süslenmiş (işaretlenmiş) ağırşak grubu incelenmiştir.

Bu grup kapsamındaki buluntular Orta Tunç Batı Anadolu'sundaki yerleşimlerden Yanarlar, Çavlum, Beycesultan, Milet, Iasos, Şarhöyük, Kusura, Çeşme-Bağlararası, Liman Tepe, Aphrodisias, Troya V. ve Demircihöyük yerleşimlerinin ağırşak buluntularıyla bezeme benzerlik yönleri araştırılmış ve kaynaklarıyla verilmiştir. Çalışmada Seyitömer Höyük çizi bezemeli ağırşakların çizimleri, buluntu yerleri, ölçüleri ve tanımları katalog şeklinde verilmiştir. Çalışmanın amacı; arkeolojik araştırmalar için önemli olan bu buluntu grubunu literatüre katmaktır.

ARTICLE INFO

Article history:

Received : 05 September 2019
Received in revised form : 05 June 2020
Accepted 19 June 2020

Keywords:

Kütahya,
Seyitömer Mound
Spindle Whorls
2000 BC
Line Decoration.

ABSTRACT

Located in Seyitömer Mound, 30 km northwest of Kütahya Province, were carried out by the Archeology Department of Kütahya Dumlupınar University.

Among the finds found in Seyitömer Mound, spindle whorls used in yarn production are quite much. In this study, Seyitömer Mound, spindle whorls B.C. 2. group of spindle whorls (marked) adorned with an incision embellishment belonging to the 2nd millennium were examined.

Findings in this group were investigated with the spindle whorls of the settlements of Yanarlar, Çavlum, Beycesultan, Miletus, Iasos, Şarhöyük, Kusura, Bağlararası, Liman Tepe, Aphrodisias, Troy V. and Demircihöyük from the settlements in the Middle Bronze Western Anatolia. In the study, Seyitömer Mound was Line Decoration Spindle Whorls, drawings, finds, dimensions and descriptions are given in catalog form.

The purpose of this study; The important thing for archaeological research is to add this group of finds to the literature.

1. Giriş

Seyitömer Höyük, Kütahya'ya bağlı Seyitömer Kasabasında Afyon- Altıntaş- yolunun kuzeyinde yer almaktadır. Höyük yaklaşık 23,5 metre yükseklikte 150 x 140 metre ölçülerindedir.

Höyükte kazıların başlamasında ki amaç höyük altında bulunan ciddi miktardaki kömür rezervinin sektöre

kazandırılmasıdır (Bilgen, 2009). Seyitömer Höyük'te gerçekleştirilen kazılar ilk olarak günümüzden 30 yıl önce Eskişehir Müzesi tarafından kurtarma kazısı olarak başlatılmıştır (Aydın, 1991). Daha sonra 1990 yılında kazıları Afyon Müzesi devralmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen kazılar ise 5 yıl sürmüştür (Topbaş, 1992). Prof. Dr. A. Nejat Bilgen Kütahya Dumlupınar Üniversitesi'nde Arkeoloji Bölümünü kurarak 10 yıl ara

* Bu çalışma, 2010 yılında, Prof. Dr. A. Nejat Bilgen danışmanlığında, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Protohistorya ve Önasya Arkeolojisi Anabilim Dalında Hülya Karaoğlan'ın "Seyitömer Höyüğü'nde Bulunan M.Ö. II. Bin'e Ait Dokumacılıkla İlgili Buluntular" isimli yayımlanmamış yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: hulya.karaoglan@dpu.edu.tr

verilen Seyitömer Höyük kurtarma kazılarını tekrar başlatıp hızlı bir şekilde araştırma ve kazılara devam etmiş ve söz konusu kazı çalışmaları da 2014 yılına kadar sürmüştür (Bilgen, 2009; Bilgen, Coşkun, ve Bilgen, 2010; Bilgen vd., 2011a; 2011b; 2011c; 2011d; Bilgen vd., 2012; Bilgen vd., 2013a; 2013b; 2013c; Bilgen vd., 2014a; 2014b; Bilgen vd., 2015a; 2015b; 2015c; Bilgen, Çevirici-Coşkun 2015a; 2015b; Bilgen, Bilgen, 2015; Bilgen vd., 2016; Çevirici-Coşkun 2015a; Bilgen, Çevirici-Coşkun 2015b, Coşkun 2010; Bilgen, Brixhe ve Coşkun 2011; Coşkun 2011a; 2011b; Coşkun 2015; Coşkun 2017a; 2017b; Coşkun, Çevirici-Coşkun 2017).

Yapılan kazılar sonucunda ele geçirilen üç bin eser Kütahya Müzesi'ne ve arkeoloji bilimine kazandırılmıştır. Arkeolojik açıdan önemli bilgiler veren Seyitömer Höyük'te seramik şehri Kütahya'nın M.Ö. 3.000'li yıllardan itibaren kilden eserler imal ettiği anlaşılmıştır.

5 bin yıllık yaşanmışlığa sahip Seyitömer Höyük'te Roma, Hellenistik, Akhaemenid Dönemlere ve Tunç Çağı'nın bütün evrelerine kadar tabakalara ulaşılmıştır. Bu çağlara ait buluntular arasında höyükte şiddetli bir deprem yaşandığı, karbonize durumdaki insan beyinleri, kalıp tekniği kullanılarak üretilmiş kap kacaklar, bakliyat tohumları, mimari kalıntılar, tekstil ve deri parçaları, iskeletler, ritonlar, çok sayıda ağırlık ve ağırşaklar çeşitli bilim dallarına ortak çalışma olanağı sunmuştur. Bu buluntular halkın ihtiyaçlarından fazladır. Bu durumda höyük halkı kendi ihtiyaçlarıyla birlikte ürettikleri malzemelerin ticaretini de yapmıştır diye bilinir.

Seyitömer Höyük'te Orta Tunç Çağı'na tarihlendirilen IV. Tabaka çalışmanın kapsamını oluşturur. Bu tabakada üç mimari evre açığa çıkarılmıştır. Bu evreler; A-B-C olarak isimlendirilmiştir. Bu evre buluntu grupları içinde çömlekler, testiler, çanaklar, ağırşaklar, tezgâh ağırlıkları, bronz baltalar, bronz iğneler, kurşun figürin, rythonlar, mühürler yer almaktadır. Bu üç evre arasında kültürel farklar yoktur (Bilgen, vd., 2015: 62). Ele geçen buluntular Seyitömer Höyük'ün, Orta Anadolu ve Mezopotamya arasındaki ticari ilişkilerini göstermesi açısından son derece önemli eserlerdir (Bilgen, 2014: 197).

Prehistorik çağlarda dokuma yapıldığını gösteren çeşitli arkeolojik buluntular vardır. Bu buluntular duvar resimleri, kabartmalar, figürinler üzerinde aktarılmış dokuma tezgâhları, iğ tutan kadınların resimleridir (Karaoğlan, 2017). Dokuma yapmak için ip eğiren kadın tasvirini ilk olarak Mezopotamya'da Tell Agrab' da bulunan M.Ö. 3. Bin'in başlarına tarihlenen vazo üzerinde görülmüştür (Delougaz, 1952: pl.12. 96). Kadınların keten dokurken resmedildikleri önemli bir kompozisyona ise Mısır'da Teb'te Daga' nın 11. Hanedanlığına ait Orta Krallık mezarlığının duvarında rastlanmıştır (Newberry 1894: pl.4; Davies 1913:pl.37). Kadınların keten dokunurken tasvir edildiği başka örneklere Beni Hasan'daki duvar resimlerin de rastlanmıştır. (Newberry, 1894: pl.4; Davies, 1913: pl.37). M.Ö. 6. yüzyılın ortalarına tarihlenen, Yunan vazosunun gövdesinde çok net bir şekilde kadınların dokuma yaparken resmedildiği sahneler vardır. Bu sahnelerde yünün tartılması, eğilmesi, tezgâhlarda dokunması, dokunmuş kumaşların katlanması işlerini, Atinalı genç kızların Tanrıça Athena için dokudukları peplos resmedilmiştir (Clark, 2005: 55-56). Bir diğer vazoda ise üzerinde stilize edilmiş kadınlar, ip büküp

dokuma yaparken resmedilmiştir. Bu vazo M.Ö. 7. yüzyılın sonuna tarihlenmiş ve Macaristan'da bulunmuştur (Clark, 1983: 93-96. Fig. III.3) İran'da ele geçmiş M.Ö. 3300 yıllarına ait bir mühürde ip eğiren kadın tasviri konu edilmiştir (Barber, 1991: 56-57, fig.2.16; von der Osten, 1934:3, 123, pl.IV n.3).

Bunların yanında dokumacılık mesleğinden, kumaş isimlerinden, kumaş fiyatlarından söz eden yazılı belgelerde günümüze kadar ulaşmıştır (Karaoğlan, 2019a: 5246-5253). Fakat yapıldıkları hammaddelerden dolayı hemen her arkeolojik kazılarda ele geçen tezgâh ağırlıkları ve ip eğirmede kullanılan ağırşaklar Tunç Çağı dokuma endüstrisinin en somut verileridir.

Makale konusunu oluşturan çalışma, Seyitömer Höyük kurtarma kazısı IV. tabakasında ele geçen çizi biçim bezemeli ağırşakları içermektedir Kütahya Seyitömer Höyük'te ele geçen Orta Tunç Çağı'na ait "222" adet ağırşak incelenmiş ve üzerinde kazınarak oluşturulan bezemeler gruplandırılmıştır. "Çizi biçim bezemeli" olarak gruplandırılan "14" adet ağırşak bezeme yönleri ile Batı Anadolu'da Orta Tunç Çağı' buluntusu veren, yerleşimlerle benzerleri karşılaştırılmıştır. Kazı ekibi tarafından yapılan çizimleri, tanımları, ölçüleri, buldukları yer ve tabakaları da çalışmanın sonuna eklenmiştir.

2. Ağırşakların Dokumadaki Yeri

Dokumanın yapılabilmesindeki en önemli unsur ipliklerdir. M.Ö. 15.000 yıllarında, insanların ot, kamış, ısırgan otu, söğüt, ıhlamur ve meşe dalları gibi bitki liflerini bükerek iplik haline getirdikleri ifade edilmektedir (Türkoğlu, 2002: 4-5). İnsanoğlunun hayvan yününü kumaş üretimi için kullanmaya başlaması, takriben ilk bitki ve hayvan cinslerini evcilleştirip yerleşik yaşama geçmesi ile başlar. Bu tarih M.Ö 10.000 yılının başlarıdır. (Baskıcı,1998: 73-76). Hayvan yününün kullanılmaya başlanması tekstil tarihinin başlangıcıdır. Yün önce keçe yapılarak kullanıldı. Daha ince dokumalara ihtiyaç duyulması ile de yün yapağısı iki el arasında ovuşturularak uzatılmaya ip haline getirilmeye çalışıldı. Fakat iplerin boyları dokuma yapmaya yeterli değildi. Bunun için ipler birbirlerinin ucuna bağlanmalıydı. Bunun için de zaman ve emek gerekiyordu. İnsanoğlunun var olduğundan beri en iyisine ulaşma isteği, bu duruma da bir çözüm buldu. İplerin ucuna taş bağlayarak eğirmeyi bir süre uyguladı. Günlük hayatta kullandığı pişmiş topraktan ürettiği kırılmış seramik parçalarının ortasına delikler açarak iplerin ucuna bağladığı taşların tarihini sonlandırdı. Elbette bunlarla da yetinmedi. Seramik kapları üretiyorsa ip üretmek için kullanmak üzere çamurdan ortası delik ağırşakları da üretebilirdi. Böylece üretim başladı. Ağırşakların dönmesinin sabit olması için de iğ niyetiyle ağaç dallarını kullandı (Yağan, 1978: 11).

Ağırşak elyafı bükürken iğ alt kısmına takılan yarım küre şeklinde, ağaç, taş, kil veya kemik gibi materyallerden üretilen, ortası delik tekere benzeyen nesne olarak tanımlanır (tdkterim.gov.tr). İğ ise ucu tırtıklı veya çengelli çubuktur. Çubuğun alt kısmına ise ağırşak takılır Resim:1 (Aytaç, 1982: 5; Gönül, 1966: 88). Ağırşakın vazifesi iğ e ağırlık vermektir. Kemikten ve madenden üretilmiş iğlere de arkeolojik buluntular arasında sık olmasa da rastlanmaktadır (Aytaç, 1982: 3). Anadolu'da Troya'da ağaçtan yapılmış bir çubuğa yünle sarılmış ve kömürleşmiş şekildeki kalıntılar ile

ağırşakla birlikte kemik çubuk, (Dörpfeld, 1902: 390) Horoztepe'deki bir mezarlıkta bulunan Eski Tunç Çağı'na ait iki adet ağırşak ortada olan döküm iğ, (Özgüç, Akok, 1958:16. Res.2-3) Antalya-Karataş kazılarında da küçük çift konik metal ağırşakla gümüş iğ, (Mellink, 1969: 323) Alacahöyük kral mezarlığında bulunan bronz iğ, (Koşay, 1951:73) Oymaağaç kazılarında ele geçmiş iki adet maden iğler (Özgüç, 1978: 31) bunlara örnek olarak verilebilir. Ayrıca Anadolu'da M.Ö 800'lere tarihlenen Maraş'ta bulunmuş elinde iğ tutup eğirme yapan kabartma kadın tasviri, (Bossert, 1942: 198) M.Ö.7.yy. ait Ephesos'da Artemis tapınağında bulunmuş fildişinden yapılmış yün eğiren genç kadın heykelciği M.Ö. dokumacılık sanatı için önemli buluntulardır (Akurgal, 2007: res., 80a).

Resim:1 İğ ve Ağırşak



Eğrilmiş ip elde etmek için ilk iş yapağıyı elde belli bir kalınlığa getirmek gerekir. Sonraki aşamada ağırşak takılmış için ucundaki tırtıklı çentiğe elde kabaca bükülen yapağı geçirilir. Eğirme yapacak kişinin tercihine göre ayakta ya da oturur vaziyette ip bükümü gerçekleştirilir. İğ çubuğu yere doğru uzatılarak bir yandan da içe hızla dönme hareketi verilir. Bununla birlikte bilekte sarılı olan veya diğer elde tutulan yapağı yumağı yavaş yavaş bırakılır. Bükümlü ip bu teknikle elde edilmiş olur (Aytaç, 1982: 5; Gönül, 1966: 88).

Eğirme ustası ham lifi oturarak dizinin üstünde döndürme suretiyle ip üretecekse ağırşak için üstüne takması gerekir buna da 'öreke' denir (Crewe, 1998: 5-7). Bu durum tam tersi ayakta yapılacaksa ağırşak için ucunda olmalıdır (Tamsü; Akça, 2002: 203).

Elde eğrilen ipin kalitesi için en önemli araç ağırşaktır. Ama iğdeki yeri kaliteyi etkilemez. Arkeolojik buluntular sonucu ele geçen çok farklı şekil, çap, ağırlık ve materyallerden ağırşakların bulunması bu yüzdendir (Barber, 1991: 52).

Eğirme işi tecrübe gerektirir. Ustalaşmış bir kişi ipin kalın ya da ince olmasını becerisiyle ayarlayabilir. İstenilen ipin kalitesine göre saatte 50-100 metre uzunluğunda ip üretmek mümkündür (Evely, 2000: 489). Kazılarda ele geçen ağırşakların yaygınlığı, dokuma ve kumaş üretimi işinin, sadece belirli bir zanaatkâr grubun işi olmayıp, halkın kendi evinde de uğraşığı bir faaliyet olduğunu göstermektedir (Doğan, Alparslan, 2003:43).

İplik elde edilmesinde kullanılan iğlerin, ucuna ağırlık oluşturması için taş kemik ve kil gibi hammaddelerden üretilen ağırşakların arkeolojik kazılar sonucu oldukça fazla

ortaya çıkarılması Neolitik Çağ insanının iplik ürettiği gösteren en önemli kanıtlardır (Yağan, 1978: 10).

