

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

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

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

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

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

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

ISSN: 2147-0928



www.asosindex.com



DergiPark
AKADEMİK

dergipark.ulakbim.gov.tr/egitimvetoplum



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

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

KURULUŞ / ESTABLISHMENT

2012

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

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ
RESPONSIBLE EDITOR
Fuat YİĞİT

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

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR
Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

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

İNGİLİZCE DİL EDİTÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE EDITOR
Fatma BADEM

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

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

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

YAYIN TARİHİ 15 Ağustos 2020 / DATE OF PUBLICATION 15 August 2020

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

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

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

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

YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

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

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

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

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

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

YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ALAN EDİTÖRLERİ

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

AKADEMİK TEMSİLCİLER / ACADEMIC REPRESENTATIVES

Prof. Dr. Erman ARTUN (Çukurova Üniversitesi)

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

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

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

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

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

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

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

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

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

Dergide yayınlanan yazıların içerikleriyle ilgili her türlü sorumluluk yazarına aittir.

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

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

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

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

Derginin temel amaçları;

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

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

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

Yazım Kuralları

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SUBMISSION GUIDELINES FOR 21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Main objectives of the magazine

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

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

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

Writing Rules

1. Turkey is the Turkish language of the journal.

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

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

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

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

The margins of the work should be three inches,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri ile alakalı bilimsel çalışmaların yayınlanması yoluyla dokuz yıldır Türk düşünce ve bilim hayatına önemli katkılar sunmaktadır. Nisan 2021 (Bahar) cildimizi siz okuyucularımıza sunarken, 10 yıllık bir akademik yayın olarak 28. sayımızı yayınlamanın kıvancını yaşıyoruz. Yılda üç kez düzenli olarak sizlerle ve bilim camiası ile buluşma özelliğine sahip olan dergimiz, basılı ve elektronik yayınlanarak ulusal ve uluslararası dağıtım kabiliyeti sayesinde farklı bir mecrada yer almaktadır.

Yurt içi ve dışında büyük kütüphaneler, arşivler, seçkin kitap evleri ve akademik birimlere düzenli olarak ulaştırılması bakımından dergicilik ve bilim hayatına katkı sunarak kıymetli bir görevi üstlenmektedir. Norm kadro yönetmeliği, üniversitelerin akademisyenlerin hazırlık yapmalarına müsaade etmeden değiştirilen atama ve yükseltme yönetmelikleri bilim camiasını mağdur etmektedir. Haksızlıklar ve emeğin karşılıksız kalmasına sebep olabilecek tüm düzenlemelerle ilgili olarak YÖK Başkanlığı nezdinde gerekli görüşmelerimizi yaparak üyelerimiz ve üniversite çalışanlarının taleplerini iletme görevimizi yerine getirmekteyiz. Norm kadro, atama yükseltme ve akademik performans değerlendirme kriterlerindeki eksikliklerin o alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân verecektir. Bilhassa atama ve yükseltme yönetmeliği ikiye ayrılarak dışardan atama ve kurum içi yükseltmeler farklı bir şekilde değerlendirilmelidir. Hali hazırda uygulanan norm kadro yönetmelikleri öğretim üyesi yükseltilmesinde biraz esneklik tanısa da bunun daha esaslı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir.

Üniversite çalışanlarının dünya standartları söz konusu olduğunda içerisinde buldukları ekonomik durumlarının yetersiz bir seviyede olduğu artık herkesin malumdur. Yaşam standardı araştırmaları incelendiğinde, uluslararası yaşam endeksleri ölçümlerinde üniversite çalışanlarımızın dünya ortalamasının çok gerisinde bir ekonomik imkân ve akademik çalışma imkanına sahip olmaları ülkemiz için önemli bir yaradır. Türk Eğitim- Sen'in önceliklerinin başında, üniversite çalışanlarının, bilim insanlarının ekonomik ve sosyal yaşam şartlarının iyileştirilmesi mücadelesi gelmektedir. Üniversite çalışanlarımız için, yaşanabilir ve bilimsel araştırma yapma imkânı tanyacak bir hayat standardı isteği üzerinde ısrarla durmaktayız. Kurum idari kurulları ve kamu işvereni sıfatıyla hükümet ile masaya oturduğumuz toplu sözleşme sürecinde dün olduğu gibi yarında üniversite çalışanlarının haklı mücadelesini dile getirmeyi ve yapıcı eleştirilerimizle sonuca ulaşmayı vazgeçilmez bir vazife olarak kabul edeceğiz.

Türk eğitimine ve Türk milletine dair her meselede tarafını milletinden ve devletinden yana koyan Türk Eğitim Sen olarak 100 yıl sonra aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni 13-18 Temmuz 2021 tarihinde Ankara'da toplayacağız. Cumhuriyet'in 100. Yılında ve yeni Türk asrında devlet ve millet olarak hedeflediğimiz noktalara ulaşabilmenin yolunun da insan kaynağımızı doğru yönlendirmek ve eğitmekten geçtiği hepimizin malumudur. Türk Eğitim-Sen olarak her durum ve şartta Türk milletinden yana taraf olma düsturumuza uygun olarak 29 Ekim 1923, Türkiye Cumhuriyetinin 100. Yılı olan 2023'e bir hazırlık bir yol haritası belirlemek amacıyla 13-18 Temmuz 2021 yılında Ankara'da aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'nin düzenlemeyi hedefliyoruz. İçinde bulunduğumuz dönem, Türk Eğitiminin ihtiyaçları ile küresel ve bölgesel gelişmeler dâhilinde 2023 yılından sonra başlayacak Türk Asrının gereği olan eğitilmiş insan hedefinin nasıl yakalanacağına dair bir yol haritası hazırlamayı ve öneri sunmayı amaçlamaktayız. Siz değerli akademisyenler ve eğitim çalışanı arkadaşlarımızın bu kongreye katılmaları, takip etmeleri ve katkı sunmaları hem milli bir davaya hizmet edecek hem de bizleri ziyadesi ile mutlu edecektir.

Geleneksel hale getirdiğimiz uluslararası kongrelerimize devam ediyoruz. Uluslararası Türk Dünyası Mühendislik ve Fen Bilimleri Kongresinin ilkinin sendikamız ve Uluslararası Avrasya Eğitim Sendikaları Birliği ile beraber 2017 yılında Antalya'da tertip etmiştik. Hacimli kongre bildirimleri kitabı da göstermiştir ki, Türk dünyası aydınlarının ortak bilimsel faaliyetleri geleceğimiz açısından büyük bir öneme sahip olacaktır. Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik Kongresi'nin ikincisini 2019 yılında Antalya'da gerçekleştirdik. Bu sene 2021 tarihinde üçüncüsünü gerçekleştireceğiz. Bu kongremizde de uluslararası düzeyde bilimsel saygınlığa sahip özel davetli konuşmacıları katılımcılarımızla buluşturacağız. Uluslararası hakemli yayınınımızın yirmi sekizinci sayısını sizlere takdim ederken, danışma ve hakem kurullarında yer almak nezaketini göstererek, bu çalışmaya en büyük manevi desteği ve bilimsel öncülüğü sağlayan kıymetli hocalarımıza, dergimize büyük bir teveccüh gösteren akademisyen, eğitim çalışanı yazarlarımız ile teşkilatlarımıza Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

Talip GEYLAN
Türk Eğitim-Sen ve UAESB
Genel Başkanı

10. Yılda; Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş...

Türk bilim ve kültür hayatına katkı sunmayı hedefleyerek yola çıkan uluslararası hakemli dergimiz, bir milyondan fazla fazla okunma ve bir o kadar da makale indirilme sayısına ulaşarak dünyanın ve ülkemizin dört bir tarafına dağılmaktadır. Bu enerji ve çalışma disiplini ile akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir. Bilimsel araştırmaların ve kıymetli analizlerin fikir hayatımıza kazandırılması, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisinin üstlendiği vazifenin önemini ortaya koymaktadır.