Büyük bir çoğunluğu Kültepe-Karahöyük'te çıkan Kültepe Tabletlerin de Anadolu'nun ilk tarihi çağını aydınlatan ciddi bilgiler öğrenilmiştir. Bu tabletlerde yazılanlara göre M.Ö. 1900'lerde Kültepe' de kurulan büyük pazarda Asurlular günün modasına göre lüks kumaşlar, altın, gümüş, kıymetli taşlardan yapılmış süs eşyaları, gıda ürünleri gibi pek çok ürünü kervanlarla Anadolu'ya getirip satmışlardır. Anadolu'dan aldıkları yün, yerli dokuma ve bakır gibi malların da ticaretini yapmışlardır (Özgüç, 2005: 14; Sever, 1991: 247-251) Bu belgelerden Anadolu'da çok yaygın dokunan yünlü bir kumaşın isminin Pirikannu olduğu bilinmektedir. Kültepe vesikalarında Anadolu'ya dokuma gönderen bayan, tüccar Puşu-kên'in karısı Lamassî'dir. Lamassî'nin, yazdığı mektuplar bize tekstil ihracatıyla ilgili önemli bilgiler vermektedir (Günbattu, 1994: 192).

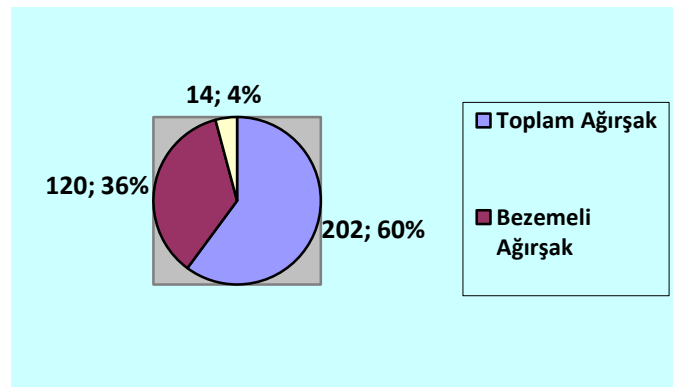
Mezopotamya'da yazılan, tarihin en eski ve en iyi korunmuş yazılı kanunlarından Hammurabi Kanununun 274. maddesinde, meslek adamları arasında yer alan dokumacıların emekleri karşılığı aldıkları ücret belirtilmiştir (Tosun, Yalvaç, 1989: 210).

Hitit devletine uzun yıllar başkentlik yapan Çorum Bođazkale ve diğer merkezlerde ele geçen Hitit çivi yazılı belgelerde (Karasu, 1997 (1998): 215). Dokuma, kumaş isimleri, kumaş ticareti ile ilgili bilgiler yazan belgelere de ulaşılmıştır. Bu belgelerde; "erkek terzi" LÚTÚG, "kadın terzi", MUNUŞTÚG "erkek dokumacı", LÚUŞ.BAR "dokumacı kadın" MUNUŞUŞ.BAR anlamlarına gelmektedir (Doğan, 2003: 43-44).

2.1 Seyitömer Höyüğün Bezemeli Ağırşakları

Seyitömer Höyüğ'te Orta Tunç Çağı'na tarihlendirilen '222' adet ağırşak tespit edilmiştir. Bunlardan '120' adedine bezeme uygulanmıştır. Bezeme kompozisyonları anlaşılır olan '107' adet ağırşak çalışma grubunu oluşturmuştur. Seyitömer Höyüğ Orta Tunç Çağı'na ait bütün ağırşakların içindeki bezemenlerin oranı % 36'dır (Grafik:1).

Grafik:1 Seyitömer Höyüğ Ağırşaklarının Bezeme Oranları



Bezeme gruplandırılması yapılan ağırşakların tipolojileri dikkate alınmamış sadece bezeme kompozisyonlarına göre sınıflandırılmışlardır. Ağırşakların tipolojileri ayrıca çalışılmıştır. Bütün ağırşaklar pişmiş topraktan üretilmiştir. Bezemeli ağırşak grubunda tek yüze, iki yüze veya bütününe işlenen bezemeler olduğu görülmüştür. Bezeme genellikle iğ de üste gelecek kısma yapıldığı tespitler arasındadır. Diğer bir deyişle ip üreticisi ağırşak dönerken bezemeli kısmını

görmektedir. Bu da çalışmayı yaparken sohbet ettiğim eski bir ahşap ustasına eserlerine niçin çizimler yaptığını sorduğumda “insana neşe vermesi için” dediğini onaylar nitelikte olabilir (Karaoğlan, 2010; 61).

Seyitömer Höyük Orta Tunç Çağı'na ait bezemeli ağırşakların sınıflandırılması aşağıda en çok görülen sıraya göre dizilmiştir.

1. Karma Kompozisyon Bezemeli Grubu
2. Yay Biçimli Bezemeli Grup
3. Çizi Bezemeli Grup
4. Açık Biçimli Bezemeli Grup
5. Zikzak ve Yıldız Tasvirleri
6. Nokta Baskı Kompozisyon
7. Tırnak Bezeme Kompozisyon
8. Halka Bezemeli Grup
9. Dalga Bezemeli Grup
10. İşinsal Bezemeli Grup

Seyitömer Höyük çizi biçim bezemeli ağırşakları, Orta Tunç Batı Anadolu'daki çağdaş olan yerleşimlerden; İason, (Mee 1978; Berti 1997; Laviosa, 1984) Çavlım, (Bilgen, 2001; 2002; a-b; 2003; a-b) TroyaV, (Korfmann 1997; Easton 2002; Blegen vd. 1951) Şarhöyük, (Darga, 1994; 1995; 2004; Darga, Sivas, 2000; 2001, Darga, vd 2002; 2003) Yanarlar, (Tütüncüler, 2005: 122) Beycesultan, (Lloyd ve Mellaart 1962; 1965; Akdeniz 2002) Çeşme-Bağlararası, (Erkanal ve Karaturgut, 2004) Demircihöyük, (Seeher, 1991) Liman Tepe, (Erkanal ve Günel, 1997; Erkanal, 1999) Kusura, (Marchese, 1976; Yakar, 1985; Lamb, 1937; 1938) Milet (Müller-Wiener 1997; Greaves, 2003; Yakar, 2000) yerleşimlerinin ağırşak buluntularıyla bezeme benzerlikleri karşılaştırılmıştır.

2.2 Çizi Bezemeden Oluşan Kompozisyonlar

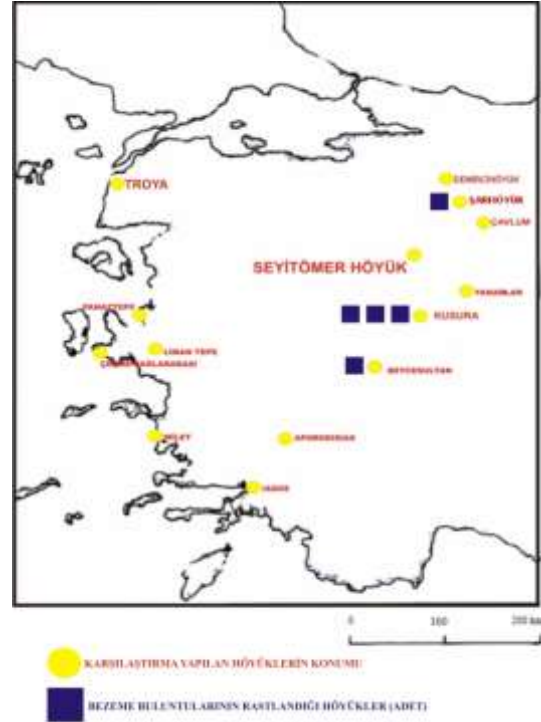
Bu gruba ait 14 adet örnek saptanmıştır. Bu gruptaki ağırşakların çap ölçüleri 2-4 cm arasında değişmektedir. Ağırşaklar küresel ve ya konik (Karaoğlan, 2019b) (Karaoğlan, 2020) biçimlidir. Çizim 1. numaralı ağırşak ise silindirik biçimlidir. Ağırşakların hepsinin yapıldığı madde pişmiş topraktır. Çalışmanın konusu olan bu gruptaki ağırşakların üzerlerine yapılan bezemeler tek taraflı, iki taraflı ya da tüm ağırşakın yüzeyine işlenmiş örnekleri mevcuttur.

Ele alınan ağırşakların üzerine yapılan bezeme şekilleri çeşitlilik göstermektedir. Bunlar kısa yaylar, yayların içine çizilen simetrik çizgiler, çeşitli uzunlukta rastgele atılmış çentikler, artı işaretleriyle ağırşakın üzerini sivri uçlu bir aletle kazıyarak kompozisyonlarını oluşturduğunu görüyoruz.

Bu gruptaki ağırşakların benzerleri, çizim 1'de ki örneğe Şarhöyük (Darga, 1994:500, Fig:12 e.) çizim 2'de ki örneğe Beycesultan (Lloyd, Mellaart, 1965:138, no.161, fig. O.14.) çizim 5'de ki örneğe Kusura (Lamb, 1938: res. 20.20 b.) çizim 10'da ki örneğe Kusura (Lamb, 1938: res. 20.15.)

çizim 13'de ki örneğe Kusura (Lamb, 1938: res.20.18; Lamb, 1937: res.14.5.) merkezlerinde rastlanmıştır (Harita:1).

Harita:1 Karşılaştırma Yapılan Ve Bezeme Benzerlerinin Rastlandığı Yerleşimler



Çizi bezemeli kompozisyonlar karşılaştırma yapılan merkezlerdeki Orta Tunç Çağı ağırşaklarında çok sık görülmesine rağmen, merkezlerin kompozisyonları ile Seyitömer Höyük çizi bezemeli ağırşaklarının kompozisyonlarında farklılıklar görülmüştür. Bütün çizgi bezemeli ağırşaklar sivri uçlu aletle yapılmıştır. Farklılıklar tamamen kompozisyon şekilleriyle ilgilidir.

3. Seyitömer Höyük Orta Tunç Çağı' Na Ait Çizi Bezemeli Ağırşak Katalogu

Numarası: 1

Kazı Envanter No: SÖ.08/ 671 **Cinsi:** Ağırşak

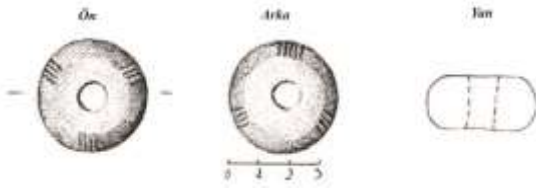
Maddesi: Pişmiş Toprak

Ölçüler: **Yük:** 1,7 cm **Çap:** 3,5 cm

Bulunduğu Yer ve Tabakası: G / 12 – Dolgu

Tanımı: Geniş karınlı basık silindirik gövdeli, üst ve alt delik çevresi düzleştirilmiş, dikey dairesel deliklidir. Gövdede kazıma çizgi tekniği ile yapılmış, dikey ve birbirine paralel dörder adet çizgiden oluşan, birbirine simetrik üç adet altta ve üç adet üstte altı adet bezeme grubu yer alır. Bu bezemelerin arasında karın üzerinde kazıma çizgi ile karşılıklı iki yaydan oluşan üç adet bezeme grubu görülür. Açık kahve - gri tonlarında yoğun mikalı alacalı hamurlu, koyu kahve - siyahımsı gri hafif açıklyı yüzeylidir. Hamuru ince kum katkılıdır. Tamdır.

Çizim:1



Numarası: 2

Kazı Envanter No: SÖ.08/ 1100 Cinsi: Ağırşak

Maddesi: Pişmiş Toprak

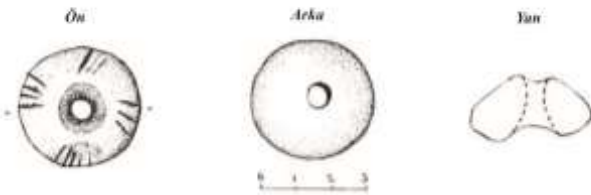
Ölçüler: Yüksek: 1,8 cm Çap: 3,5 cm D.Çapı: 0,6 - 1,6 cm

Bulunduğu Yer: H / 10 - Dolgu

Tanımı: Geniş karınlı konikal gövdeli, çukur dipli, dikey dairesel delikli. Karın hattı ile dip kısmında kazıma tekniğinde yan yana üç ve dört adet yatık çizgiden oluşan, üç tam bir yarım bezeme grubu vardır. Siyahımsı - gri renkte ince mikalı hamurlu, hamur renginde astarlı, alacalı yüzeylidir. Hamuru ince kum katkıdır. Karın hattı ile dip kısmı arasında kırık ve noksanları vardır.

Bezeme Benzerleri: Beycesultan; Lloyd, Mellaart, 1965, s. 138, no.161, fig. O.14.

Çizim:2



Numarası: 3

Kazı Envanter No: SÖ.08/1106 Cinsi: Ağırşak

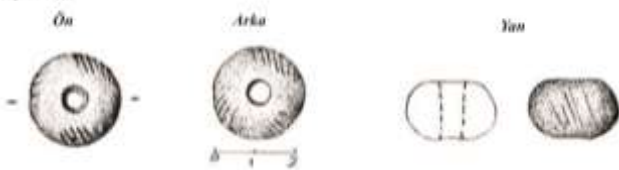
Maddesi: Pişmiş Toprak

Ölçüler: Yüksek: 1,4 cm Çap: 2,2 cm D.Çapı: 0,5 cm

Bulunduğu Yer ve Tabakası: I / 13 - Dolgu

Tanımı: Geniş karınlı basık küresel gövdeli, dikey dairesel delikli. Devetüyü-gri renkte ince mikalı hamurlu, hamur renginde yüzeylidir. Karın üzerinde kazıma tekniğinde yapılmış bezeme grubu yer alır. Üç grup halinde, birbirine paralel yana yatık çizgisel bezemelidir. Hamuru ince kum katkıdır. Tamdır.

Çizim:3



Numarası: 4

Kazı Envanter No: SÖ.08/ 1198 Cinsi: Ağırşak

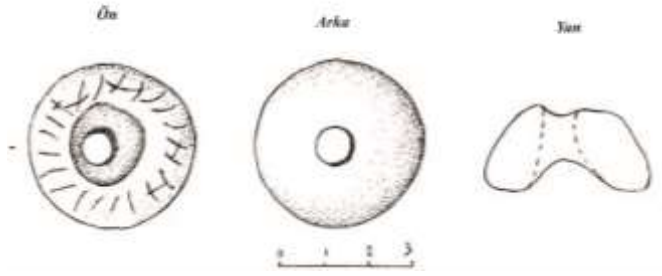
Maddesi: Pişmiş Toprak

Ölçüler: Yüksek: 2,0 cm Çap: 3,8 cm D.Çapı: 0,8 - 0,9

Bulunduğu Yer ve Tabakası: K / 9 - Dolgu

Tanımı: Geniş karınlı konikal gövdeli, çukur dipli, dikey dairesel delikli. Dip kısmında kazıma tekniğinde dikey olarak sıralanmış kısa yaylar görülmektedir. Kızılımsı kahve renkte ince mikalı hamurlu, hamur renginde ve siyah alacalı yüzeylidir. Hamur ince kum, taşçık katkıdır. Üst delik çevresinde ve dip kısmında kırık ve noksanları vardır.

Çizim:4



Numarası: 5

Kazı Envanter No: SÖ.09/ 110 Cinsi: Ağırşak

Maddesi: Pişmiş Toprak

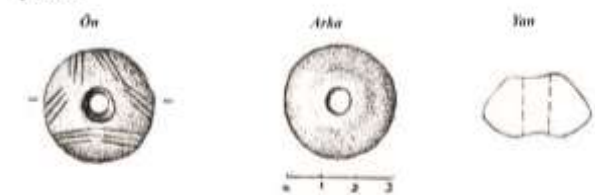
Ölçüler: Yüksek: 1,7 cm Çap: 3,1 cm D.Çapı: 0,7 - 0,8 cm

Bulunduğu Yer ve Tabakası: L/11, Pk. Kuzeydoğusu, dolgu IV b

Tanımı: Geniş karınlı basık küresel gövdeli, üst kısmında çevresi düzleştirilmiş dikey dairesel delikli. Gövde alt yarısında iç içe üç adet ince kazıma bezemelidir. Devetüyü rengi hamurlu, yanmadan dolayı devetüyü-koyu gri tonlarında alacalı yüzeylidir. Hamur kum, mika, kireç, taşçık katkıdır. Tamdır.

Bezeme Benzerleri: Kusura; Lamb, 1938, fig.20.20 b.

Çizim:5



Numarası: 6

Kazı Envanter No: SÖ.09/588 Cinsi: Ağırşak

Maddesi: Pişmiş Toprak

Ölçüler: Yüksek: 2,2 cm Çap: 3,8 cm

Bulunduğu Yer ve Tabakası: I/12, 3 nolu mekân. B odası taban altı, dolgu, IV a

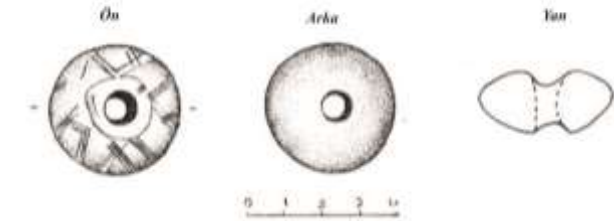
Tanımı: Geniş karınlı küresel gövdeli, hafif çukur tabanlı, dikey dairesel delikli. Gövde üst ve alt yarısında ince kazıma olarak yapılmış çizgisel bezeme grupları yer almaktadır. Devetüyü rengi hamurludur. Hamurunda kum, mika, taşçık katkı görülür. Tamdır.

Çizim:6

**Numarası: 7****Kazı Envanter No:** SÖ.09/ 613 **Cinsi:** Ağırşak**Maddesi:** Pişmiş Toprak**Ölçüler:** **Yük:** 1,7 cm **Çap:** 3,4 cm **D.Çapı:** 0,7-0,8 cm**Bulunduğu Yer ve Tabakası:** H/13, Pk. Doğusu, dolgu IV b

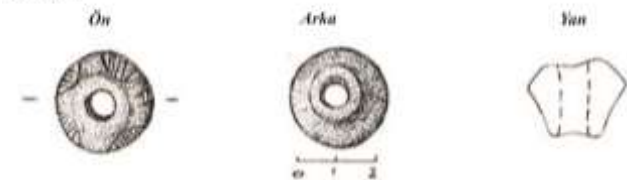
Tanımı: Basık küresel gövdeli, küçük hafif çukur tabanlı, dikey dairesel deliklidir. Gövde alt yarısında taban çevresinde dairesel dönen tek sıra yiv ile üzerinde ince kazıma tekniğinde yapılmış bezeme yer alır. Kahverengi hamurlu, kahverengi-siyahımsı renkte alacalı astarlıdır. Hamurunda kum, mika, taşçık, kireç katkı görülür. Tamdır.

Çizim:7

**Numarası: 8****Kazı Envanter No:** SÖ.09/ 693 **Cinsi:** Ağırşak**Maddesi:** Pişmiş Toprak**Ölçüler:** **Yük:** 1,7 cm **Çap:** 2,5 cm **Genişlik:** 0,7 cm**Bulunduğu Yer ve Tabakası:** G/15, Pk. Kuzeydoğu köşesi IV b

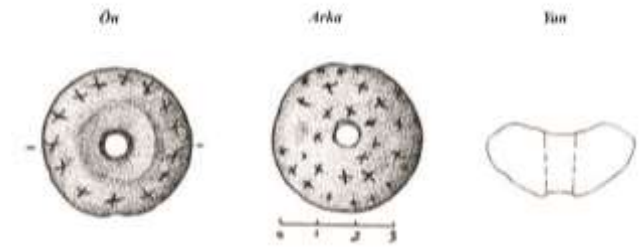
Tanımı: Keskin karınlı yanal yüzleri iç bükey konikal gövdeli, düztabanlı, dikey dairesel deliklidir. Taban ile karın hattı arasında kalan alanda dört adet yarım dairesel motif içinde dikey çizgilerden oluşan ince kazıma bezemelidir. Kahverengi hamurlu, kendinden astar üzeri gri renkte perdahlı yüzeylidir. Hamurunda kum, mika katkı görülür. Tamdır.

Çizim: 8

**Numarası: 9****Kazı Envanter No:** SÖ.09/ 1021 **Cinsi:** Ağırşak**Maddesi:** Pişmiş Toprak**Ölçüler:** **Yük:** 1,9 cm **Çap:** 4,0 cm**Bulunduğu Yer ve Tabakası:** M/11, Pk. Kuzeydoğusu 1nolu taban üstü, IV b

Tanımı: Geniş karınlı basık küresel gövdeli, çukur tabanlı, dikey dairesel deliklidir. Tüm gövde üzerinde ve taban çevresinde baskı tekniğinde yapılmış, kısa yay şeklinde çizgilerden oluşan bezeme yer almaktadır. Kahverengi hamurlu, kendinden astarlı, kahverengi-gri renk tonlarında alacalı yüzeylidir. Yoğun mikalı hamurunda kum, taşçık, kireç katkı görülür. Tamdır.

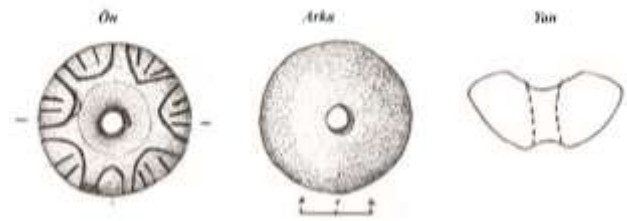
Çizim:9

**Numarası: 10****Kazı Envanter No:** SÖ.09/ 1078 **Cinsi:** Ağırşak**Maddesi:** Pişmiş Toprak**Ölçüler:** **Yük:** 2.0cm **Çap:** 4.0cm **D.Çapı:****Bulunduğu Yer ve Tabakası:** H/10, Pk. Güneybatısı, dolgu IV c

Tanımı: Keskin karınlı yarım küresel gövdeli, çukur tabanlı, dikey dairesel deliklidir. Taban ve karın hattı arasında kalan alanda yan yana yerleştirilmiş, içlerinde iki ya da üç dikey çizgisi bulunan bezeme yer almaktadır. Açık kahverengi hamurlu, kahverengi tonlarında perdahlı yüzeylidir. Hamurunda kum, kireç katkı görülür. Tamdır.

Bezeme Benzerleri: Kusura; Lamb, 1938, fig.20.15.

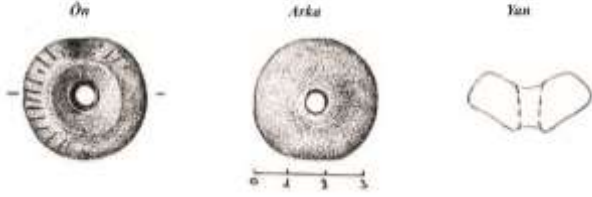
Çizim:10

**Numarası: 11****Kazı Envanter No:** SÖ.09/ 1437 **Cinsi:** Ağırşak**Maddesi:** Pişmiş Toprak**Ölçüler:** **Yük:** 1,5 cm **Çap:** 3,3 cm**Bulunduğu Yer ve Tabakası:** L/11, 2 nolu mekân A odası 7 nolu taban altı, IV c

Tanımı: Keskin karınlı basık konikal gövdeli, çukur tabanlı, dikey dairesel deliklidir. Taban ile karın hattı arasında kalan alanda belli aralıklarla birbirini takip eden dikey kazıma çizgi bezeme yer almaktadır. Devetüyü rengi hamurlu, kendinden astarlıdır. Hamurunda kum, kireç, taşçık katkı görülür. Karın altı kısmında yüzeyel bir kırığı vardır. Tamdır.

Bezeme Benzeri: Şarhöyük; Akça,2000, 39c.

Çizim:11



Numarası: 12

Kazı Envanter No: SÖ.09/ 1559 **Cinsi:** Ağırşak

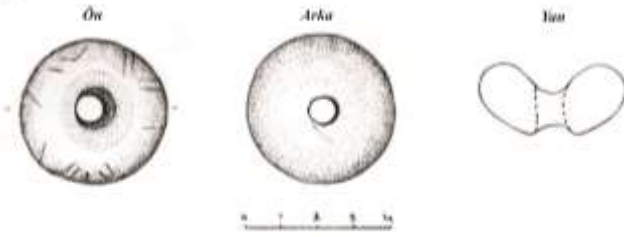
Maddesi: Pişmiş Toprak

Ölçüler: **Yük:** 1,9 cm **Çap:** 4,0 cm

Bulunduğu Yer ve Tabakası: I/12, Pk. Doğusu, dolgu IV c

Tanımı: Geniş karınlı basık küresel gövdeli, çukur tabanlı, dikey dairesel deliklidir. Taban ile karın arasında kalan alanda ince kazıma bezemelidir. Kahverengi hamurlu, kahverengi-siyah alacalı yüzeylidir. Hamurunda mika, taşçık katkı görülür. Bezemeler aşınmış durumdadır. Tamdır.

Çizim:12



Numarası: 13

Kazı Envanter No: SÖ.09/ 1648 **Cinsi:** Ağırşak

Maddesi: Pişmiş Toprak

Ölçüler: **Yük:** 2,0 cm **Çap:** 4,0 cm

Bulunduğu Yer ve Tabakası: G/12, Pk. Kuzeyi, dolgu IV c

Tanımı: Keskin karınlı basık küresel gövdeli, dikey dairesel deliklidir. Gövdenin her iki yarısında kazıma tekniğinde yapılmış, karşılıklı yerleştirilmiş motiflerden oluşan bezeme yer alır. Açık kiremit rengi hamurlu, kendinden astarlıdır. Hamurunda kum, taşçık, kireç katkı görülür. Yüzeyde aşınma vardır. Tamdır.

Bezeme Benzerleri: Kusura; Lamb, 1938, fig.20.18.

Çizim:13



Numarası: 14

Kazı Envanter No: SÖ.09/ 1992 **Cinsi:** Ağırşak

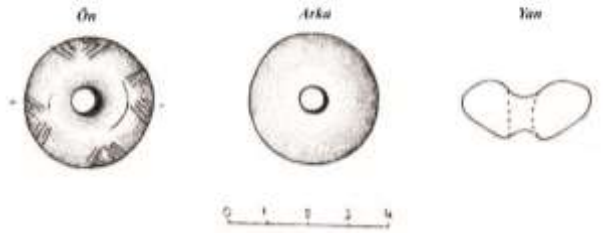
Maddesi: Pişmiş Toprak

Ölçüler: **Yük:** 0,9 cm **Çap:** 3,2 cm **D.Çapı:** 0,6 - 0,8 cm

Bulunduğu Yer ve Tabakası: G/13, Pk. Kuzeyi, dolgu IV c

Tanımı: Geniş karınlı basık konikal gövdeli, hafif çukur tabanlı, dikey dairesel deliklidir. Dip çevresini dönen ince kazıma daire ile karın hattı arasında dört adet ince kazıma bezemelidir. Kiremit rengi hamurlu, kiremit kahverengi geçişli, perdahlı yüzeylidir. Hamuru kum, mika katkılıdır. Tamdır.

Çizim:14



4. Sonuç

Çalışmanın sonucunda; Seyitömer Höyük Orta Tunç Çağı'na ait incelenen '14' adet çizi biçim bezemeli ağırşakın çağdaşı olan çevre yerleşimlerin buluntularıyla karşılaştırması yapılmıştır.

Yapılan karşılaştırma sonucunda ağırşakların bezeme benzerlerine Şarhöyük, Beycesultan ve Kusura merkezlerinde rastlanmıştır. Bunlar Kusura'da 3 Şarhöyük, Beycesultan'da ise birer adettir. Benzeri tespit edilen ağırşakların çizim numaraları 1-2-5-10 ve 13'dür. Benzerlerine karşılaştırma oranları karşılaştırma yapılan höyüklerde ilgili buluntuların sayısı ile orantılıdır. Elimizde olan 14 örneğin 5 tanesine bezeme yönüyle bu höyüklerin ağırşaklarıyla çok benzerdir. Fakat karşılaştırma yapılan höyüklerde oldukça fazla uygulanmış çizi biçim bezemeli ağırşaklar olduğu gözlenmiştir. Bu höyüklerin ağırşaklarda çeşitli kompozisyonlarda bezemeler mevcuttur. Bezeme oluşturulurken kullanılan teknik, Seyitömer Höyük ağırşak bezeme örneklerinde olduğu gibi kazı bezeme tekniği uygulanarak oluşturulmuştur.

Çizi biçim bezeme şekli dini bir sembol hayvan figürü, çiçek motifi gibi çok spesifik bir örnek olmadığından, daha çok işaretleme veya süsleme amacıyla yapıldığı düşünülebilir. Seyitömer Höyük'ün tüm Orta Tunç Çağı dokumacılık buluntularını Hülya Karaoğlan yüksek lisans tez konusu olarak çalışmış (Karaoğlan, 2007) ve tipoloji bezeme

şekilleriyle komşu merkezlerle bağlantılı kültürün olduğunu hatta dokumacılıkta kullanılan aletlerin Seyitömer Höyük ile ticaretinin yapıldığı sonucuna varılmıştır. Makale kapsamına alınan 14 adet örneğin 5 tanesine karşılaştırma yapılan höyüklerde rastlanması sonucunda komşu höyükler arasında kültürel alışveriş olmuştur diyebiliriz.

Makale konusunu oluşturan çalışma sonucunda; Anadolu'da Tunç Çağı'nda yaşayan seramik ustaları eserlerine estetik değer katma kaygısı taşıdığı anlaşılmıştır.

Kaynakça

- Akdeniz, E., (2002). "Büyük Menderes Havzasında Prehistorik Yerleşim Dokusu", Belleten, C.LXVI, S.245, Ankara: TTK Basımevi, s. 19-35.
- Akurgal, E. (2007). Anadolu Uygarlıkları, İstanbul: Net Turistik Yay.
- Aydın, N. (1991). "Seyitömer Höyük Kurtarma Kazısı 1989", I. Müze Kurtarma Kazıları Semineri, Ankara, 191-204.
- Aytaç, Ç., (1982). El Dokumacılığı, MEB, Yay. İstanbul.
- Barber, E. J. W., (1991). Prehistoric Textiles: The Development of Cloth in The Neolithic and Bronze Ages with Special Reference to the Aegean, Princeton University Press, Princeton.
- Baskıcı, M., (1998). "Evcilleştirme Tarihine Kısa Bir Bakış", Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, C. 53, Sayı: 1 Ankara, 73-94.
- Berti, F., (1997). "İasos", Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, C.2, İstanbul: YEM Yayınları, 823.
- Bilgen, A. N., (2001). "1999 Yılı Çavlum Köyü Mezarlık Kazısı", 22.KST C.1, İzmir 22-26 Mayıs 2000, Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, Ankara, 399-408.
- Bilgen, A. N., (2002;a). "Eskişehir'de Bir Erken Hitit Mezarlığı/Çavlum Köyü Pişmiş Toprak Eserleri", II. Uluslararası Eskişehir Pişmiş Toprak Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Eskişehir, 17-30 Haziran 2002, Eskişehir Tepebaşı Belediyesi Yay. Eskişehir, 9-18.
- Bilgen, A. N., (2002; b). "2000 Yılı Çavlum Köyü Mezarlık Kazısı", 23. KST C.1, Ankara 28 Mayıs, 1 Haziran Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, Ankara, 351-356.
- Bilgen, A. N., (2003; a). "Çavlum Köyü Kurtarma Kazısında Ele Geçen Pişmiş Toprak Kapların Restorasyonu", III. Uluslar Arası Eskişehir Pişmiş Toprak Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 16-30 Haziran 2003, Tepebaşı Belediyesi Yay. Eskişehir, .274-280.
- Bilgen, A. N., (2003; b). "2001 Yılı Çavlum Köyü Mezarlık Kazısı", 24. KST C.1, Ankara 27-31 Mayıs 2002, Kültür Bakanlığı Dösim Basımevi Ankara, 389-396.
- Bilgen, A. N., (2005). Çavlum, Eskişehir-Alpu Ovası'nda Bir Orta Tunç Mezarlığı, Anadolu Üni. Yay. No:1668, Eskişehir.
- Bilgen, A. N. (2009). "Seyitömer Höyüğü 2007 Yılı Kazısı", 30. KST C.2, Ankara 26-30 Mayıs 2008, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, Ankara, 71-88.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Bilgen, Z., (2010). "Seyitömer Höyüğü 2008 Yılı Kazısı", 31. Kazı Sonuçları Toplantısı, 25-29 Mayıs 2009, Denizli,(1. Cilt), Ankara, 341-354.
- Bilgen, A. N., Brixhe, C., Coşkun, G., (2011). "Un nouveau site épigraphique paléo-phrygien: Seyitömer Höyük", KADMOS 50, 141-150.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Bilgen, Z., Yüzbaşıoğlu, N., Kuru, A., (2011a). "Seyitömer Höyüğü 2009 Yılı Kazısı", 32. Kazı Sonuçları Toplantısı, 24-28 Mayıs 2010, İstanbul, (1. Cilt), Ankara, 367-380.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Bilgen, Z., (2011b). "Seyitömer Höyük Projesi 2008 Yılı Kazı Sonuç Raporu", Seyitömer Höyük Kazısı Ön Raporu (2006-2010). Kütahya, 78-203.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Bilgen, Z., Yüzbaşıoğlu, N., Kuru, A., (2011c). "Seyitömer Höyük Projesi 2009 Yılı Kazı Sonuç Raporu", Seyitömer Höyük Kazısı Ön Raporu (2006-2010), Kütahya, 204-372.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Kuru, A., Yüzbaşıoğlu, N., Silek, S., Çirakoğlu, S., Özcan, F. Ç., Akalın, M. B., Dikmen, B. (2011d). "Seyitömer Höyük Projesi 2010 Yılı Kazı Sonuç Raporu", Seyitömer Höyük Kazısı Ön Raporu (2006-2010), Kütahya, 373-571.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Bilgen, Z., Kuru, A., Yüzbaşıoğlu, N., Özcan, F. Ç., Çirakoğlu, S., Silek, S., (2012). "Seyitömer Höyük 2010 Yılı Kazısı", 33. Kazı Sonuçları Toplantısı, 23-28 Mayıs 2011, Malatya, (1. Cilt), Ankara, 233-255.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Bilgen, Z., Ünan, N., Silek, S., Çirakoğlu, S., Özcan, F. Ç., Kuru, A., Kuzu, Z., (2013a). "Seyitömer Höyük 2011 Yılı Kazısı", 34. Kazı Sonuçları Toplantısı, 28 Mayıs-1 Haziran 2012, Çorum, (1. Cilt), Çorum, 201-216.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Bilgen, Z., Ünan, N., Silek, S., Çirakoğlu, S., Özcan, F. Ç., Kuru, A., Kuzu, Z., Akalın, M. B., Dikmen, B., (2013b). "Seyitömer Höyük 2011 Yılı Kazı Raporu", Seyitömer Höyük Kazısı Raporu (2011-2012). Kütahya, Bölüm I: 1-199.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Bilgen, Z., Ünan, N., Silek, S., Çirakoğlu, S., Kuru, A., Kuzu, Z., Akalın, M. B.,