Siz kıymetli okurlarımız ve yazarlarımızın sayesinde 10 yıllık bir dergi olabildik. 28. sayımızla 10. Cildimizin ilk sayısını sizlerin beğenisine sunacağız. Ciddi ve saygın makalelerin hazırlanması hususunda göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin çok kıymetli olduğunu ifade etmek isteriz. Bu desteğe layık olmak için daha fazla gayret edeceğiz. Dergimizin yayın standardının daha da iyileştirilmesi, ulusal ve uluslararası düzeyde pek çok indeks tarafından taranan güçlü bir akademik yayına ulaşmak vazgeçmeyeceğimiz hedeflerimiz olacaktır. 2021 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam edecek olan akademik performans sistemine dergimizde yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz. Dergimizin de destekleriyle Türk Eğitim- Sen Genel Merkezi ve UEASEB tarafından organize edilen çalıştay ve uluslararası kongreler kurumsallık arz eden faaliyetler halini almıştır.

Uluslararası kongrelerin ilkinin 2016 yılında gerçekleştirerek, uluslararası düzeyde pek çok yabancı bilim adamını Türk bilim insanlarıyla bir araya getirme imkânı bulduk. Bir sene Eğitim bilimleri ve sosyal bilimler, bir sene mühendislik ve fen bilimleri olarak düzenlemeye gayret ettiğimiz kongrelerimiz pandemi şartlarına rağmen çevrimiçi platformlar üzerinden devam etmektedir. Bunun yanında Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi; Maarif Kongresi'nin 100. Yılında aynı ruh ve heyecanla 2. Maarif Kongresi'ni düzenlemektedir. 13-18 Temmuz 2021 tarihinde Ankara'da düzenlenecek bu kongrede biz de 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi olarak yerimizi almak istiyoruz. Kongrede sunacağınız Türk eğitiminin geleceğine yönelik bildirimlerinizi dergimizde de makale olarak yayınlatabilirsiniz.

Dergimizin ilk sayısından onuncu yıla ulaşmasında emeği ilan, yirmi sekizinci sayıyı yayınladığımız bu güne kadar emeği geçen bütün eğitimcilere ve bilim insanlarına, yayın danışma kurulumuza, Türk Eğitim-Sen teşkilatlarına ve mensuplarına, Türk Eğitim-Sen'in yöneticilerine, yönetim kuruluna ve bizden bu konuda hiçbir desteğini esirgemeyen Genel Başkanımız Sayın Talip Geylan'a huzurlarınızda teşekkürü bir borç olarak görürüz.

Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörü

İçindekiler

Mudanya Mütarekesi Öncesi Gelişmeler ve Müttefik Generallerin İstanbul'daki Toplantı Tutanağı 21 <i>The Developments Before The Mudanya Armistice and The Meeting Minutes of The Allied Generals in İstanbul</i> Mehmet Sedat ERKAN	21
Çocuk Dergilerinde "Evrensel Ve Ahlaki "Değerler Aktarımının İlköğretim Programları İle İlişkilendirilmesi Üzerine Bir Araştırma..... 53 <i>A Research On The Association Of "Universal And Moral" Values Transfer With Primary Education Programs In Children's Journals</i> Büşra GÜLER / Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT	53
Gençlik Çalışmalarında Yapı ve Failliği Yeniden Düşünmek 85 <i>Rethinking Structure and Agency in Youth Studies</i> Arş. Gör. Merve Yalçinkaya	85
Roald Dahl'ın "Charlie'nin Çikolata Fabrikası" Adlı Çocuk Romanında Yapısal ve Eğitsel İlkeler 101 <i>Structural And Educational Principles In Children's Literature Of Roald Dahl's Named "Charlie's Chocolate Factory"</i> Arş. Gör. Kürşat KAYA	101
Yogaya Genel Bir Bakış ve Yoga-Sağlık İlişkisi 123 <i>A General Overview of Yoga and Yoga-Health Relationship</i> Sevda KÖYÜSTÜ / Doç. Dr. Ali Murat KIRIK	123
Okul Temsilcisi Adayı Öğrencilerin Vaatlerinin İncelenmesi 141 <i>Examining the Promises of Candidate School Representative Students</i> Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖZLER / Arş. Gör. Büşra ŞAHİN Arş. Gör. Rabia ASAL / Öğr. Aslı GÖZLER	141
Milli Mücadele Dönemi Basında "İptidâi Mektepleri" Üzerine Tartışmalar 161 <i>The National Struggle Period in The Press Discussions on "Letters of Personality"</i> Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT	161
Risk Altındaki Çocukların Tespiti Ve Korunmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri 187 <i>Views of Preservice Teachers on the Detection and Protection of Children at Risk</i> Doç. Dr. Nida BAYINDIR	187

Fen Liselerinin Vizyon, Misyon ve Değer İfadelerinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği.....	205
<i>The Examination of Science High Schools' Expressions of Vision, Mission and Value: Example of Ankara Province</i>	
Dr. Öğr. Üyesi Hacı Hüseyin TAŞAR	
Matematik Öğretiminde Deneysel ve Uygulamalı Metodun Öğrenci Başarısına Etkisini Değerlendirme	227
<i>Evaluating the Effect of the Experimental Teaching Method on Student Achievement</i>	
Yeşim KUYUMCU	
Ashab-ı Kehf'in İnanç Turizmi Açısından Değerlendirilmesi ve Afsin'in Tanıtımında Kullanılabilirliği	247
<i>Evaluation Of Ashab Al-Kahf Terms Of Faith Tourism and Presentation of Afsin Availability</i>	
Rüştü ILGAR	
Köktürk Harfli Yazıtlar ve Kazak Türkçesindeki Ortak Fiiller ve Fiil-Tamlayıcı İlişkileri.....	261
<i>Inscriptions with Gokturk Letters and Common Verbs and Verb-Complement Relations in Kazakh Turkish</i>	
Janarbyek ASIMKHAN	

Mudanya Mütarekesi Öncesi Gelişmeler ve Müttefik Generallerin İstanbul'daki Toplantı Tutanağı

The Developments Before The Mudanya Armistice and The Meeting Minutes of The Allied Generals in İstanbul

Mehmet Sedat ERKAN*

Öz:

Büyük Taarruz ve Başkomutan Meydan Muharebesi ile Yunan ordusunu büyük bir hezimete uğratan Türk ordusu, Takip harekâtı ile 9 Eylül 1922'de İzmir'e girdi. 18 Eylül 1922 tarihi itibarıyla Anadolu'da Yunan askeri kalmamıştı. Şimdi sıra Boğazların ve Trakya'nın kurtarılmasına gelmişti ve Türk ordusu ileri harekâtına devam ediyordu. Bu gelişmeler karşısında Yunanlıları her konuda destekleyen ve kıskırtan İngiliz hükümeti, 7 Eylül 1922 tarihinde kendilerince tarafsız bölge diye adlandırdıkları Boğazlar bölgesinin ve İstanbul'un gerekirse silahla savunulmasına karar verdi. İngiliz hükümeti bu yenilgilerden sonra birde Çanakkale ve Boğazlardan çekilmenin Büyük Britanya İmparatorluğunu utanç verici bir duruma düşüreceği gerekçesiyle İngiliz İtilâf Kuvvetleri başkomutanı General Harington'a gerekirse ateş açma yetkisi verdi. İngiltere müttefikleri İtalya ve Fransa'yı ortak hareket etme için ikna edemedi ve yalnız kaldı. 1921 yılında Ankara'da Mustafa Kemal Paşa ile tanışan ve Türklerle dostane ilişkiler içinde olan Fransız devlet adamı Franklin Bouillon'un da arabuluculuğu ile 3 Ekim 1922'de Mudanya'da bir konferans yapılması kararı verildi.

Mudanya Konferansından önce 2 Ekim 1922'de İstanbul'da Müttefik İşgal Komutanları arasında bir toplantı yapıldı. Bu toplantıda Franklin Bouillon'un İzmir'deki görüşmelerden getirdiği Türk teklifleri de konuşuldu ve ortak bir karara varıldı.

*Dr. Öğr. Üyesi, Başkent Üniversitesi, Atatürk İlkeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi, Ankara, e-mail: mserkan@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0000-003-2082-283X>

Mudanya'daki ateşkes müzakereleri esnasında İngiliz General Harington'un İstanbul'daki toplantıda alınan karara rağmen Doğu Trakya'nın Türklere teslimi konusunda zorluklar çıkardığı görüldü. Bu yüzden müzakereler bir ara kesintiye uğradı.

9 gün süren uzun ve tartışmalı geçen görüşmeler neticesinde Doğu Trakya'nın 15 gün içerisinde Yunanlılar tarafından boşaltılmasına ve bu işlem bittikten sonrada 30 gün içerisinde Türklere devrine karar verildi. 14/15 Ekim 1922 gecesinden itibaren yürürlüğe giren Mudanya Mütarekesi neticesinde Doğu Trakya silahlı bir mücadeleye girilmeden Türklere teslim edildi. Bu siyasi zafer bir yıl sonra, 24 Temmuz 1923'de imzalanan Lozan Barış Antlaşmasına giden yolu da açmış oldu.

Anahtar Sözcükler: General Harington, Mustafa Kemal Paşa, Franklin Bouillon, Mudanya Konferansı, Doğu Trakya

Abstract:

The Turkish army, which inflicted a significant defeat on the Greek army with the Great Offensive and the Battle of the Commander-in-Chief Wars, entered Izmir on September 9, 1922 with the Follow-up Operation. As of September 18, 1922, there were no Greek soldiers left in Anatolia. Now it was time for the liberation of the Straits and Thrace, and so the Turkish army was continuing its operation on forward.

In the face of these developments, the British government, which supported and provoked the Greeks in every matter, decided on September 7, 1922, that the Straits region and Istanbul, which they call neutral zone, should be defended with weapons if it is needed.

After these defeats, the British government authorized General Harington, the commander in chief of the British Allied Forces, to open fire if it is necessary. This decision was on the grounds that withdrawing from the Dardanelles and the Straits would put Great Britain in a shame. Britain could not persuade its allies Italy and France, to act together and was left alone. It was decided to hold a conference in Mudanya on October 3 1922, with the mediation of the French statesman Franklin Bouillon, who met Mustafa Kemal Pasha in Ankara in 1921 and had friendly relations with the Turks.

A meeting was held between the Allied Occupation Commanders in Istanbul on October 2, 1922 before the Mudanya Conference. In this meeting, Turkish proposals brought by Franklin Bouillon from the talks in Izmir were also discussed and a joint decision was reached.

During the ceasefire negotiations in Mudanya, it was seen that the British General Harington created difficulties in the delivery of Eastern Thrace to the Turks, despite the decision taken at the meeting in Istanbul. Therefore, the negotiations were interrupted for a while.

As a result of the long and controversial negotiations that lasted for 9 days, it was decided to evacuate Eastern Thrace by the Greeks within 15 days and to transfer it to the Turks within 30 days after this process was completed. As a result of the Mudanya Armistice, which entered into force on the night of 14/15 October 1922, Eastern Thrace was handed over to the Turks without an armed struggle. This political victory opened the way to the Lausanne Peace Treaty, signed on July 24, 1923, a year later.

Keywords: General Harington, Mustafa Kemal Pasha, Franklin Bouillon, Mudanya Conference, Eastern Thrace

Giriş:

Osmanlı Devleti'ni ortadan kaldıran ve Anadolu'yu parçalayarak işgal eden İtilâf Kuvvetlerine karşı Türkiye Büyük Millet Meclisinin etrafında ve Mustafa Kemal Paşa'nın liderliğinde örgütlenen millî kuvvetler, 1921 yılında I. ve II. İnönü , Ashıhanlar, Dumlupınar, Kütahya- Eskişehir Muharebelerinde başarılı mücadeleler vererek düşmana çok zayıf verdimiş ve yıpratmıştı. Aynı sene Türk ordusu 23 Ağustos -13 Eylül 1921'de Sakarya Meydan Muharebesi'nde 22 gün 22 gece süren çok şiddetli çarpışmalardan sonra Yunan kuvvetlerini bozguna uğratmıştı.

Bu mücadeleler sürerken Osmanlı-İtilaf Devletleri destekli iç isyanlar bastırılmış, iç cephenin güçlendirilmesi mücadelesi büyük ölçüde başarıya ulaşmıştı. İç ve dış cephedeki bu önemli galibiyetler, vatan topraklarının kurtarılması ülküsü çerçevesinde hareket eden TBMM ordularının güç ve kararlılığını ortaya koymuştu.

Bu arada TBMM Hükümeti'nin bütün iyi niyet ve barış çabalarına rağmen, İtilâf Devletleri adalet anlayışından yoksun ve ihtiras duygularıyla hazırlanmış olan Sevr Antlaşmasının maddelerini biraz değiştirerek TBMM'ne kabul ettirmek amacıyla önerdiği teklifler, Misakı Milli temelinde bir çözüm üretmediği için reddedilmiş ve 26 Ağustos 1922'de başlayan Büyük Taarruz'a giden süreci başlatmıştı.

Mudanya Mütarekesi Öncesi Siyasi ve Askeri Gelişmeler:

30 Ağustos 1922 Zaferi ile Yunan Ordusunun büyük kısmının imha edilmesinden sonra, geriye kalan savaş artıklarının da yok edilmesi ve Anadolu'nun düşmandan tamamen temizlenmesi için başlatılan takip harekâtının hızla gelişmesi sonucu, Yunanlıları her konuda destekleyen ve kıskırtan İngilizler büyük bir endişeye düştüler. Yunan Ordusundan arta kalan unsurların imhasını önlemek için girişimde bulundular. Bu da ancak bir mütareke (Ateşkes Antlaşması) ile sağlanabilirdi.