- Dikmen, B., (2013c). "Seyitömer Höyük 2012 Yılı Kazı Raporu", Seyitömer Höyük Kazısı Raporu (2011-2012). Kütahya, Bölüm II: 1-106.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Bilgen, Z., Ünan, N., Silek, S., Çirakođlu, S., Kuru, A., Erdiñç, Z., (2014a). "Seyitömer Höyüğü 2012 Yılı Kazısı", 35. Kazı Sonuçları Toplantısı, 27-31 Mayıs 2013, Muğla, (1. Cilt), Muğla, 349-360.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Çevirici-Coşkun, F., Bilgen, Z., Dikmen, B., Akalın, B., Çirakođlu, S., Özcan, F. Ç., Kuru, A., Erdiñç, Z., (2014b). "Seyitömer Höyüğü 2013 Yılı Kazısı", 36. Kazı Sonuçları Toplantısı, 02-06 Haziran 2014, Gaziantep, (3. Cilt), Ankara, 323-338.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Çevirici-Coşkun, F., Bilgen, Z., Ünan, N., Silek, S., Çirakođlu, S., Kuru, A., Özcan, F. Ç., Erdiñç, Z. Akalın, M. B., Dikmen, B., (2015a). "Seyitömer Höyük 2013 Yılı Kazı Raporu", Seyitömer Höyük Kazısı Ön Raporu (2013-2014), Kütahya, Bölüm I: 1-235.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Çevirici-Coşkun, F., Özbay, F., Bilgen, Z., Çirakođlu, S., Kuru, A., Özcan, F. Ç., Erdiñç, Z., Akalın, M. B., Dikmen, B., (2015b). "Seyitömer Höyük 2014 Yılı Kazı Raporu", Seyitömer Höyük Kazısı Ön Raporu (2013-2014). Kütahya, Bölüm II: 1-357.
- Bilgen, A. N., Bilgen, Z., Çirakoğlu, S., (2015c). "Erken Tunç Çağ Yerleşimi (V. Tabaka)/Early Bronze Age Settlement (Layer V)" in: A. N. Bilgen (ed.), Seyitömer Höyük I, 119-186.
- Bilgen, A. N., Çevirici-Coşkun, F., (2015a). "Roma Dönemi Yerleşimi (I. Tabaka)/Roman Period Settlement (Layer I)" in: A. N. Bilgen (ed.), Seyitömer Höyük I, 9-18.
- Bilgen, A. N., Çevirici-Coşkun, F., (2015b). A. N. Bilgen - F. Çevirici Coşkun, "Hellenistik Dönem Yerleşimi (II. Tabaka)/Hellenistic Period Settlement (Layer II)" in: A. N. Bilgen (ed.), Seyitömer Höyük I, 19-33.
- Bilgen, A. N., Bilgen, Z., (2015). "Orta Tunç Çağ Yerleşimi (IV. Tabaka)/Middle Bronze Age Settlement (Layer IV)" in: A. N. Bilgen (ed.), Seyitömer Höyük I, 61-118.
- Bilgen, A. N., Coşkun, G., Çevirici-Coşkun, F., Özbay, F., Bilgen, Z., Dikmen, B., Akalın, B., Çirakođlu, S., Özcan, F. Ç., Kuru, A., Erdiñç, Z., (2016). "Seyitömer Höyüğü 2014 Yılı Kazısı", 37. Kazı Sonuçları Toplantısı, 11-15 Mayıs 2015, Erzurum, (2. Cilt), Ankara, 45-62.
- Blegen, C. W., Caskey, J. L., Rawson, M. (1951). Troy. The Third, Fourth, and Fifth Settlements, Vol. II, Part 1: Text, Part 2: Plates, The University of Cincinnati, New Jersey: Princeton University Press.
- Bossert, H. T., (1942). Kunst und Handwerk in Kleinasien von den Anfängen bis zum Völligen Aufgehen in der Griechischen Kultur, Altanatolien, Berlin.
- Clark, L., (1983). Notes on Small Textile Frames Pictured on Greek Vases AJA 87.
- Clark, L., (2005). Notes on Small Textile Frames Pictured on Greek Vases AJA 87: s.93. 1983. Deighton. H. J. "Eski Atina Yaşantısında Bir Gün, Linda Hennessy'in Resimleri İle", H. Kökten Ersoy (Çev), İstanbul: Homer Kitapevi ve Yay.
- Crewe, L., (1998). Spindle Whorls, A Study of Form, Function and Decoration in Prehistoric Bronze Age Cyprus, Jonsered.
- Çambel, H., Bradwood, J. R., Özdoğan, Schürmer, M. W., (1990). "1988 Yılı Çayönü Kazıları", XI. KST C.I, Antalya 18-23 Mayıs 1989, Ankara AÜ Basımevi, Ankara, 59-79.
- Darga, M., (1994). "Şarhöyük-Dorylaion Kazıları, 1989-1992", XV. KST C.I, Ankara 24-28 Mayıs 1993, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 481-502.
- Darga, M., (1995). "1993 Yılı Şarhöyük-Dorylaion (Eskişehir) Kazıları", XVI. KST C.I, Ankara 30 Mayıs 03 Haziran 1994, Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi, Ankara, 351-367.
- Darga, M., Sivas, T., (2000). "Şarhöyük-Dorylaion Kazıları 1997-1998 Yılı Sonuçları", Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, C.1, Sayı 2. Eskişehir, 97-127.
- Darga, M., Sivas, T., (2001). "Şarhöyük -Dorylaion Kazıları 1997 Yılı Sonuçları", 22. KST C.II, İzmir 22-26 Mayıs 2000, Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi, 51-62, Ankara.
- Darga, M., Sivas, T., Sivas, H., (2002). "2000 Yılı Şarhöyük Dorylaion Kazıları", 23. KST C.II, Ankara 28 Mayıs 01 Haziran 2001, Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi 207-218. Ankara.
- Darga, M., Sivas, T., Sivas, H., (2003). "2001 Yılı Şarhöyük/Dorylaion Kazısı ve Karatuzla Nekropolü Temizlik Çalışmaları", 24. KST C.II, Ankara 28 Mayıs 01 Haziran 2001, Kültür Bakanlığı DÖSİMM Basımevi, Ankara. 47-59.
- Darga, M., (2004). "Şarhöyük-Dorylaion (Eskişehir) Kazılarında Hitit Buluntuları (1989-2003)", 60. Yaşında Fahri Işık'a Armağan. Anadolu'da Doğdu/Festschrift für Fahri Işık zum 60. Geburtstag, Korkut, T., Işkan, H. and Işın, G. (ed.), İstanbul: 269-283.
- Davies, N.G., (1913). Five Theban Tombs, Archaeological Survey of Egypt Memoir 21, London.

- Delougaz, P., (1952). Pottery from the Diyala Region, Oriental Institute Publication 63, Chicago.
- Dörpfeld, W., (1902). Troja und İllion, Ergebnisse der Ausgrabungen in den vorderhistorischen und historischen Schichten von Ilion 1870-1894, Atina.
- Erkanal, H., (1999). "1997 Liman Tepe Kazıları", XX. KST-I, Tarsus-25-29 Mayıs 1998, Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 325-336.
- Erkanal, H., Günel, S., (1997). "1995 Liman Tepe Kazıları", XVIII. KST- I, Ankara-27-31 Mayıs 1996, Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, s.231-249.
- Erkanal, H., Karaturgut, E., (2004). "2002 Yılı Çeşme-Bağlararası Kazıları", 25. KST-2, Ankara 26-31 Mayıs 2003, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı DÖSİMM Basımevi, 153-164.
- Easton, D., (2002). Schliemann's Excavations at Troia 1870-1873, (Verlag Philipp von Zabern Mainz), Am Rhein Band 2, Studia Troica Monographien Herausgeben von Manfred Korfmann.
- Gönül, M., (1966). "Dokumacılığın Tarihçesi ve En Eski Dokuma Aletleri", Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Antropoloji, C.1, Ankara. s.80-99.
- Greaves, A.M., (2003). Miletos-Bir Tarih, H.Ç.Öztürk (çev.), İstanbul: Homer Kitapevi.
- Karaoğlan, H., (2010). "Seyitömer Höyüğü'nde Bulunan M.Ö. II. Bin'e Ait Dokumacılıkla İlgili Buluntular" Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Protohistorya Ve Önasya Arkeolojisi Anabilim Dalı.
- Karaoğlan, H., (2017). M.Ö 2000' de Anadolu'da Kumaş Üretimi (Arkeolojik Buluntular Işığında) Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Afro-Avrasya Özel Sayısı / ISSN: 1302-6879.103-116.
- Karaoğlan, H. (2019a). "M.Ö.2. Bin'de ki Dokumacı Kadınlar (Arkeolojik Veriler Işığında)", International Social Sciences Studies Journal, 5(45): 5246-5253.
- Karaoğlan, H., (2019b). Seyitömer Höyük Orta Tunç Çağı'na Ait Konik Formlu Ağırşaklar. Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 8 (3), 191-203. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ssrj/issue/47195/523124>.
- Karaoğlan, H., (2020). Seyitömer Höyük Orta Tunç Çağı'na Tarihlendirilen Küre Formlu Ağırşaklar. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (38), 109-132. DOI: 10.30794/pausbed.546644.
- Korfmann, M., (1997). "Troja", Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, İstanbul: Yem Yayın, 1819-1822.
- Lamb, W., (1937). "Excavations at Kusura near Afyon Karahisar", Archaeologia or Miscellaneous Tracts Relating to Antiquity, Society of Antiquaries of London, Vol. LXXXVI.
- Lamb, W., (1938). "Excavations at Kusura near Afyon Karahisar", Archaeologia or Miscellaneous Tracts Relating to Antiquity, Society of Antiquaries of London, Vol. LXXXVII.
- Laviosa, C., (1984). "The Minoan Thalassocracy, Iasos and the Carian Coast", The Minoan Thalassocracy Myth and Reality: Myth and Reality, R.Hägg & N.Marinatos, Stockholm, s. 183-185.
- Lloyd, S., Mellaart, J., (1962). Beycesultan Vol.1: The Chalcolithic and Early Bronze Age Levels, The British Institute of Archaeology at Ankara, London.
- Lloyd, S., Mellaart, J., (1965). Beycesultan: Middle Bronze Age Architecture and Pottery, Vol.II, The British Institute of Archaeology at Ankara, London.
- Marchese, R.T., (1976). "Report on the West Acropolis Excavations at Aphrodisias: 1971 1973", AJA 80, Archaeological Institute of America, s. 393-414.
- Mee, C., (1978). "Aegean Trade and Settlement in Anatolia", AnSt-XXVIII, Journal of the British Institute of Archaeology of Ankara, s. 121-155.
- Mellaart, J., Lloyd, S., (1965). Beycesultan: Middle Bronze Age Architecture and Pottery, Vol. II, The British Institute of Archaeology at Ankara, London.
- Mellink, M., J., (1969). "Excavations at Karataş-Semayük in Lycia 1968", AJA 73., Archaeological Institute of America, 319-331.
- Müller-Wiener, W., (1997). "Miletos", Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, C.2, İstanbul: YEM Yayınları, s. 1246-1248.
- Newberry, P.E., (1894). Beni Hasan, vol.2, London.
- Özgüç, T., Akok, M., (1958). Horoztepe, Eski Tunç Devri Mezarlığı ve İskân Yeri, Ankara: TTK Basımevi.
- Özgüç, T., (1978). Maşat Höyük Kazıları ve Çevresindeki Araştırmalar-Excavations at Maşat Höyük and Investigations in its Vicinity, Ankara: TTK Basımevi.
- Özgüç, T., (2005). Kültepe: Kaniş/Neşa, İstanbul. Yapı Kredi Yay.
- Seeher, J., (1991). "Die Nekropol von Demircihöyük-Sarıket", İstanbul Mitteilungen 41., Bonn-İstanbul.

- Sever, H., (1992). "Kültepe Tabletlerinin Anadolu Tarihi ve Kültür Tarihi Bakımından Önemi", *DTCF Dergisi*, XXXV/ 2'den Ayrıbasım, Ankara, s.247-256.
- Türkoğlu, S., (2002). *Tarih Boyunca Anadolu'da Giyim-Kuşam*, İstanbul: AtılımKâğıt Ürünleri ve Basım Sanayi, A.Ş,
- Tamsü, R. A., S., (2002). "Eskiçağ'da Dokumacılığın Başlangıcı ve Pişmiş Toprak Dokuma Aletleri", II. Uluslararası Eskişehir Pişmiş Toprak Sempozyumu, 17-30 Haziran, Eskişehir Tepebaşı Belediyesi Yay., Eskişehir.
- Tütüncüler, Ö., (2005). "M.Ö. II. Bin Dokuma Aletleri", Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Topbaş, A., (1992). "Kütahya Seyitömer Höyüğü 1990 yılı Kurtarma Kazısı", II. Müze Kurtarma Kazıları Semineri, Ankara, 11-34.
- Von Der Osten, H. H., (1934). *Ancient Oriental Seals in the Collection of Mr.Edward T.Newell*, OIP-XXII, Chicago: Chicago Press.
- Yağın, Ş. Y., (1978). *Türk El Dokumacılığı*, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., İstanbul.
- Yakar, J., (1985). *The Later Prehistory of Anatolia, The Late Chalcolithic and Early Bronze Age, Part i*, BAR International Series 268(i), Oxford.
- Yakar, J., (2000). *Ethnoarchaeology of Anatolia: Rural Socia-Economy in the Bronze and Iron Ages*, Emery and Claire Yass Publications in Archaeology of the Institute of Archaeology, Tel Aviv University Monograph Series Number 17, Jerusalem: Graphit Press.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc2bb86846a21.72822309 (26.04.2019).



Derleme Makalesi • Review Article

Türkiye’de Sağlık İnanç Modeline Dayalı Geliştirilen ve Türkçeye Uyarlanan Ölçekler*

Developed and Turkish-adjusted Scales Based on Health Belief Model in Turkey

Necmettin Çiftci^{a,**}, Hasibe Kadioğlu^b

^a Öğr.Gör, Muş Alparslan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, Sağlık Bakım Hizmetleri Bölümü, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-4713-4212

^b Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, İstanbul/Türkiye.
ORCID: 0000-0003-4965-0277

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 29 Temmuz 2020

Düzeltilme tarihi: 17 Ağustos 2020

Kabul tarihi: 20 Ağustos 2020

Anahtar Kelimeler:

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Ölçek Geliştirme

Sağlık İnanç Modeli

ARTICLE INFO

Article history:

Received 29 July 2020

Received in revised form 17 August 2020

Accepted 20 August 2020

Keywords:

Validity And Reliability

Scale Development

Health Belief Model

ÖZ

Sağlık davranışı, bireyin sağlıklı olmak ve hastalıklardan korunmak için inandığı ve uyguladığı davranışların bütünüdür. Bireyin sağlık davranışını açıklamaya yönelik olarak geliştirilen modellerden biride Sağlık İnanç Modeli (SİM)’dir. Sağlık İnanç Modeli, kişiyi sağlığa ilişkin eylemleri yapmaya ya da yapmamaya neyin motive ettiğini anlamaya ve değerlendirmeye yönelik bir motivasyon teorisidir. Bu derlemenin amacı, koruyucu sağlık davranışlarını açıklamada rehber niteliğinde olan Sağlık İnanç Modelini kısaca açıklamak, Türkiye’de SİM’e dayalı olarak geliştirilen veya Türkçeye uyarlanmış geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarını tanıtmak ve bu veri toplama araçlarını kullanarak SİM temelli yapılacak çalışmalara yol göstermektir.

ABSTRACT

Health behavior is the whole of the behaviors that the individual believes and applies to be healthy and to be protected from diseases. One of the models developed to explain the health behavior of the individual is Health Belief Model(HBM). Health Belief Model is a motivation theory to understand and evaluate what motivates a person to take or not to do health-related actions. The purpose of this review is to briefly explain the Health Belief Model, which is a guide in explaining preventive health behaviors, to introduce reliable and valid data collection tools developed or adapted to Turkish based on SİM in Turkey and, to guide the studies based on HBM by using these data collection tools.

1. Giriş

Bireylerin sağlıkla alakalı inanç ve davranışları, sağlıklarını önemli derecede etkilemektedir. Sağlık inancı, kişilerin sağlıklı olması veya hastalık durumu ile ilgili düşünce ve davranışlarını ifade etmektedir. Bireylerin sağlıkla ilgili inançları neticesinde sağlık davranışları pekişmekte, bundan dolayı bireyin sağlığının olumlu veya olumsuz

şekilde etkilenmesi sağlık inançlarına bağlıdır (Ünsal, 2017: 11-25).

Sağlık davranışları, sağlığın korunması ve sağlığın geliştirilmesi ile ilgili eylemlerin tümüdür. Davranış değişikliği ile ilgili birçok teori ve model geliştirilmiştir (Alıcı ve Sarıkaya, 2009: 95-101).

1950'lerin başından beri Sağlık İnanç Modeli (SİM) sağlıkla ilgili davranış araştırmalarında, hem sağlıkla ilgili

*Bu çalışma birinci yazarın 2020 yılında Doç.Dr. Hasibe KADIOĞLU danışmanlığında Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı’nda yürüttüğü “Sağlık İnanç Modeline Dayalı Eğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite İnanç ve Davranışlarına Etkisi” başlıklı doktora tez konusuyla ilgilidir.

** Sorumlu yazar/ *Corresponding author*
e-posta: n1.ciftci@alparslan.edu.tr

davranışların değişimini ve sürdürülmesini açıklamak hem de sağlık davranışlarına yönelik girişimler için yol gösterici bir çerçeve olarak en yaygın kullanılan modellerdendir (Glanz, Rimer, ve Viswanath, 2008: 45-62). Model, koruyucu sağlık davranışlarının gerçekleştirilmesi ile ilgili belirleyicileri açıklamaktadır (Çenesiz ve Atak, 2007: 427-434; Wallace, Boxall, ve Riddick, 2004: 102-109).

Sağlık inanç modeline göre, kişinin sergilediği davranışları ile ilgili engelleri ve faydaları algılaması bireyin eyleme geçmesi için gereklidir. Bireyin sağlıkla ilgili tutumları; sağlığına verdiği değer, hastalık ve hastalığın meydana getirdiği sonuçlar ile alakalı inançlardan etkilenir (Gozum & Capik, 2014). Model tavsiye edilen veya tavsiye edilmeyen bir sağlık davranışının o kişi tarafından neden gerçekleştirildiğini, kabul edilmediğini veya ertelendiğini açıklığa kavuşturmakta (Champion, 1993: 139-143; Öz, 2004; Poss, 2001: 1-15; Smith vd., 2011:135-146).

2. Sağlık İnanç Modeli'nin Bileşenleri

Algılanan duyarlılık: Bireyler sağlık davranışlarını benimserken onlar üzerindeki etkili olan güçlü algılardan biriside duyarlılık algısıdır. Duyarlılık algısı sağlığı koruyan davranışların sergilenmesinde önemli bir ölçüdür ve bireyin hastalığa yakalanma ya da hastalıktan korunmama gibi sağlığını tehlikeye atan durumları nasıl algıladığını açıklamaya çalışmaktadır. Bireyin algılanan duyarlılığın artması riskli davranışları sergileme eğilimini azaltmaktadır (Champion ve Skinner, 2008: 45-65; Glanz vd., 2008: 45-62).

Algılanan ciddiyet: Bir hastalığa yakalanmanın veya hastalığın tedavi edilmemesinin tıbbi sonuçlar (örneğin ölüm, sakatlık ve ağrı) ve olası sosyal sonuçların (çalışma koşulları, aile hayatı ve sosyal ilişkilerin etkilenmesi gibi) ortaya çıkardığı ciddiyet ile ilgili duygulardır (Glanz vd., 2008). Başka bir deyişle, algılanan ciddiyet bir hastalığın meydana getirdiği sonuçlara karşı bireyin verdiği tepkinin şiddetini belirtir. Ciddiyet algısı bireyin sağlığı ile ilgili sahip olduğu bilgi düzeyine göre değişir (Hayden, 2014: 63-107).

Yarar algısı: Bireyin hastalık ya da tehdidini azaltmak amacıyla tavsiye edilen koruyucu sağlık davranışının etkinliğini algılaması anlamına gelir. Şayet birey bu davranışın faydalı olduğunu düşünürse tavsiye edilen davranış sergiler (Champion ve Skinner, 2008:45-65; Hayden, 2014: 63-107). Bireyin sağlığı korumak amacıyla davranışın yararına ne kadar fazla inanırsa davranış o kadar kolay gerçekleşir. Diğer bir deyişle davranış gerçekleşince ortaya çıkan olumlu sonuçlar yarar olarak algılanır. Yarar algısı tarama programı gibi koruyucu davranışların sergilenmesinde önemli rol oynar (Baranowski, Perry, ve Parcel, 2002: 165-184).

Engel algısı: Tavsiye edilen davranışın sergilenmesini zorlaştırdığı düşünülen engeller veya davranışın muhtemel negatif yönleridir. Birey, davranışın pozitif ve negatif sonuçlarını ölçüp tartar. Algılanan duyarlılık, ciddiyet ve yarar, algılanan engellerin etkinliğini azaltırsa, davranış sergilenir. Diğer bir deyişle, sağlıkla alakalı koruyucu bir davranışın sergilenmesini engelleyen veya güçleştiren etkenlerle ilgili algıdır (Champion ve Skinner, 2008: 45-65). Birey ancak iç değerlendirmeleri sonucunda sağladığı yarar ve ciddiyetin önündeki engelleri ortadan kaldırılınca

olumlu davranışları sergileyebilir. Koruyucu sağlık davranışlarının benimsenmesini engelleyen en önemli değişken yarar ve engel algısı arasındaki farktır (Glanz vd., 2008; Tuzcu ve Bahar, 2012: 91-103).

Eyleme geçiriciler: Bireyde davranışın sergilenmesini sağlayan iç ya da dış kaynaklı güdülerdir (Champion ve Skinner, 2008: 45-65). Bireylerin tavsiye edilen sağlık davranışını benimseme aşamasında süreci güdüleyen uyarıcılardır. Eyleme geçiriciler, davranışları güdüleyen ipuçlarına yönelik kavramları içerir. Model, eyleme geçmek için hastalığın şiddetinin, algılanan duyarlılık ve algılanan tehdit ile alakalı hazır bulunmanın önemli olduğunu açıklamaktadır (Champion ve Skinner, 2008).

Öz-etkililik: Algılanan öz-etkililik, 1988 yılında Rosenstock, Strecher, ve Becker tarafından modele eklenmiştir. Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nın bileşenlerinden biri olan öz yeterlilik, bireyin olumlu sağlık davranışını gerçekleştirmede ve sürdürmede kendine olan inancını belirtmektedir (Champion ve Skinner, 2008; Glanz vd., 2008).

Öz etkililik-yeterlilik algısı yüksek olan kişiler düşük olanlara kıyasla yeni bir davranışı sergilemek ve sürdürmek için daha çok çaba harcarlar. Algılan öz-etkililik, bir sağlığı geliştirme davranışını organize etmek ve yürütmek için bireysel karar verme becerisidir (Adıbelli, 2016: 231-241).

Bu derleme makalenin amacı, Sağlık İnanç Modeli'ni tanıtmak, Türkiye'de SİM'e dayalı olarak geliştirilen veya Türkçeye uyarlanmış geçerli ve güvenilir veri toplama araçları hakkında genel bilgiler vermek ve model kullanarak koruyucu sağlık davranışları ile ilgili yapılacak çalışmalara yol göstermektir.

3. Meme Kanseri Taramalarında Champion'un Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Meme kanseri taramalarına yönelik Champion'un (Champion, 1993) Sağlık İnanç Modeli Ölçeğini (CSİMÖ) Türkçeye uyarlayan birden fazla çalışma (Gözüm, Aydın 2003; Karayurt, 2003) mevcuttur. CSİMÖ'nin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirliğini Gözüm ve Aydın 266, Karayurt ise 430 kadından alınan veriler ile değerlendirmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alpha güvenilirlik katsayıları Gözüm ve Aydın'ın uyarlamasında 0,69-0,83, Karayurt'un uyarlamasında 0,58-0,89 arasında bulunmuştur. Ölçek 5'li Likert tipinde olup, Gözüm ve Aydın'ın uyarlamasında 36, Karayurt'un uyarlamasında ise 42 maddeden oluşmakta ve maddeler 1 ile 5 puan arasında değerlendirilmektedir; 1 "kesinlikle katılmıyorum" ve 5 "kesinlikle katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir (Gözüm, Karayurt, ve Aydın, 2004: 230-237).

4. Ebeveyn Sağlık İnanç Ölçeği

Annelerin çocukların sağlıkları konusundaki inançlarını sınamak amacı ile Ebeveyn sağlık inanç ölçeği Amen ve Clarke (Amen ve Clarke, 2001: 153-163) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması Sunmaz ve Başer (Sunmaz ve Başer, 2003: 21-27) tarafından yapılmıştır. Orijinal Ölçek 20 madde iken, Türkçeye uyarlanmasında madde toplam istatistikleri analizinde ve çok zayıf korelasyondan dolayı 3 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçek 17 maddeli olmuştur. Altılı likert tipi olan ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi "1" den "6"ya

kadar (Kesinlikle katılmıyorum: 1, katılmıyorum: 2, pek katılmıyorum: 3, biraz katılıyorum: 4, katılıyorum: 5, tamamen katılıyorum: 6 puan verilecek şekilde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 17, en yüksek puan ise 102'dir. Uyarlanan ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0,79 olduğu ve alt boyutların Cronbach alfa katsayısı ise 0,63 ile 0,72 arasında değişen değerlerde bulunmuştur (Sunmaz ve Başer, 2003: 21-27).

5. Osteoporoz Sağlık İnanç Ölçeği

Osteoporoz Sağlık İnanç Ölçeği bireylerin osteoporozla ilişkin sağlık inançlarını ölçmek amacıyla Kim ve arkadaşları (K. K. Kim, Horan, Gendler, ve Patel, 1991: 155-163) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.71-0.82 arasındadır (K. K. Kim vd., 1991: 155-163).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Kılınc ve Erci (Kılıç ve Erci, 2004: 89-102) tarafından yapılmıştır. 5'li likert tipi olan ölçek 7 alt boyut ve her alt boyutta 6 madde olmak üzere toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 1 ile 5 puan arasında derecelendirilmiş, "Kesinlikle Katılmıyorum" yanıtı için 1 ve "Tamamen Katılıyorum" yanıtı için 5 puan şeklinde 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Ölçekten en düşük 42 puan en yüksek 210 puan alınmaktadır. Ölçeğin toplam puanı Osteoporoz Sağlık İnanç puanını verir ve puanının yüksek olması bireyin sağlığını koruyucu ve geliştirici davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Türkçeye uyarlanan Osteoporoz Sağlık İnanç Ölçeği'nin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,79, alt boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,79-0,94 arasında olduğu bulunmuştur (Kılıç ve Erci, 2004: 89-102).

6. Diyabetli Hastalarda Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Diyabetli bireylerin hastalığa ilişkin sağlık inanç ve tutumlarını değerlendirmeyi ve sağlık davranışlarını incelemeyi amaçlayan Diyabetli Hastalarda Sağlık İnanç Modeli Ölçeği Tan (Tan, 2004: 71-77) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Kartal ve Özsoy (Kartal ve Özsoy, 2007: 1447-1458) tarafından Tip 2 Diyabetli hastalarda yapılmıştır. Ölçek 33 madden oluşmaktadır. Maddeleri 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e kadar (kesinlikle katılıyorum) 5'li Likert ölçeğinde değerlendirilmektedir (Kartal ve Özsoy, 2007: 1447-1458). Ölçekten düşük puan alınması negatif inancı, yüksek puan alınması ise pozitif inancı göstermektedir (Tan, 2004: 71-77). Türkçeye uyarlanan ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0,89 olduğu ve alt boyutların Cronbach alfa katsayısı ise 0,73 ile 0,86 arasında değişmektedir (Kartal ve Özsoy, 2007: 1447-1458).

7. Evliliğe Yönelik İnanç ve Tutumlar: Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Çiftlerin evlilik öncesi danışmanlık programlarına katılımlarını etkileyen ve güdüleyen faktörlerin belirlenmesini amaçlayan Evliliğe Yönelik İnanç ve Tutumlar: Sağlık İnanç Modeli Ölçeği Sullivan ve arkadaşları (Sullivan, Pasch, Cornelius, ve Cirigliano, 2004: 175-193) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ise Vural ve Temel (Vural ve Temel, 2007: 31-50) tarafından yapılmıştır. Ölçek dört alt boyut ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi ve maddeler 1-5 arasında puanlanmaktadır (Vural ve Temel, 2007: 31-50). Ölçekten alınan puan yükseldikçe bireylerin tutum ve inanç tepki kurulumu pozitif olarak artmaktadır (Erkuş, 2003: 74-114). "Evliliğe Yönelik İnanç ve Tutumlar: Sağlık İnanç Modeli Ölçeği"nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.72, alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri ise 0,43-0,78 arasında bulunmuştur (Vural ve Temel, 2007: 31-50).

8. Kolorektal Kanserden Korunmaya Yönelik Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Jacobs (Jacobs, 2002: 251-265) tarafından Champion'dan izin alınarak meme kanseri için hazırlanmış ölçeğin birkaç sorusunu değiştirerek ve "meme kanseri" kelimesi yerine "kolon kanseri" kelimesini kullanarak bu ölçeği kolorektal kansere uyarlamıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Özsoy ve arkadaşları (Özsoy, Ardahan, ve Özmen, 2007: 139-145) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5 boyutlu, 33 maddeden oluşmaktadır. 5 dereceli Likert tipi olan ölçek, "Kesinlikle Katılmıyorum" için 1 puan, Tamamen Katılıyorum için 5 puan şeklinde 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmektedir, ölçekte toplam puan ve ters puanlama yoktur. Türkçeye uyarlanan ölçeğin alt boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,54-0,88 arasında olduğu tespit edilmiştir (Özsoy vd., 2007).