4 Eylül 1922 tarihinde Uşak'ta bulunan Başkomutan Mustafa Kemal Paşa'ya İngiltere Başbakanından bir mektup geldi. İstanbul'da bir mütareke isteğinde bulunuluyordu. Bu isteğe Mustafa Kemal Paşa 5 Eylül 1922 tarihinde vermiş olduğu karşılıklıta;

"Anadolu'daki Yunan Ordusu kesin olarak mağlup edildiğinden ve bu ordunun artık yeniden bir direnç göstermesi ihtimali bulunmadığından Anadolu için görüşmelere yer olmadığı, görüşmeler ancak Trakya için bahis konusu olabileceğinden bu hususta 10 Eylül 1922'ye kadar ya Yunan Hükümetinin doğrudan veya İngiltere Hükümeti aracılığı ile resmi olarak müracaat etmesi " gerektiği belirtildikten sonra aşağıdaki şartlar bildirildi.

"Mütareke tarihinden başlayarak 15 gün içinde Trakya 1914 hudutlarına kadar kayıtsız ve şartsız TBMM Hükümetinin mülkî memurlarına ve askeri kuvvetlerine teslim edilmiş olacaktır;

Yunanistan'daki esirlerimiz 15 gün içinde İzmir, Bandırma, İzmit limanlarında teslim edilecektir;

Yunan Ordusu'nun 3,5 senedir Anadolu'da yaptığı ve yapmakta devam ettiği tahribatın onarılması şimdiden taahhüt edilecektir (Üstlenilecektir)" (Türk İstiklal Harbi 1969: 141).

Bu cevabı yazıdan sonra, Yunan Hükümetince İtilâf Devletlerine yapılan başvuru üzerine İngiltere tarafından 7 Eylül'de yeniden mütareke isteğinde bulunuldu. Bu teklif üzerine Dışişleri Bakanlığı, ilgililer ile yazışmaya başladı. Bu arada Türk Ordusu İzmir'e doğru ilerliyordu. İngiltere'nin bu isteğinin vakit geçirerek zaman kazanmak olduğu anlaşılıyordu. Yunan hayranı ve Venizelos'un dostu olan ve Yunanlı iş adamları ve diplomatları ile yakın ilişkiler içinde bulunan İngiltere Başbakanı Lloyd George'un, son gelişmeler karşısında siyasi kariyeri ciddi bir şekilde sarsıntıya uğramıştı. Mevcut durumu kurtarmak istiyordu. Bu arada tarafsız bölge diye adlandırılan Boğazlar Bölgesi ve İstanbul, İtilâf Devletlerinin işgali altında idi. Büyük Britanya Bakanlar Kurulu 7 Eylül 1922'de, gerekirse tarafsız bölgenin silahla savunulmasını kararlaştırdı (Çaycı 1993: 10).

İngiliz İşgal Kuvvetleri Komutanı Charles Harington, Türk kuvvetlerinin Çanak-kale ve Boğazlara doğru ilerleyişini önleyebilmek için henüz Lloyd George'dan bir emir almadan tedbirler almaya yöneldi. Harington, Boğazları Türklere teslim etmenin İngiltere'yi ve İngiliz kabinesini ne ölçüde sarsacağına bilinciyle vakit geçirmeksizin İstanbul'daki İtalyan ve Fransız yüksek komiserlerine, Çanakkale'de üç bayrak dalgalandırmanın Türkleri durdurmada daha etkili olacağını söyleyip onlardan kuvvet göndermelerini istedi. İtalyan Generali Ernesto Mombelli ve Fransız Generali Charles Antoine Charpy bu çağrıya hemen uydular. Oysa hükümetleri aynı görüşü paylaşmaktaydı (Akgün 1973: 51).

Mustafa Kemal 9 Eylül 1922 Cumartesi günü karargahı ile Belkahve'ye geldi ve geceyi Nif (Kemalpaşa)'da geçirdi. Atatürk yanında Mareşal Fevzi (Çakmak) Garp Cephesi Komutanı İsmet (İnönü) Paşa, Garp Cephesi Kurmay Başkanı Asım (Gündüz) Paşa ve karargahı ile 10 Eylül 1922 günü İzmir'e girdi ve burada Fahrettin (Altay) Paşa ile buluşarak doğruca Hükümet Konağına gitti. İzmirli kurtarıcılarını büyük bir törenle, sevinç ve coşkunlukla karşıladılar. İzmir Hükümet Konağı balkonundan, Konak alanını hınca hınç dolduran İzmirli, selamlayarak kısa bir konuşma yaptı ve "Bu başarı milletindir" dedi (www.izmir.gov.tr/ataturk).

Mustafa Kemal Paşa, Boğazları ve Boğazlar üzerinden Doğu Trakya'yı hedef alan yeni askeri harekâtın gelişmesine kadar İzmir'de kalma kararı verdi. Böylece İzmir, askeri ve diplomatik faaliyet ve çalışmaların merkezi oluyordu (Bıyıkoğlu 1955: 437).

11 Eylül'de Çanakkale'ye İngiliz, Fransız, İtalyan kuvvetleri çıkarıldı. 12 Eylül'de İngiltere, müttefikleri Fransa ve İtalya'ya ortak hareket etmeyi teklif etti.

14 Eylül'de Fransa Devlet Başkanının da katıldığı toplantıda Fransız bakanlar kurulu Boğazların serbestisine ve Trakya'nın Türklere iadesine oybirliği ile karar verdi. Türkiye'nin meşru haklarını dikkate alacak bir çözümü kabul edeceklerini bildirdi.

15 Eylül'de Londra'da toplanan İngiliz Kabinesi, Mustafa Kemal Paşa'ya tarafsız bölgeye girmemesi için üç devlet tarafından bir ulti-matom verilmesine, anılan bölgedeki müttefik kuvvetlerin artırılmasına, Türk askerinin Rumeli'ye geçmesine engel olunmasına, Doğu Sorununun (Şark Meselesi) çözülmesi için Fransız, İngiliz, İtalyan ile birlikte Türk, Yunan, Rumen temsilcilerinin katılacağı bir konferans yapılmasına karar verdi (Türkgeldi 1948: 152).

Muhtemel bir çatışma ile bir savaşın başlaması ihtimali üzerine Fransa, Mustafa Kemal Paşa ile temasa geçmeye karar verdi. Fransa savaşın devamını istemiyordu ve çıkabilecek bir çatışmada taraf olma niyetinde değildi. Bu amaç doğrultusunda Fransızların Mustafa Kemal Paşa ile ilk teması 15 Eylül 1922 günü saat 17.30'da yanında Fransa'nın İzmir Başkonsolos'u ve istihbarat subayı ile birlikte gelen Fransız Amiral Dumesnil ile oldu. Bu görüşmede Mustafa Kemal Paşa'nın yanında İsmet Paşa bulunuyordu. Dumesnil ile Mustafa Kemal Paşa, İzmir yangını ve sebepleri üzerine yaptıkları konuşmadan sonra, ateşkesin nasıl yapılacağı konusunda fikir alışverişinde bulundular (Lütem 2003: 315).