9. Sağlık İnanç Modeli Yaklaşımı ile Servikal Kanserin Erken Tanısına Yönelik Tutum Ölçeği

Sağlık İnanç Modeli Yaklaşımı ile Servikal Kanserin Erken Tanısına Yönelik Tutum Ölçeği Özmen ve Özsoy (Özmen ve Özsoy, 2009:51-69) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek algılanan duyarlılık (9 madde), algılanan ciddiyet (8 madde), algılanan engel (7 madde) ve algılanan yarar (6 madde) olmak üzere dört alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçek "Kesinlikle Katılıyorum" için 1 "Tamamen Katılıyorum" için 5 puan şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten en az 30 en yüksek 150 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireyin serviks kanseri erken tanıya ilişkin tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0,89, alt boyutların Cronbach Alpha katsayısı 0,70-0,78 arasında değişmektedir (Özmen ve Özsoy, 2009: 51-69).

10. Rahim Ağzı Kanseri ve Pap Smear Testi için Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Meme Kanseri Taramalarında Champion'un (Champion, 1993) Sağlık İnanç Modeli Ölçeği'nin Serviks Kanseri ve Pap Smear Testine Güvenç ve arkadaşları (Guvenc, Akyuz, ve Açikel, 2011: 428-437) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5 alt boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçek puanlaması "kesinlikle katılmıyorum" için 1, "kesinlikle katılıyorum" için 5 puan olmak üzere 1-5 puan arasında derecelendirilmektedir. Ölçeğin her alt boyutu ayrı ayrı

değerlendirilmektedir. Alt boyutlardan alınacak puanların yükselmesi duyarlılık, ciddiye ve motivasyonun artacağını, yarar algısı için yararların artacağı, engel algısı puanının yüksek olması ise, Pap Smear testi yaptırmayla alakalı bireyin engellerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Puanların artması engel algısı alt boyutu dışındaki alt ölçeklerde, Pap Smear tarama davranışıyla pozitif olarak ilişkilendirilmektedir. Beş alt boyut için Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayıları 0,62-0,86 arasında olduğu bulunmuştur (Guvenc vd., 2011).

11. Prostat Kanseri Taramaları Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Prostat kanseri taramaları sağlık inanç modeli ölçeği Çapık ve Gözüm (Çapık ve Gözüm, 2011: 478-485) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beş alt boyut ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde olup, 'Kesinlikle katılmıyorum için' 1 puan, 'kesinlikle katılıyorum' için 5 puan şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçek alt boyutları ayrı ayrı puanlanmaktadır. Alt boyutların en düşük ve en yüksek puanları duyarlılık algısı için 5-25, ciddiye için 4-20, motivasyon için 10-50, engel algısı için 15-75 ve yarar algısı için 7-35 aralığındadır. Ölçeğin alt boyutları Cronbach'ın alfa katsayıları 0,83 ile 0,94 arasındadır (Çapık ve Gözüm, 2011: 478-485).

12. Testis Kanseri Taramalarında Champion'un Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Testis kanseri taramalarında Champion'un sağlık inanç modeli ölçeği Barnes (Barnes, 2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Pınar ve arkadaşları (Pınar, Öksüz, Beder, ve Elbaş, 2011) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipi olan ölçek 5 alt boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde 1 ile 5 puan arasında derecelendirilmiş, 'Kesinlikle Katılmıyorum' yanıtı için 1 ve 'Kesinlikle Katılıyorum' yanıtı için 5 puan şeklinde 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. Ölçekten en düşük 28 puan en yüksek ise 140 puan alınmaktadır. Ölçeğin her alt boyutu ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Testis kanseri taramalarında Champion'un sağlık inanç modeli ölçeği'nin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,91 olduğu ve alt boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,64-0,92 arasında değişmektedir (Pınar vd., 2011).

13. Obezitede Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Tüm obez bireylerin Sağlık İnanç Modeli'ne dayalı obezite konusundaki inanç ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlayan Obezitede Sağlık İnanç Modeli Ölçeği Dedeli ve Fadiloğlu (Dedeli ve Fadiloğlu, 2011: 533-542) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beş alt boyut ve 32 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipi olan ölçekte her madde 1 ile 5 puan arasında derecelendirilmiştir. Ölçekten alınacak en düşük 32 puan, en yüksek ise 160 puandır. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0,80 ve Alt boyutların Cronbach'ın alfa katsayıları ise 0,62 ile 0,85 arasındadır (Dedeli ve Fadiloğlu, 2011: 533-542).

14. Gripten Korunmaya Yönelik Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Champion'un sağlık inanç modelini temel alan Blue ve Valley "Gripten Korunmaya Yönelik Sağlık İnanç Modeli

Ölçeğini" geliştirmişlerdir (Blue ve Valley, 2002: 227-233).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Erkin ve Özsoy (Erkin ve Özsoy, 2012: 31-40) tarafından yapılmıştır. Uyarlanan ölçek 5 alt boyut ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 1'den 5'e kadar değişen likert tipi puanlama ile derecelendirilmiştir. Ölçekten alınacak düşük puan 29, en yüksek puan 220'dir. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı 0,91, alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları ise 0,97-0,99 arasında değişmektedir (Erkin ve Özsoy, 2012: 31-40).

15. AIDS Sağlık İnanç Ölçeği

AIDS açısından riskli davranışları, sağlık inanç modelinin dört bileşeni açısından ölçmek amacıyla AIDS Sağlık İnanç Ölçeği, Zagumny ve Brady (Zagumny ve Brady, 1998: 173-179) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçek 4 alt boyut ve 16 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Cankardaş ve Tosun (Cankardaş ve Tosun, 2016: 31-41) tarafından yapılmıştır. Uyarlanan ölçek 3 alt boyut ve 12 maddeden oluşmaktadır. 6'Likert tipi olan ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0,67, alt boyutların Cronbach alfa katsayısı ise 0,51-0,78 arasındadır.

16. Human Papillo Virüsü ve Aşısı İçin Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Human Papillo Virüsü ve Aşısı İçin Sağlık İnanç Modeli Ölçeği Kim (H. W. Kim, 2012:5327-5334) tarafından geliştirildi.

Genç kadınların Human Papillo Virüsü ve aşılması ile ilgili sağlık inançlarını belirlemeyi amaçlayan ölçeğin Türkçe uyarlanmasını Güvenç ve arkadaşları (Guvenc, Seven, ve Akyuz, 2016: 252-258) tarafından yapılmıştır. Ölçek dört alt boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Dörtlü likert tipi olan ölçek "Hiçbir Zaman" yanıtı için 1 ve "Her Zaman" yanıtı için 4 puan şeklinde 1'den 4'e kadar derecelendirilmektedir. Ölçeğin alt boyutların Cronbach'ın alfa katsayıları 0,71 ile 0,78 arasında değişmektedir (Guvenc vd., 2016).

17. İlaç Kullanmaya İlişkin Sağlık İnanç Ölçeği

Bireylerin ilaç kullanma konusunda sağlık inanç algılarını değerlendirmek amacıyla "İlaç Kullanmaya İlişkin Sağlık İnanç Ölçeği" Erci ve Çiçek (Erci ve Çiçek, 2017: 1-7) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek altı alt boyut ve 35 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert tipi olan ölçek 'Kesinlikle katılmıyorum' yanıtı için 1 puan, 'kesinlikle katılıyorum' yanıtı için 5 puan verilecek şekilde 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. Ölçekte 23, 24, 25, 26, 27 ve 28 maddeler negatif puanlanmıştır. Ölçekten alınan puanın artması bilinçli ilaç kullanmaya ilişkin sağlık inancının arttığını gösterir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0,91, alt boyutların Cronbach alfa katsayısı ise 0,80-0,93 arasında değişmektedir (Erci ve Çiçek, 2017: 1-7).

18. Aşıyla İlgili Toplum Tutumu- Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Ölçek üç araştırmacı tarafından (Deniz Tanyer, Kübra Sultan Canbolat, Zeynep Büyükkarakurt) (Canbolat, 2018: 31-39) geliştirilmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde beş alt boyutlu ve 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının hepsi ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Engel alt boyutunda puanın düşmesi olumlu tutumu gösterirken; diğer alt boyutlarda puan artışı olumlu tutum anlamına gelmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı duyarlılık için 0,88, ciddiyet için 0,86, yararlılık için 0,81, engel için 0,80 ve sağlık sorumluluğu için 0,71 olarak bulunmuştur (Canbolat, 2018:31-39).

19. Egzersiz Sağlık İnanç Modeli Ölçeği

Egzersiz Sağlık İnanç Modeli Ölçeği bireylerin egzersiz sağlık inanç davranışlarını açıklamak üzere Meksikada Esparza-Del Villar, O. A ve arkadaşları (Esparza-Del Villar vd., 2017: 229) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Yılmaz ve Kartal (Yılmaz, 2019: 30) tarafından yapılmıştır. Orijinal Ölçek 32 madde iken, Türkçeye uyarlanmasında 7 madde faktör yüklerinden dolayı çıkarılarak 25 maddeye düşürülmüş ve 5'li likert tiptedir. 1.maddeden 18 maddeye kadar olanlar için 1 "hiç", 2 "biraz", 3 "oldukça", 4 "sık sık", ve 5 "çok fazla" olarak derecelendirilirken, 19'dan 25'e kadar olan maddeler için 1 "hiç düşünmüyorum", 2 "hasta olabileceğime ihtimal vermiyorum", 3 "olabilirim diye düşünüyorum", 4 "büyük ihtimalle olacağımı düşünüyorum" ve 5 "kesinlikle olacağımı düşünüyorum" şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçeğin değerlendirilmesinde puan artıca o alt boyuta ilişkin sağlık inancı artmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları 0.85 ile 0.93 arasında olduğu belirlenmiştir (Yılmaz, 2019).

20. Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaralanma Ölçeği

Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaralanma Ölçeği Cao ve arkadaşları (Cao, Chen, ve Wang, 2014: 26). tarafından geliştirilmiştir. Orijinal ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0,89 iken, alt boyutların güvenilirlik katsayıları 0,89-0,94 arasında bulunmuştur.

Türkçeye uyarlanması ise Kılınç ve Gür (Kılınç ve Gür, 2019) tarafından yapılmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tiptedir. Maddelerin çoğunluğu trafik sağlık inancı ve spor sağlık inancıyla ilişkilidir. Her bir maddeye, bir-beş arası puanlar verilerek beş puanlı bir ölçekte değerlendirilmiştir. Ölçek 5 alt boyuttan oluşmakta ve alt boyutlarından duyarlılık algısı, ciddiyet algısı, yarar algısı ve eyleme geçiricilerdeki her bir madde birden beşe pozitif bir değer alır iken; engeller algısında bulunan 4 madde beş ile bir arasında ters olarak puanlanmaktadır (Kılınç ve Gür, 2019). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan ise 22'dir (Cao vd., 2014:26). Puanın yükselmesi yaralanmalardan korunma eylemlerine yönelik inancın, algının artması anlamına gelmektedir. Türkçe uyarlanan ölçeğin tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0,92, alt boyutların Cronbach alfa katsayısı ise 0,77-0,89 arasında olduğu saptanmıştır (Kılınç ve Gür, 2019).

21. Sağlık İnanç Modeline Göre Sigara Bırakma Ölçeği

Sigara bırakma davranışını açıklamayı amaçlayan Sağlık İnanç Modeline Göre Sigara Bırakma Ölçeği (SİM-SBÖ) Kurcer ve Erdoğan (Kurcer ve Erdogan, 2020: 464-470) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin örneklemini sigara kullanan ve kullanıp bırakmış 417 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçeğin alt boyutları oluşturulduktan sonra her alt boyuta uygun 96 maddelik soru havuzu oluşturulmuş ve konuyla ilgili uzman olan 12 doktorun görüşü alındıktan sonra kapsam geçerlik oranı 0,80'in altında olan maddeler çıkarılarak 24 maddelik bir form elde edilmiştir. Ölçeğin faktör analizi yapıldıktan sonra 5 madde daha çıkarılmış 19 madde ve altı alt boyuttan oluşan SİM-SBÖ son halini almıştır. Ölçek Likert tipinde olup, 0 ile 4 arasında değerlendirilmektedir. Ölçek "Kesinlikle katılmıyorum için" (0) puan, "tamamen katılıyorum" için (4) puan şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 76'dır. Geliştirilen SİM-SBÖ tamamı için Cronbach alfa katsayısı 0,82, alt boyutların Cronbach alfa katsayısı ise 0,79-0,83 arasındadır (Kurcer ve Erdogan, 2020: 464-470).

22. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; sağlık inanç modeline dayalı olarak meme kanseri taramalarında, osteoporozda, diyabetli hastalarda, evliliğe yönelik inanç ve tutumları belirlemede, servikal kanserin erken tanısında, prostat kanseri taramalarında, obezite ile ilgili inanç ve davranışların belirlenmesinde, gripten korunmaya yönelik inançların belirlenmesinde, bireylerin ilaç kullanma konusunda sağlık inanç algılarını değerlendirmede, aşıyla ilgili toplumun tutumunda, egzersiz inanç ve davranışlarını belirlemede, sağlık inanç modeli temelli yaralanmalarda ve sigarayı bırakma gibi koruyucu sağlıkla ilgili bir çok konuda geçerli ve güvenilir veri toplama araçları geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanmıştır. Ayrıca belirtilen konularda SİM'in etkililiği Uluslararası indekslerde yer alan araştırmalarda kanıtlanmıştır (Champion ve Skinner, 2008:45-65). Dünyada Sağlık inanç modeline dayalı olarak geliştirilip geçerlik ve güvenilirliği yapılmış olan tüm ölçeklerin daha geniş kapsamda ele alınması önerilebilir.

Kaynakça

- Adıbelli, D. (2016). Sağlık geliştirilmesi ve sağlıklı yaşam. In B. Erci (Ed.), *Halk Sağlığı Hemşireliği*. Elazığ: Anadolu Nobel Tıpkitapevleri, 2016, p;231-241.
- Alıcı, S. U., ve Sarıkaya, Ö. (2009). Sağlık davranışlarının geliştirilmesinde yaşantılayarak öğrenme uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2009;2(3), 95-101.
- Amen, M. M., ve Clarke, V. P. (2001). The Influence of Mothers'health Beliefs on Use Of Preventive Child Health Care Services and Mothers'perception of Children's Health Status. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 24(3), 153-163.