Daha sonra Amiral Dumesnil özetle, Mustafa Kemal Paşa'ya, Fransa'nın müttefikleri ile birlikte hareket edeceğini, Çanakkale ve Boğazlara doğru yapılacak bir harekâtın yapılmasından kaçınılmasının gerektiğini söyledi. Buna karşılık Mustafa Kemal Paşa, Türk Ordusu'nu uzun süre bekletmeyeceğini, ancak Misak-ı Milli'de belirtilen milli sınırlar sağlanırsa ve Yunan Ordusu Meriç Nehri'ne kadar Doğu Trakya'yı boşaltırsa sorunun çözülebileceğini, öncelikle diplomasi yoluyla çözümden yana olduğunu vurguladı (Sonyel 1987).

Amiral Dumesnil, Mustafa Kemal Paşa ile yaptığı bu önemli görüşmeden sonra Türk tarafının kararlı tutumunu Fransız Yüksek Komiseri General Cesar Joseph Pelle'ye bildirmek üzere İzmir'den hareketle 16 Eylülde İstanbul'a geldi. Bu arada Mustafa Kemal Paşa General Pelle'ye verilmek üzere, Amiral Dumesnil ile yaptığı görüşmeleri özetleyen ve Türk tarafının Misak-ı Milli sınırları içerisinde bulunan vatan parçasının tamamı ele geçirilinceye kadar harekâtının devam edeceğini bildiren bir talimatı TBMM'nin İstanbul temsilcisi Hamit Bey'e göndermişti (Lütem 2003: 316). Böylece Mustafa Kemal Paşa General Pelle gelmeden önce kararlı tutumunu gösterdi.

İngiltere Başbakanı Lloyd George 16 Eylül tarihinde gazetelerde Winston Churchill tarafından kaleme alındığı ileri sürülen bir bildiriye Dışişleri Bakanı Lord Curzon'un bilgisi olmaksızın haber ajansı Reuters vasıtasıyla yayınladı. Doğu Sorunu hakkındaki eski düşünceler bu bildiri ile tekrar ortaya dökülüyordu. Bildiride tarafsız bölgenin korunması için bütün İngiliz sömürgeleri ile, Fransa, İtalya ve Balkan Devletleri Türklerin aleyhine harbe davet edilmekteydi. Bu yayınlanan bildiri, Avrupa'da ve hatta İngiltere'de büyük bir heyecan ve tepki yarattı. İngiltere basını da olayı müthiş bir hata olarak değerlendirdi. Türk ordusunun tarafsız bölgeye girmesi ikinci bir dünya harbine mi neden olacaktı? İngiltere eski Dışişleri Bakanı Lord Edward Grey, Times gazetesine bir mektup göndererek, yayınlanan açıklamayı müthiş bir hata olarak değerlendirerek kınadığını bildirdi. Çanakkale için istenen asker isteği, Büyük Britanya İmparatorluğu'nun Hindistan, Kanada ve Kuzey Afrika sömürgeleri tarafından reddedildi. Avustralya çeşitli mazeretler üretti. Sadece Yeni Zelanda olumlu cevap verdi. Balkan Devletleri'nden Romanya ve Yugoslavya da İngiliz teklifini olumlu karşılamadı (Türk geldi 1948: 153).

¹ 4 Eylül 1922'de Fransız Donanması, Fransız uyrukluları korumak amacıyla İzmir Limanına gelmişti. Bu donanma, Ernest Renan ve Amiral gemisi olan Edgart-Quinet Kruvazörleri ile Jean Bart Zırhlısı ve birçok torpidodan oluşuyordu. Bu donanma Tuğamiral Charles Henri Dumesnil'in (1868-1946) komutasında bulunuyordu (Arıkan 1994:156).

Bir taraftan siyasi yazışmalar ve görüşmeler devam ederken, Türk askeri harekâtı da devam etti. 5. Türk Süvari Kolordusu 9 Eylül'de İzmir'e girdi. 12 Eylül'de Urla'yı, 16 Eylül'de Çeşme'yi geri aldı. 3. Türk Kolordusu ve Kocaeli Grubu tarafından 10 Eylül'de Bursa kurtarıldı, 12 Eylül'de Mudanya'ya taarruz edildi ve 11. Yunan Tümeni esir edildi, 18 Eylül'de Erdek geri alındı (Türk İstiklal Harbi 1969: 226).

Büyük Taarruz, Başkomutan Meydan Muharebesi ve Takip Harekâtı sonrası 18 Eylül 1922 günü saat 15.00'den itibaren Anadolu topraklarında tek bir Yunan askeri kalmamıştı. Askeri harekâtımız öylesine hızlı gelişmişti ki, İtilâf Devletlerinin (Müttefik Devletlerin) mütareke önerileri üzerinde fazla düşünülmeden, Anadolu Türk Ordusu tarafından Yunanlılardan temizlenmişti (Soysal 1973: 61).

Oluşan krizi önlemeye çalışan Fransa Başbakanı Poincare, General Pelle'yi Türklerin tarafsız bölgeye girmemeleri konusunda Mustafa Kemal Paşa'yı ikna etmesi ve bu arada gerçek düşüncesinin de ne olduğunu öğrenmesi maksadıyla İzmir'e gönderdi. 17 Eylül Pazar günü sabahı General Pelle, Amiral Dumesnil ve çok iyi Fransızca bilen Hilâl-i Ahmer müdürlerinden Saffet Bey'in katılımı ile heyet Fransız Zırhlısı Somali'ye binerek İzmir'e hareket etti (Anadolu'da Yeni Gün, 19 Eylül 1922; İkdam, 19 Eylül 1922).

18 Eylül pazartesi günü İzmir'e gelen Pelle aynı gün Türk Orduları Başkomutanı Mustafa Kemal Paşa ile Başkomutanlık karargahı olarak kullanılan Göztepe'de Uşakizade Sadık Bey'in konağında görüştü (Şimşir 1999: 71).

General Pelle tarafsız mıntıkaya girilmemesini istedi. Mustafa Kemal böyle bir bölgeden ne kendisinin ne de TBMM Hükümetinin haberi olmadığını, askeri harekâtın ana hedefinin yenilgiye uğratan düşmanın takip edilmesi olduğunu belirtti (Türk İnkilâp Tarihi 1973: 98).

Bu görüşme ile ilgili Mustafa Kemal Paşa Nutuk'da şöyle anlatmaktadır:

“İstanbul'da Fransız olağanüstü Komiseri bulunan General Pelle benimle görüşmek üzere İzmir'e geldi. Tarafsız bölge adıyla andığı bir bölgeye ordularımızın girmemesinin uygun olacağını tavsiye etti. Milli Hükümetimizin böyle bir bölgeyi tanımadığını, Trakya'yı da kurtarmadıkça ordularımızın durdurulamayacağını söyledim. General Pelle Bay Franklin Bouillon'un benimle görüşmek üzere gelmek istediği yolunda almış olduğu özel bir telgrafı bana gösterdi.” (Mustafa Kemal Atatürk 1974: 496)

Yapılan görüşmeleri Paris'in “**Le Temps**” gazetesi başyazarı şöyle yorumladı:

“General Pelle ve Amiral Dumesnil'in İzmir'de **Mustafa Kemal Paşa**'yla buluşmaları, durumun aydınlığa kavuşmasına çok yardım etti. Çeşitli kaynaklardan alınan çelişkili haberlerin aksine, Mustafa Kemal Paşa'nın görüşünün değişmediği ve **Misaki Milli**'de belirtilen isteklere bağlı olduğu kanısına varıldı. Öte yandan Mustafa Kemal Paşa'nın siyasal bir gerçekçi olduğu ve **Doğu sorununa barışçı çözüm** bulmaya çalıştığı anlaşıldı.” (Şimşir 1999: 79).

General Pelle'nin tam yetkili olarak gelmemesi, İstanbul ve Doğu Trakya ile ilgili şartlarımızın kabulü hakkında kesin bir tavır sergileyememesi üzerine, Boğazlara karşı başlatılan harekâtın hızlandırılmasına karar verildi. Türk Ordusu bundan sonra

Boğazlara yöneldi ve bazı birliklerimiz İzmit ve Çanakkale'de bulunan İngiliz kuvvetlerinin karşısına kadar ilerlediler ve ateş menziline de aşarak onların tam önünde durdular. Durum çok kritik bir hal aldı. Doğu Trakya ve İstanbul'un kurtarılması için ordumuzun bu birlikleri aşması gerekiyordu. Bunun içinde silahlı bir çatışma kaçınılmazdı (Türk İstiklal Harbi 1969: 225).

Aynı gün İstanbul'daki İngiliz ve İtalyan Yüksek Komiserleri ile Fransız Yüksek Komiser Vekili tarafından, Ankara Hükümeti Temsilcisi Hamit Bey aracılığı ile TBMM Hükümeti Dışişleri Bakanlığına bir nota verdiler. Buna göre;

“İstanbul ve Boğazlar etrafındaki İtilâf Devletleri işgal bölgelerinin tarafsızlıklarına riayet edileceğini umduklarını” bildirdiler. Alınan bilgilere göre İngilizler, Boğazların serbestliği bahanesiyle, Türkleri Boğazlar'a, İstanbul ve Trakya'ya sokmak istemiyorlardı (Çaycı 1973: 10).

Ancak, Mustafa Kemal Paşa General Pelle ile görüşmesinin ertesi günü, 19 Eylül'de İtalya ve Fransız birliklerini Çanakkale'den çekti. Bu durumda Çanakkale'nin Anadolu yakasında yalnız İngiliz kuvvetleri kaldı.

Bu arada Lloyd George Çanakkale'yi elde tutmak için gerekirse yeni çatışma için ısrarcı tutumundan vazgeçmedi. Türkiye'deki birliklerini takviye etmeye karar verdi. Aldershot'dan (Londra'nın 52 Km. güneybatısında) bir tugay, Mısır, Malta, Cebelitarık ve diğer bölgelerden bazı birlikler, Akdeniz ve Atlantik filolarının bir kısmı ile birlikte, 1000 havacı asker içeren bir gemi Çanakkale'ye gönderildi. General Harington elde mevcut birlikleriyle birlikte takviye olarak gönderilen kuvvetleri Çanakkale-İstanbul arasında gerekli gördüğü kritik yerlere İstanbul'daki Harington'dan sonra en kıdemli asker olan İngiliz General Marden'in yönetiminde yerleştirdi. İngiltere Hükümeti dört ana maddeden oluşan bir de talimat göndermişti. Birincisi, her ne pahasına olursa olsun, Gelibolu'yu elde tutmak; ikincisi, Çanakkale'yi İngiliz kuvvetlerini tehlikeye atmadan elinden geldiğince tutmak; üçüncüsü, ciddi bir tehlike durumunda İzmit Yarımadasını boşaltmak; dördüncü ve son olarak da mecbur kalınırsa İstanbul'u boşaltmaktı (Oral 2014: 26).

Savaşla barış arasında bütün sorumluluk dolaylı olarak General Harington'a kalmıştı. İngilizlerin Çanakkale'ye sevkıyatı sürüyordu ve Türk askerleri de çeşitli kesimlerde tarafsız bölgeye girmiş ve tel örgülere kadar yaklaşmışlardı. Harp tehlikesi devam ediyordu. General Harington'un Türklerin tarafsız bölgeden çekilmesi konusunda yaptığı isteğe, Mustafa Kemal Paşa tarafsız bölgeyi tanımadığı cevabını verdi. İngiltere Başbakanı Lloyd George barış için yapılan siyasi görüşmelere rağmen General Harington'u zorluyordu. Bir yandan İngiliz Hükümetinin savaşa hazır durumu; diğer yandan ise Türklerin Kocaeli Gurubu İzmit, 3. Kolordusu Bursa civarında, Mürettep Süvari Tümeni Erdek Körfezinde, 6. Kolordusu Erdek Körfezi- Karabiga arasında konuşlanmışlar ve askerlerin morali, savaşa azim ve iradesi çok yüksekti. İzmir'in Türkler tarafından geri alınması ile birlikte 14 Eylül'de Gaziemir Meydanına konuşlanan 4 av, 2 keşif uçağı da keşif ve gözetleme görevlerine devam ediyorlardı (Türk İstiklal Harbi 1969: 224). General Harington bir asker olarak durum muhakemesi yaptığında yaşanacak bir çatışmanın İngilizlerin lehine olmayacağını da değerlendiriyordu.

Mustafa Kemal'in General Pelle ile görüşmesinde sergilediği kararlı tutum ve duruş üzerine üst üste toplanan İngiliz kabinesinin kararı ile İngiltere Dışişleri Bakanı Lord Curzon 19 Eylül tarihinde Paris'e gitti ve 20 Eylül'de Fransa Başbakanı Raymond Poincare ile konuyu oldukça sert tartışmalarla geçen iki saatlik bir müzakere yaptı. Aynı gün İtalya'nın Paris Büyükelçisi olan Kont Carlo Sforza'nın da katıldığı bir konferans yapıldı. Lord Curzon İtalyan ve Fransız askerlerinin Çanakkale'den çekilmesine itiraz etmekteydi. Boğazlar meselesi bir neticeye ulaşamadı. İngiliz, Fransız, İtalyan ile Türk, Yunan, Yugoslav ve Rumen delegelerinin katılacağı bir konferansın derhal yapılmasına karar verildi.

22 Eylül'de yapılan ikinci toplantıda Lord Curzon İstanbul'un Türk hakimiyetinde kalmasına bir itirazı olmadığını bir kere daha tekrar etti. Boğazlar ve azınlıklar konuları ile, üç devletin Cemiyeti Akvam'a (Milletler Cemiyeti) Türklerin girmesi ile ilgili destekleri konusunda anlaşma meydana geldikten sonra, özellikle Trakya problemi konusu gündeme geldi. Poincare Edirne'nin Türkiye'ye iadesi konusunda ısrarcı oldu, Kont Sforza'da onu destekledi. Bu konuda bir uzlaşma olmadı ve Ankara'ya gönderilecek davetin şekli tartışıldı. Netice ileri bir tarihe ertelendi.

Lord Curzon müttefiklerinden böyle bir tepki beklemiyordu. Bu arada İngiliz kabinesi devamlı toplanıyordu ve Lord Curzon Londra ile devamlı telefon ve telgraf ile görüşüyordu. Sonunda 23 Eylül'deki toplantıda Lord Curzon Edirne Türklerde kalmak şartıyla Meriç Nehri'nin hudut hattı olmasını kabul ettiğini bildirdi ve Ankara'ya gönderilen ortak notayı imzaladı. Alınan bu kararlar bir harp istemeyen Fransız kamuoyunda olumlu tesir yarattı. Edirne'nin Türkiye'ye iadesinden dolayı Fransa'nın Müslüman sömürgelerinden de, örneğin Fas Sultanı'ndan Poincare'ye teşekkür tebrikleri geldi.