- Baranowski, T., Perry, C. L., ve Parcel, G. S. (2002). How individuals, environments, and health behavior interact. *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*, 2002;3, 165-184.
- Barnes, R. J. (2000). Beliefs and practices of active duty air force males related to testicular cancer and testicular self-examination, Uniformed Services University of Health Sciences. Master of Science Thesis. Washington, USA
- Blue, C. L., ve Valley, J. M. (2002). Predictors of influenza vaccine: acceptance among healthy adult workers. *Aaohn Journal*, 50(5), 227-233. doi:10.1177/216507990205000509
- Canbolat, K. S. (2018). *Kentsel Bölge Toplumunun Çocukluk Çağı Aşılarına Yönelik Tutumlarının Sağlık İnanç Modeline Göre Değerlendirilmesi*, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, 31-39.
- Cankardaş, S., ve Tosun, A. (2016). Sağlık İnanç Modeli Çerçevesinde Gençlerde Kondom Kullanımını Etkileyen Faktörler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(77), 31-41.
- Cao, Z.-J., Chen, Y., ve Wang, S.-M. (2014). Health belief model based evaluation of school health education programme for injury prevention among high school students in the community context. *BMC public health*, 14(1), 26.
- Champion, V. L. (1993). Instrument refinement for breast cancer screening behaviors. *Nursing research*, 42(3): 139-43.
- Champion, V. L., ve Skinner, C. S. (2008). The health belief model. *Health behavior and health education: Theory, research, and practice*, San Francisco, 2008;4, 45-65.
- Çapık, C., ve Gözüm, S. (2011). Development and validation of health beliefs model scale for prostate cancer screenings (HBM-PCS): Evidence from exploratory and confirmatory factor analyses. *European Journal of Oncology Nursing*, 15(5), 478-485.
- Çenesiz, E., ve Atak, N. (2007). Türkiye’de sağlık inanç modeli ile yapılmış araştırmaların değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 2007;6(6), 427-434.
- Dedeli, O., ve Fadiloglu, C. (2011). Development and Evaluation of the Health Belief Model Scale in Obesity. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 10(5), 533-542.
- Erci, B., ve Çiçek, Z. (2017). Reliability and Validity of Drugs Use Health Belief Scale in Adult Women. *International Archives of Nursing and Health Care*, 3(1), 1-7. doi:10.23937/2469-5823/1510064
- Erkin, Ö., ve Özsoy, S. (2012). Validity and reliability of health belief model applied to influenza. *Academic Research International*, 2(3), 31-40.
- Erkuş, A. (2003). Psikometri Üzerine Notlar. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*, 2003;1(24), 74-114.
- Esparza-Del Villar, O. A., Montañez-Alvarado, P., Gutiérrez-Vega, M., Carrillo-Saucedo, I. C., Gurrola-Peña, G. M., Ruvalcaba-Romero, N. A., . . . Ochoa-Alcaraz, S. G. (2017). Factor structure and internal reliability of an exercise health belief model scale in a Mexican population. *BMC public health*, 2017;17(1), 229.
- Glanz, K., Rimer, B. K., ve Viswanath, K. (2008). eds. *Health behavior and health education: theory, research, and practice*: 1st ed. John Wiley ve Sons; 2008, P;45-62.
- Gozum, S., ve Capik, C. (2014). Guide in the development of health behaviours: Health Belief Model (HBM). *Dokuz Eylul University Faculty of Nursing Electronic Journal*, 2014;7(3), 230-237.
- Gözüm, S., Karayurt, Ö., ve Aydın, İ. (2004). Meme Kanseri Taramalarında Champion'un Sağlık İnanç Modeli Ölçeğinin Türkçe Uyarlamalarına İlişkin Sonuçlar. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 6(1), 71-85.
- Guvenc, G., Akyuz, A., ve Açikel, C. H. (2011). Health belief model scale for cervical cancer and Pap smear test: psychometric testing. *Journal of advanced nursing*, 67(2), 428-437.
- Guvenc, G., Seven, M., ve Akyuz, A. (2016). Health belief model scale for human papilloma virus and its vaccination: adaptation and psychometric testing. *Journal of pediatric and adolescent gynecology*, 29(3), 252-258.
- Hayden, J. (2014). Health belief model. Introduction to health behavior theory. Jones and Barlett Publishers, Canada, 2014;63-107.
- Jacobs, L. A. (2002). Health beliefs of first-degree relatives of individuals with colorectal cancer and participation in health maintenance visits: a population-based survey. *Cancer nursing*, 25(4), 251-265.
- Kartal, A., ve Özsoy, S. A. (2007). Validity and reliability study of the Turkish version of Health Belief Model Scale in diabetic patients. *International journal of nursing studies*, 44(8), 1447-1458.
- Kılıç, D., ve Erci, B. (2004). Osteoporoz sağlık inanç ölçeği, osteoporoz öz-etkililik/yeterlik ölçeği ve osteoporoz bilgi testi'nin geçerlilik ve güvenilirliği. *Atatürk Üniversitesi Hemsirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7(2), 89-102.
- Kılınç, E., ve Gür, K. (2019). Sağlık İnanç Modeli Temelli Yaralanma Ölçeği'nin Türkçe Geçerlilik ve Güvenirliliği. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 11(1), 25-34.
- Kim, H. W. (2012). Knowledge about human papillomavirus (HPV), and health beliefs and intention to recommend HPV vaccination for girls and boys among Korean health teachers. *Vaccine*, 30(36), 5327-5334.
- Kim, K. K., Horan, M. L., Gendler, P., ve Patel, M. K. (1991). Development and evaluation of the

- osteoporosis health belief scale. *Research in nursing ve health*, 14(2), 155-163.
- Kurcer, M. A., ve Erdogan, Z. (2020). Sağlık İnanç Modeline Göre Sigara Bırakma Ölçeğinin Geliştirilmesi. *ACU Sağlık Bil Derg*, 11(3), 464-470. doi:10.31067/0.2020.296
- Ozsoy, S. A., Ardahan, M., ve Özmen, D. (2007). Reliability and validity of the colorectal cancer screening belief scale in Turkey. *Cancer nursing*,
- Pınar, G., Öksüz, E., Beder, A., ve Elbaş, N. Ö. (2011). Testis kanseri taramalarında Champion'un sağlık inanç modeli ölçeğinin Türkçe uyarlamasının güvenilirlik ve geçerliliği. *Tıp Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 89-96.
- Poss, J. E. (2001). Developing a new model for cross-cultural research: synthesizing the health belief model and the theory of reasoned action. *Advances in Nursing Science*, 23(4), 1-15.
- Smith, P. J., Humiston, S. G., Marcuse, E. K., Zhao, Z., Dorell, C. G., Howes, C., ve Hibbs, B. (2011). Parental delay or refusal of vaccine doses, childhood vaccination coverage at 24 months of age, and the Health Belief Model. *Public health reports*, 126(2_suppl), 135-146.
- Sullivan, K. T., Pasch, L. A., Cornelius, T., ve Cirigliano, E. (2004). Predicting participation in premarital prevention programs: The health belief model and social norms. *Family Process*, 43(2), 175-193. doi:10.1111/j.1545-5300.2004.04302004.x
- Sunmaz, D., ve Başer, G. (2003). Ebeveyn sağlık inanç ölçeğinin Türkiye'deki geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *DEÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü*, 21-27.
- Tan, M. Y. (2004). The relationship of health beliefs and complication prevention behaviors of Chinese individuals with Type 2 Diabetes Mellitus. *Diabetes research and clinical practice*, 66(1), 71-77.
- 30(2), 139-145. doi:10.1097/01.NCC.0000265012.25430.30
- Öz, F. (2004). Sağlık alanında temel kavramlar. Ankara, İmaj İç ve Dış Tic. A.Ş. 2004.
- Özmen, D., ve Özsoy, S. (2009). Sağlık inanç modeli yaklaşımı ile servikal kanserin erken tanısına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 25(1), 51-69.
- Tuzcu, A., ve Bahar, Z. (2012). Göçmen kadınlarda sağlık İnanç modeli ve sağlığı geliştirme modeli kullanımının meme kanseri erken tanı davranışlarındaki değişime etkisi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 2012;28(2), 91-103.
- Ünsal, A. (2017). Hemşireliğin dört temel kavramı: insan, çevre, sağlıkve hastalık, hemşirelik. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2017;1(1), 11-25.
- Vural, B. K., ve Temel, A. B. (2007). Evliliğe Yönelik İnançlar ve Tutumlar: Sağlık İnanç Modeli Ölçeği'nin Türk Toplumuna İçin Geçerlilik Ve Güvenilirliğinin İncelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 23(2), 31-50.
- Wallace, L., Boxall, M., ve Riddick, N. (2004). Influencing exercise and diet to prevent osteoporosis: lessons from three studies. *British journal of community nursing*, 2004;9(3), 102-109.
- Yılmaz, M. D. (2019). *Egzersiz sağlık inanç modeli ölçeğinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü*,30.
- Zagumny, M. J., ve Brady, D. B. (1998). Development of The AIDS Health Belief Scale (AHBS). *AIDS Education and Prevention*, 10(2), 173-179.



Yazım Kuralları

anemon, 2018 yılından itibaren Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır. Derginin asıl amacı sosyal bilimler alanında nitelikli akademik çalışmaların yayımlanmasına katkı yapmaktır.

Dergide yayımlanan makaleler yazı işlerinin izni olmaksızın başka hiçbir yerde yayımlanamaz veya bildiri olarak sunulamaz. Kısmen veya tamamen yayımlanan makaleler kaynak gösterilmeden hiçbir yerde kullanılamaz. Dergiye gönderilen makalelerin içerikleri özgün, daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Makaledeki yazarlar isim sırası konusunda fikir birliğine sahip olmalıdır.

Makalenin hazırlanması sırasında yardımcı olması amacıyla, internet sitemizde yazarlar için linkinin altında yer alan **anemon** Dergisi yazım kurallarına göre hazırlanmış "örnek_makale" dosyasını bilgisayarınıza indirmeniz ve makalenizi bu makaleyi örnek olarak hazırlamanız, düzenlemelerde kolaylık ve zaman tasarrufu sağlayacaktır. Bu makaleyi bilgisayarınıza Word programında şablon (template) olarak kaydederek de makalenizi hazırlayabilirsiniz.

- Makaleler MS Word 2007 veya üstü bir sürümde hazırlanarak gönderilmelidir.
- Sayfa yapısı A4 kâğıdı (210 x 297 mm) boyutunda, MS Word programında, Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile 10 punto, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 2 cm olmak üzere diğer kenarlar için 1.5 cm boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır.
- Yazar(lar)ın ad(lar) ve soyad(lar), kurumsal unvanları; yazar(lar)ın görev yaptığı kurum(lar), e-posta adres(ler) bilgileri ve ORCID nuraları verilmelidir. Ayrıca makalelerde sorumlu yazar belirtilmelidir.
- Makale başlığı, içerikle uyumlu, içeriği en iyi ifade eden bir başlık olmalıdır. Başlık, kalın ve 13 punto büyüklüğünde olmalı ve ilk harfler büyük olacak şekilde sola hizalanarak yazılmalıdır. Makaleler aynı özellikte İngilizce bir başlık/title içermelidir.
- Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 75, en fazla 120 kelimeden oluşan Türkçe "Öz" bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemelidir. Özün altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar kelimeler verilmelidir. Anahtar kelimeler makale içeriği ile uyumlu ve kapsayıcı olmalıdır. Aynı şekilde makaleler İngilizce bir başlık/title, anahtar sözcükler/keywords ve özet/abstract içermelidir.
- **anemon**'un yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde diğer dillerde yazılmış yazılara da yer verilebilir. Diğer dillerde yazılan makalelerde yazım dili dışında ayrıca Türkçe ve İngilizce başlık, anahtar sözcükler ve öz bulunmalıdır.
- Herhangi bir sempozyum veya kongrede sunulmuş olan çalışmalar kongrenin adı, yeri ve tarihi belirtilerek yayımlanabilir. Bir araştırma kurumu veya fonu tarafından desteklenen çalışmalarda (BAP, TÜBİTAK, Kalkınma Bakanlığı vb.) desteği sağlayan kuruluşun adı ve proje numarası ilk sayfanın altında verilmelidir.
- Makaleler giriş, gelişme ve sonuç yer alacak şekilde hazırlanmalıdır.
- Formüller ve denklemler Math Type ya da Word Denklem Düzenleyici kullanılarak yazılmalıdır.
- Çalışma, dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Makalede noktalama işaretlerinin kullanımında, kelime ve kısaltmaların yazımında en son çıkan TDK Yazım Kılavuzu esas alınmalı, açık ve yalın bir anlatım yolu izlenmeli, amaç ve kapsam dışına taşan gereksiz bilgilere yer verilmemelidir. Makalenin hazırlanmasında geçerli bilimsel yöntemlere uyulmalı, çalışmanın konusu, amacı, kapsamı, hazırlanma gerekçesi vb. bilgiler yeterli ölçüde ve belirli bir düzen içinde verilmelidir.
- Bir makalede sırasıyla özet, ana metnin bölümleri, kaynakça ve (varsa) ekler bulunmalıdır. Makalenin bir "Giriş" ve bir "Sonuç" bölümü bulunmalıdır. "Giriş" çalışmanın amacı, önemi, dönemi, kapsamı, veri metodolojisi ve planını mutlaka kapsamalıdır. Konu gerektiyorsa literatür tartışması da bu kısımda verilebilir. "Sonuç" araştırmanın amaç ve kapsamına uygun olmalı, ana çizgileriyle ve öz olarak verilmelidir. Metinde sözü edilmeyen hususlara "Sonuç"ta yer verilmemelidir. Belli bir düzen sağlamak amacıyla ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir.
- Tablo/Şekillerin numarası ve başlığı bulunmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise sadece tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo/Şekil numarası üste, tam sola dayalı olarak dik yazılmalı; tablo/şekil adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Kaynakça verilmesi gereken bir durum varsa tablonun altında metin içi kaynak gösterme formatında verilmelidir.

- Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ana, ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makale başlığı dışındaki diğer tüm başlıklar yalnız ilk harfleri büyük, 11 punto (üst 12 nk; alt 6 nk) ve sola hizalı olarak yazılmalıdır. Birinci derece başlıklar koyu karakterde; ikinci derece başlıklar, koyu olmayan; üçüncü derece başlıklar ise koyu olmayan ve italik harflerle yazılmalıdır.

1. Birinci Derece Başlık

1.1. İkinci Derece Başlık

1.1.1. Üçüncü Derece Başlık

- Kaynak göstermede kullanılan format, APA (American Psychological Association) Style 6th Edition'dır. Gerek alıntılmalarda gerekse de kaynakça kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

(i) Türkçe kitap:

Meriç, C. (2009). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayınları.

(ii) Çeviri kitap:

Davison, A. (2006). *Türkiye'de Sekülerizm ve Modernlik*. Tuncay Birkan (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

(iii) Editörlü kitap:

Çetin, İ. (Ed.) (2010). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Nobel.

(iv) Editörlü kitapta bölüm:

Okçu, M., Aktel, M., & Kerman, U. (2007). İki Süreci Anlamak: Kamu Yönetiminde Küreselleşme ve "Avrupalılaştırma". İçinde: A. Yılmaz & Y. Bozkurt (Ed.), *Küresel Esintiler ve Yerel Etkiler Sarmalında Türk Kamu Yönetimi* (s.43-67). Ankara: Gazi Kitabevi.

(v) Makale:

Esen, Ö. (2012). Türkiye'de Döviz Kuru Belirsizliğinin İhracat Üzerine Etkisi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 49(568), 87-97.

(vi) Çift yazarlı makale:

Bayrak, M., & Esen, Ö. (2014). Türkiye'nin Enerji Açığı Sorunu ve Çözümüne Yönelik Arayışlar. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 139-158.

Çok yazarlı makale:

Esen, Ö., Aydın, C., & Aydın, R. (2016). Inflation Threshold Effect on Economic Growth in Turkey. *Journal of Advanced Research in Law and Economics*, 7(22), 1983-1993.

(vii) Tezler:

Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye'nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.

(viii) İnternet tabanlı kaynaklar:

Eğilmez, M. (2017). *İşsizlik Niçin Düşmüyor?*. (Erişim: 01.02.2018), <http://www.mahfiegilmez.com/2017/12/issizlik-nicin-dusmuyor.html>

- Metin içi atıflar ilgili bölümde parantez içinde gösterilmelidir.

(i) Tek Yazar İçin: (Soyad, Basım Yılı: Sayfa Numarası)

(ii) Birden Çok Yazar İçin: (Soyad vd., Basım Yılı: Sayfa Numarası)

- Bir yazarın makalesine ulaşılamıyorsa ikincil kaynaklardan alıntı yapan bir kaynağa referans veriliyorsa asıl yararlanılan kaynağa göndermede bulunulur.

(i) "(Aktarılan kaynağın yazarının [veya yazarlarının] Soyadı, Yılı)'dan aktaran" ifadesi getirilerek atıf yapılır. Buna bağlı olarak da kaynakçada sadece ikincil kaynağa yer verilir. (Smith, 1890'dan aktaran: Esen, 2006: 1) gibi

(ii) Smith (1890) her bireyin kendi kârını arttırmaya çalışırken amacı hiç de bu olmadığı halde bütün toplumun zenginliğinin artmasına hizmet ettiğini ve bunu yaptırmanın ise piyasanın gizli eli olduğunu vurgulamaktadır (aktaran: Esen, 2006: 1).

- **anemon**'a yazım kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Dergide intihal denetimi iThenticate programı ile yapılmaktadır ve intihal denetiminde kabul edilebilir benzerlik oranı en fazla %20 olmalıdır.

- Yayın aşamasının ilk adımı için makaleler Online Başvuru Sistemi aracılığıyla yollanmalıdır. Başvurunun hemen ardından elektronik posta adresinize otomatik olarak bir onay mesajı gönderilecektir. Daha fazla bilgi için <http://dergipark.gov.tr/anemon> elektronik adresi aracılığıyla editörümüzle bağlantıya geçilebilir.