1921 yılında Ankara'da Mustafa Kemal ile tanışan ve Türklere karşı dostane ilişkiler içinde olan Fransız Devlet adamı Franklin Bouillon, Poincare'nin emri, Curzon ve Sforza'nın onayı ile 23 Eylül kararlarını bildirmek üzere Fransız zırhlısı ile İzmir'e hareket etti (Türkgeldi 1948:154).

Franklin Bouillon, Fransa Hükümeti'nin kendisini, İngiltere ve İtalya hükümetlerinin de uygun görmesi üzerine Mustafa Kemal Paşa ile görüşmek üzere geldiğini Türk tarafına söyledi. Görüşmeler esnasında İtilâf Devletleri Dışişleri Bakanları imzası ile 23 Eylül 1922 günlü bir nota geldi. Notada iki konu üzerinde önemle duruluyordu. Biri savaşın durdurulması; diğeri konferans ve barış ile ilgili idi. Gelen notada Venedik veya başka bir şehirde toplanacak olan ve İngiltere, Fransa, İtalya, Japonya, Romanya, Sırp-Hırvat-Sloven devletleriyle Yunanistan'ın çağrılacağı bir konferansa Türk delegelerinin gönderilip gönderilmeyeceği soruluyor; ayrıca görüşmeler esnasında Boğazlardaki tarafsız bölgeye asker gönderilmezse, Edirne ile birlikte Meriç'e kadar Trakya'nın Türklere geri verilmesi için Türk tarafının isteğinin iyi karşılanacağı bildiriliyordu. Notada Boğazlar'dan, azınlıklardan, Milletler Cemiyetine Türklerin girmesinden söz ediliyordu. Konferansın toplanmasından önce Yunan birliklerinin, İtilâf devletleri komutanlarının çizecekleri bir hattın gerisine çekilmeleri için İtilâf devletlerinin gücünü kullanacakları konusunda söz veriliyor ve bu konuda görüşmelerde bulunmak üzere Mudanya'da veya İzmit'te bir toplantı yapılması öneriliyordu (Mustafa Kemal Atatürk 1974: 220-221). Diğer taraftan bu İtilâf notasında Doğu Trakya'nın barış konferansından önce Türklere geri verileceğine dair hiçbir açık söz yoktu.

Bouillon ile yapılan görüşmelerde Türk tarafının üzerinde durduğu önemli bir hususta, Trakya Yunanlılar tarafından boşaltılırken bölgede bulunan Türk halkının bir katliama uğramaması idi. Yunanlıların Batı Anadolu'dan kaçarken neler yaptığı ortada idi. Şimdilik Doğu Trakya'da asker bulundurmamayı taahhüt ettiğimizden İtilâf devletlerinin emniyeti sağlaması ve bölgenin Türk mülkî makamlarına ve jandarma kuvvetlerine ne şekilde teslim edileceği önem kazanıyordu. Bouillon'un bunu sağlayacağını söz vermesi üzerine Türk Ordusunun Boğazlar'a yönelik harekâtı durduruldu.

Diğer yandan İstanbul'un Anadolu yakasında Bostancı, Göztepe ve Çamlıca ile Çanakkale şehrindeki İngiliz kuvvetleri, Nurettin Paşa komutasındaki birinci ordu ile, Yakup Şevki (Subaşı) Paşa komutasındaki ikinci ordumuzun İstanbul ve Çanakkale Boğazlarına karşı yapacakları taarruza dayanabilecekleri güçleri yoktu. Trakya'daki Yunan kuvvetleri de, korku ve panik içinde idiler. Yunanlılar ağır yenilgilerinden sonra Sakız Adasında Albay Nikolas Plastiras ve Albay Lesvos öncülüğünde bir devrim komitesi oluşturdu (Şimşir 2000: 621). Sakız ve Midilli Adalarında başlayan Yunan askeri isyanı (24 Eylül 1922) Selânik ve Atina'yı da sarsmıştı. Yenilginin baş sorumlularından kabul edilen Kral Konstantin tahtından indirildi ve Atina'yı terk etti. (27 Eylül 1922) Doğu Trakya'nın derhal boşaltılıp Türklere teslim edilmesi hususunda Mustafa Kemal Paşa'nın kararı kesin idi. İtilâf Kuvvetlerinin ve Yunanlıların Türkleri bu kararından vazgeçirebilecekleri kuvvetleri, savaşa azim ve iradeleri de yoktu (Bıyıkoglu 1955: 444).

Franklin Bouillon aracılığı ile, aynı zamanda Paris Konferansı Başkanlığını da yürüten Fransa Başbakanı Poincaré'ye 29 Eylül tarihinde gönderilen cevabi yazıda Meriç Nehrine kadar Doğu Trakya'nın Türkiye'ye bırakılması şartıyla Mudanya'da konferansın yapılmasının kabul edildiği bildirildi. Mustafa Kemal Paşa tarafından, 3 Ekimde toplanmasının uygun olacağı belirtilen Mudanya Konferansı'na Başkomutanlık adına olağanüstü yetki ile, Batı Cephesi Orduları Komutanı İsmet Paşa delege olarak atandı (Mustafa Kemal Atatürk 1974: 497).

Mudanya Ateşkes Konferansına Türk Delegesi olarak katılmak üzere görevlendirilen Batı Cephesi Komutanı İsmet Paşa 30 Eylül 1922 tarihinde, Batı Cephesi kuruluşunda bulunan 1nci ve 2 nci Ordular ile, 5 nci Süvari Kolordu Komutanlığına telgraf çekerek 3 Ekim'de Mudanya'da yapılması önerilen konferansa Türk temsilcisi olarak katılacağını; önemli ve acil evrakların kendisine, diğer işlemlerin İzmir'deki karargâha gönderilmesini istedi. Bunu yanı sıra aynı tarihte İsmet Paşa'nın imzasıyla 2 nci Ordu Komutanlığına şu emri gönderdi:

“Mudanya Konferansı'nın cereyanı esnasında birliklerin Kocaeli Yarımadası'nda batısına geçmeyeceği hat Yarımca-Şile hattıdır. Buna göre Yarımca-Şile hattı karşısında hiç olmazsa süvari keşif kollarımızın 3 Ekim 1922'ye kadar bulunmuş olması gerekir. Önlem alınmasını ve sonucun bildirilmesini rica ederim” (Türk İstiklal Harbi 1995: 99).

Görülebileceği üzere konferansın ne şekilde gelişeceği de belli olmadığından gerekli askeri tedbirler de alınıyordu. Bu arada İstanbul'daki Müttefik Kuvvetler Komutanları konferansta kendi aralarında bir anlaşmazlığa düşmemek ve Türklere karşı fikir birliği içinde olmak için bir toplantı yapmaya karar verdiler.