Instructions for Authors

anemon is published bimonthly in February, April, June, August, October and December starting from 2018 by Mus Alparslan University. The purpose of the journal is to make contributions to publishing qualified academic studies in social sciences and humanities.

The articles that are published in the journal cannot be published or presented anywhere else unless permission is granted from the editorial board. The articles that are published either partially or completely cannot be used anywhere else unless reference is given. The articles that are sent to the journal has to be authentic, not previously published or sent to be published. The authors of the articles have to have a consensus regarding the order of the authors' names in the article.

If you download the "sample article" that was prepared according to spelling rules and format of the Journal of **anemon** from our website through the link for authors to help you prepare the article, this will save your time and facilitate the preparation process. You can also prepare your article by saving this sample as a template on the Microsoft Word program.

- The articles should be in MS Word 2007 or higher version.
- The layout has to be custom-designed A4 paper (210 x 297 mm). The file format has to be MS Word. The font has to be Times New Roman or a similar one with a size of 10. The file has to have single-line spacing. Page margins have to be 2 cm on the top and 1.5 cm for all the other sides. The pages have to be numbered.
- The articles should include the name(s), surname(s), institutional title(s), institution name(s), e-mail address(es), and ORCID of the author(s). In addition, the corresponding author has to be indicated in the articles.
- The title of the article has to be consistent with the content and must reflect the content in the best way possible. The title has to be boldface with a font size of 13. The first letter of all the words has to be uppercase. The title has to be left-aligned. The articles should have an English title with the same properties.
- The article needs to include an "Abstract" at the beginning not less than 75 words nor longer than 120 words summarizing the content in the most precise and concise way. The abstract must not include references, figures, and table numbers. Leaving a space under the abstract, the author has to add keywords including at least 3 and utmost 5 words. The keywords have to be consistent with the content and should be comprehensive. Similarly, the articles have to include an English title, keywords, and abstract.
- **anemon** is published in Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal. The articles written in other languages have to have Turkish and English titles, keywords, and abstracts in addition to those written in its original language.
- The works that are presented in any symposium or congress can be published after specifying the name, place and the date of the congress. The works (BAP, TUBITAK, Word Bank ect.) that are supported by a research organization or fund have to indicate the name of the supportive organization and the number of the project.
- The articles should be organized as introduction, body, and conclusion. Subtitles and lower-level titles must have a font size of 11 (12 nk before and 6 nk after) and be left-aligned.
- Formulas and equations should be written via Math Type or Word Equation Editor.
- The study has to comply with grammatical rules. The latest Turkish Language Association Spell Check has to be employed regarding the use of punctuation, spelling of the words, and abbreviations. The text is expected to be clear and simple. No expressions out of purpose and scope must be included in the work. The valid scientific methods have to be employed to prepare the article. The content, purpose, scope, justification, etc. of the study have to be provided as much as needed in a certain order.
- An article is expected to include abstract, sections of the main text, references, and appendices (if there is any) respectively. An article has to have an "Introduction" and "Conclusion" sections. The "Introduction" is definitely expected to include the purpose, importance, period, scope, data methodology, and outline of the study. If it is necessary for the subject to be dealt with, literature review can be given in this section as well. The "conclusion" needs to be in compliance with the study's purpose and scope. It needs to be given generally and concisely. The points that are not mentioned within the text must not be included in "conclusion". Headings, titles, and subtitles can be used to organize the text.
- Tables/Figures should be numbered and given with their titles. No vertical lines must be used to draw the tables. Horizontal lines can only be used to separate the subtitles within the table from each other. Table/Figure number has to be at the top left-aligned and non-Italic. The name of tables/figures has to be written with each word having its first letter uppercase. In addition,

tables/figures have to comply with black and white print. If there is anything in the table that requires reference, the references must be given at the bottom of the table with in-text reference format.

- Headings, titles, and subtitles can be used to ensure an ordered information transfer. All the other titles except for the title of the article have to have a font size of 11. First-level titles should be uppercase but boldface; the first letters of all the words in the second-level titles should be uppercase and not boldface; and only the first letters of the words in the third-level titles should be uppercase, and these titles have to be italic. In addition, the titles have to be organized with 6 nk before and after the title.

1. First-Level Title

1.1. Second-Level Title

1.1.1. Third-level Title

- The citation format is APA (American Psychological Association) Style 6th Edition. The authors have to follow the spelling principles and format specified by American Psychological Association in American Psychological Association Publication Manual regarding both quotations and bibliography. For detailed information: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

- (i) Reference to a book:
Stopford, M. (1997). *Maritime Economics*. New York: Routledge.
 - (ii) Translated book:
Davison, A. (2006). *Türkiye’de Sekülerizm ve Modernlik*. Tuncay Birkan (Trans.). İstanbul: İletişim Yayınları.
 - (iii) Reference to a chapter in an edited book:
Esen, Ö., & Aydın, C. (2018). Tunisia. In: S. Özdemir, S. Erdoğan, & A. Gedikli (Eds.), *Handbook of Research on Sociopolitical Factors Impacting Economic Growth in Islamic Nations* (pp. 68-94). USA: IGI Global.
 - (iv) Reference to a journal publication:
Esen, Ö. (2016). Security of the energy supply in Turkey: Prospects, challenges and opportunities. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 6(2), 281-289.
 - (v) Two authors:
Aydın, C., & Esen, Ö. (2018). Does the level of energy intensity matter in the effect of energy consumption on the growth of transition economies? Evidence from dynamic panel threshold analysis. *Energy Economics*, 69, 185-195.
 - (vi) Theses and dissertations:
Esen, Ö. (2013). *Sürdürülebilir Büyüme Bağlamında Türkiye’nin Enerji Açığı Sorunu: 2012-2020 Dönemi Enerji Açığı Projeksiyonu*. Doctoral Dissertation. Erzurum: Atatürk University.
 - (vii) Internet Based Sources
IATA (2016). *Annual Reports Review*. (15.10.2017), Retrieved from <https://www.iata.org/about/Documents/iata-annual-review-2016.pdf>
- In-text references have to be indicated in brackets where relevant.
 - (i) For single author: (Surname, Date of Publication: Page Number)
 - (ii) For multiple authors: (Surname et al., Date of Publication: Page Number)
 - The manuscripts that comply with the publication principles of **anemon** are passed through plagiarism checking. The journal uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. If the similarity level is above 5%, the manuscript is not accepted for publication.
 - The articles are sent through Online Application System for the first step of the publication. An automatically-sent confirmation message is sent to your e-mail address upon the completion of the application. For further information, please contact the editor via <http://dergipark.gov.tr/anemon>.



Değerlendirme Süreci

- **anemon**'a gönderilen yazılar, önce Yayın Kurulunca dergi ilkelerine uygunluk açısından bir ön değerlendirmeye tabi tutulur. Dergi kapsamına girmeyen veya bilimsel bir yazı formatına içerik ve şekil şartları açısından uymayan yazılar, hakemlik süreci başlatılmadan geri çevrilir ya da bazı değişiklikler istenebilir. Yayın için teslim edilen makalelerin değerlendirilmesinde akademik tarafsızlık ve bilimsel kalite en önemli ölçütlerdir.
- **anemon**'a yayın kurallarına uygun olarak gönderilen makaleler, daha sonraki aşamada intihal denetiminden geçirilir. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde intihal denetimi, iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve intihal denetiminde, benzerlik oranının %20'nin üstüne çıkmaması gerekmektedir. İlgili çalışmada herhangi bir intihale rastlanmadığı takdirde değerlendirilmek üzere o alandaki çalışmaları tanınmış iki hakeme gönderilir. **anemon** Dergisi, sürecin her aşamasında, hakem ve yazarların isimlerinin saklı tutulduğu çift-kör hakemlik sistemini kullanmaktadır. Hakem raporları beş yıl süreyle saklanır. Makaleyi değerlendiren iki hakemden birisinin olumlu diğerinin olumsuz rapor vermesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilmekte veya Yayın Kurulu, hakem raporlarını inceleyerek nihai kararı vermektedir.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalarda yazarlar, hakem ve Yayın Kurulunun eleştiri ve önerilerini dikkate alırlar. Katılmadıkları hususlar varsa gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Dergideki hakemlik sürecinde, akademik unvana sahip kişilerin yayımları için ancak eşit ya da üst derecede akademik unvana sahip kişiler hakem olabilir.
- **anemon**'un hakem değerlendirme süreci, normal koşullarda editör tarafından ön değerlendirme aşaması bir hafta; hakem değerlendirme süreci de 8 hafta olarak planlanmaktadır. Ancak hakemlerden zamanında dönüş olmaması nedeniyle yeniden hakem atama vb. nedenlerden dolayı hakem değerlendirme süreci uzayabilmektedir.
- **anemon**'a makale gönderen yazar/yazarlar, Derginin söz konusu hakem değerlendirme koşullarını ve sürecini kabul etmiş sayılırlar.
- **anemon**'da yayımlanmasına karar verilen (kabul edilen) çalışmaların telif hakkı, Muş Alparslan Üniversitesine devredilmiş sayılır.



Peer Review Process

- The papers that are sent to **anemon** are subjected to preliminary assessment by the Editorial Board to see whether the work complies with the principles of the journal. The papers that are out of the scope of the journal or do not comply with the format of a scientific text either in terms of content or style are either rejected or demanded to be corrected prior to peer-review process. Academic objectivity and scientific quality are the most important criteria for the assessment of the articles that are submitted to be published.
- The articles that comply with the publication principles of **anemon** are passed through plagiarism checking. Journal of Social Sciences of Muş Alparslan University uses the iThenticate software to detect instances of overlapping and similar text in submitted manuscripts. The journal allows an overall similarity of 20% for a manuscript to be considered for publication. After determining an acceptable similarity rate, the article is sent to two reviewers who are known for their studies in the relevant field. **anemon** employs double-blind review system in which the names of neither the reviewers nor the authors are disclosed in any of the phases of the process. Reviewer reports are saved for five years. If one of the reviewers gives positive feedback while the other gives negative feedback, the article is sent to a third reviewer or Editorial Board examines the reviewer reports to make the final decision.
- The authors submitting papers to **anemon** take into account the criticisms and suggestions of the reviewers and the Editorial Board. The authors also have the right to object to the points with which they disagree. In the reviewing process, the publications of people with academic titles are only reviewed by academics of either an equal or a higher degree.
- Assessment process of **anemon** may sometimes take long periods of time due to undesired reasons. Normally, preliminary assessment by the editor takes a week while reviewer's assessment period takes 8 weeks. However, reviewer assessment process may get longer when reviewers do not respond on time or in cases of appointing a new reviewer and so on.
- The author/authors submitting papers to **anemon** is/are considered to have accepted the aforementioned reviewing conditions and process of the journal.
- The copyrights of the works that are decided to be published (accepted) in **anemon** are transferred to Muş Alparslan University.



Yayın İlkeleri

- **anemon**, ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan, sosyal bilimler alanında özgün ve nitelikli çalışmaları, bilimsel bir yaklaşımla ele alarak sosyal bilimler alanlarındaki çalışmaların niteliğinin yükselmesine, yöntem ve uygulamaların gelişmesine, kuram ve uygulama alanlarındaki çalışmalar arasında iletişimin güçlenmesine ve sosyal bilimler alanındaki literatürün zenginleşmesine katkı sağlamak amacıyla yayımlanmaktadır.
- **anemon**'da, dil bilimi, din bilimleri, edebiyat, eğitim bilimleri, felsefe, güzel sanatlar, iktisat, işletme, maliye, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji, tarih, uluslararası ilişkiler vb. tüm sosyal bilimlere ait özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları destekleyerek bilim camiasında üretilen bilgileri akademisyenlerin ve kamuoyunun istifadesine sunmak amacıyla yeni ve özgün çalışmalara yer verilmektedir.
- **anemon**'a gönderilecek çalışma, alanında bir boşluğu dolduracak özgün bir yazı olmalı ya da daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, konuya dair yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir inceleme olmalıdır.
- **anemon**'a gönderilecek yazılar makale, çeviri ve kitap tanıtımı türünde olmalıdır. Dergimize gönderilen çeviri yazılar için, makale sahibinin yayın izni ve orijinal metin gereklidir.
- **anemon**'un yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir; ancak her sayıda derginin sayfa sayısının en fazla üçte biri kadar olmak üzere diğer dillerdeki yazılara da yer verilebilir.
- **anemon**'a gönderilmeden önce akademik çalışmalar, söz konusu dili iyi düzeyde konuşan editörler tarafından düzenlenmeli ve kontrol edilmelidir. Ayrıca bu durum belgelendirilmelidir (Türkçe hazırlanan çalışmalar hariç).
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış ve halihazırda yayımlanmak üzere sunulmamış olmalıdır. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, durum açıkça belirtilmek şartıyla dergiye gönderilebilir.
- **anemon**, Şubat, Nisan, Haziran, Ağustos, Ekim ve Aralık sayısı olmak üzere yılda altı defa düzenli olarak yayımlanmaktadır.
- **anemon**'a gönderilen yazılara telif hakkı ödenmez. Yayımlanan makalelerin telif hakkı Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'ne aittir.
- **anemon**'da yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.
- **anemon**'da yer alan yazılardaki görüş ve düşünceler yazarlarının kişisel görüşleri olup derginin ve bağlı olduğu kurumların görüşlerini yansıtmaz.
- **anemon**'a gönderilen çalışmalar, TÜBİTAK ULAKBİM'in DergiPark Sistemi (UDS) üzerinden elektronik ortamda gönderilmektedir. Bu sisteme <http://dergipark.gov.tr/anemon> da yer alan "Kullanıcı Sayfası/Yeni Gönderi" linkinden ulaşılabilir. Söz konusu sisteme kayıt yapıp makale gönderildikten sonra hakem süreciyle ilgili gelişmeler ve hakem değerlendirme raporları yazarlar tarafından kolaylıkla takip edilebilir.



Editorial Principles

- **anemon** is an international peer-reviewed journal that publishes authentic and qualified works with a scientific approach in the fields of social sciences. It is published to contribute to raising the quality of the social sciences studies, development of methods and practices, to strengthen the communication between theoretical and practical studies, and to enrich the literature.
- **anemon** supports all the authentic and qualified scientific studies in the social sciences field including business, economics, educational sciences, finance, fine arts, history, international relations, linguistics, literature, philosophy, political science, psychology, sociology and theology etc. It publishes new and authentic works to offer the knowledge produced by scientific circles for the benefit of academics and public.
- The works that are sent to **anemon** must be either an authentic work to eliminate a lack in the literature or a review assessing the previously-published works and suggesting relevant, new, and noteworthy opinions.
- The texts that are sent to **anemon** include articles, translations, and book promotions. For the translated texts, publication permission of the owner of the article and the source text are required.
- Publication languages of **anemon** are Turkish and English. However, each issue may include articles written in other languages unless they exceed one third of the journal.
- Before academic studies submitted to **anemon**, they should be proofread and edited by native the language-speaking editors related to language used in the paper. This should also be documented (excluding study prepared in Turkish language).
- The works that are sent to **anemon** must not be published previously anywhere. They have to be ready for publication. The papers that have previously been presented in a scientific meeting can be sent to the journal if it is clearly indicated.
- **anemon** is regularly published bimonthly in February, April, June, August, October and December by Muş Alparslan University.
- No copyright payment is made for the papers that are sent to **anemon**. The copyrights of the works that are published in the Journal are transferred to Muş Alparslan University Journal of Social Sciences (**anemon**).
- Scientific and legal liabilities of the articles published in **anemon** belong to the authors.
- All the opinions and ideas indicated in the articles that are published in **anemon** are authors' personal opinions and do not reflect the opinions of the Journal or the affiliated institutions by any means.
- The works that are sent to **anemon** are sent to TUBITAK ULAKBİM's DergiPark System (UDS) in electronical environment. This system can be accessed via <http://dergipark.gov.tr/anemon> under the link "User Page/New Submission". After registering in the system and submitting the paper, the developments regarding the reviewing process and reviewer reports can be followed by the authors.

Yazışma Adresi / Address

Anemon Dergi Editörlüğü

Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
49250 – MUŞ/TÜRKİYE

Tel: 0 436 249 49 49 / 3622 - Fax: 0 436 249 10 22

Web: <http://dergipark.gov.tr/anemon>

e-mail: anemon@alparslan.edu.tr