Müttefik Kuvvetlerin (İtilâf Kuvvetlerin) Mudanya Konferansına gitmeden önce İstanbul'daki toplantı tutanağı : (EKLER)²

İstanbul Harbiye'deki Müttefik Kuvvetler Genel Karargahında, Mudanya'da yapılacak konferansa gitmeden önce General Charles Harington başkanlığında 2 Ekim 1922 tarihinde bir toplantı yapıldı. İngiliz arşiv belgelerindeki 6 sayfadan oluşan toplantı tutanağına göre toplantıya Fransa adına General Charles Antoine Charpy, İtalya adına General Ernesto Mombelli katıldı. Toplantıda General Harington yarın (3 Ekim 1922) Mudanya'da Müttefik kuvvetler komutanları ile Mustafa Kemal'in temsilcileri arasında yapılacak konferansı kastederek, İngiliz Hükümetinden İngiliz Yüksek Komiserliğine telgraf ile bir talimat gönderildiğini fakat kendisinin henüz görmediğini belirtti. Kendisinin bildiği kadarıyla, Trakya sorununu ve orada emir ve kanunların uygun bir şekilde sağlanmasının tartışılmasının zorunlu olduğunu vurguladı. İlave olarak, kendisinin Yunan temsilcisinin konferansa iştirak edip edemeyeceğini bilmediğini ve konferansın yarın saat 11.00 da başlayacağını söyledi.

General Charpy, "Eğer doğru anladıysam işimiz Yunan birliklerinin Trakya'da geri çekileceği bir hattın tesisidir" dedi. General Harington, "Esas niyetimiz budur, fakat Mustafa Kemal konferansın karakterini değiştirecek bazı diğer öneriler getirmektedir." dedi. General Mombelli de "Yunanlılarla Türklere kesin bir hattın uygulanacağını, diğer bir deyişle seçilecek bir hattın Türklerle tartışma konusu olmayacağını" belirtti. General Harington, "Müttefik üç gücün hali hazırda anlaştığı Meriç hattına Yunanlıların çekilmesi işleniminin nasıl yapılacağı ve yürütüleceği konusunda hükümetlerimize öneriler sunmamız gerekiyor" dedi. (*Anlaşıldığı üzere siyasi otorite bir gün önce direktif vermiş, generaller bu konunun nasıl yapılacağını kararlaştırıyorlardı.*) General Mombelli ilgili yüksek komiserlerimizden aldığımız talimatlar Meriç hattını sabitliyorsa, tartışacağımız konu bölgenin boşaltılmasının organizasyonu ve işgali ile sınırlı olacaktır" dedi.

(General Mombelli'nin görüşme tutanaklarındaki ifadesinden anlaşıldığına göre, F.Bouillon ile İstanbul'daki İşgal Kuvvetlerinin Yüksek Komiserleri arasında 2 Ekimden önce bir değerlendirme yapıldığı ve bu toplantıda Türk tarafına iletilecek görüşlerin belirlenerek bazı kararlar alındığı, alınan kararların da Müttefik Generallere iletildiği anlaşılmaktadır. Nitekim ½ Ekim 1922 gecesi konferansa katılacak Müttefik generalleri Fransız diplomat Franklin Bouillon'un da katıldığı bir toplantı yaptı. Bu toplantıda Bouillon generallere Müttefik Devletlerin (İtilâf Devletleri) ortak görüşleri ve Mustafa Kemal Paşa ile yaptığı görüşme hakkında bilgi verdi.) (Türk İstiklal Harbi 1995: 100)

Toplantıda birinci gündem maddesi olarak, Doğu Trakya'nın boşaltılması ve bölgede kanun ve nizamın sağlanması için ne kadar bir kuvvete ihtiyaçları olduğu tartışıldı. General Mombelli bir gün evvelki toplantıda gündeme gelen asgari 1000 kişilik kuvvete işaret ederek, en azından 4000-5000 kişilik bir kuvvete ihtiyaç olduğunu, esasında Yunanlıların içinde bulunduğu durum itibari ile Trakya'da yeni bir direniş düzenleyecek durumda olmadıklarından bu kuvvetin yetebileceğini, müttefiklerinde zaten daha fazla bir güçlerinin olmadığını söyledi. General Charpy'de çeşitli noktalara,

² The National Archives, WO (War Office)-158/774, "Mudanya Conference, Minutes of Meetings", The Kew, Richmond, London.

örneğin Edirne ve Tekirdağ gibi noktalara müfrezeler gönderilmesinin yanısıra bazı süvari birliklerinin de görevlendirilmesinin bölgenin Türk jandarmasına teslimini ve devir teslimi kolaylaştıracağını söyledi. İlave olarak, bu hususları Yunan Hükümeti'ne kabul ettirmeliyiz, aksi takdirde Yunan Ordusuna kabul ettiremeyebiliriz dedi. *(Konuşmalardan anlaşılacağı üzere Müttefikler, Yunan ordusunun Trakya ve diğer yerlerdeki komutanları ile diyaloga girmeden yeni kurulan Yunan Hükümetince bir direktif verilmesinin uygun olacağını değerlendirmişlerdi.)*

İkinci gündem maddesi olarak Müttefik kuvvetlerce (İtilâf devletleri) görevlendirilecek askeri müfrezeler ve heyetler konusuna geçildi. Bir gün evvel yapılan toplantıda F. Bouillon tarafından 9 yere müfreze gönderilmesi teklif edilmişti. General Harington'da bu sayının çok olduğunu, General Charpy'nin fikrine katıldığını belirtti ayrıca bu sorunun halledilmesinde General Mombelli ve Charpy'nin tecrübelerine güvendiğini söyledi. Doğu Trakya'ya gönderilecek müfrezelerin (Görevlilerin) sayısı ve gidecekleri yerler Müttefik Generallerce daha sonra düşünülecekti.

Üçüncü gündem maddesi olarak bu işlemleri yapmak için belirlenen 30 günlük sürenin yeterli olup olmadığı tartışıldı. General Harington ve General Mombelli belirli bir sürenin saptanmasının zor olduğunu söyledi. General Charpy Kliky-Adana bölgesindeki tecrübelerine göre iki aylık bir gecikmenin çok uzun olduğunu belirtti ve 30 gün yerine "Bir ay civarında" diye düzeltilmesini teklif etti ve kabul edildi.

(Görüleceği gibi Müttefik Kuvvetler generallerine verilen süre aslında 30 gün olmasına rağmen, generaller bağlayıcı ifadelerden kaçınmışlar ve kendilerine hareket serbestisi yaratmışlardı.)

Toplantıda konuşulan diğer bir konu, Doğu Trakya'da bulunan Yunan kuvvetlerinin tamamının düzenli birlik olup olmadığı konusu idi. Bazılarının direniş için organize olmuş çeteler olabileceği de değerlendiriliyordu. Mombelli'nin böyle bir durumda Müttefik Kuvvetlerin bu gibi çetelerle başa çıkıp çıkamayacağı konusunda soru sordu. Diğer taraftan da Yunan çetecilerinin çok fazla olacağını düşünmediğini ifade etti. Mombelli "Kanun ve düzenin korunması sorumluluğu, şüphesiz Türk jandarmanında olacak ve General Fillonneau'dan³ anladığım kadarıyla Çatalca taburu 2 tabur ile güçlendirildi. Oldukça muhtemeldir ki, Mustafa Kemal eğer gerekirse bir başka taburda gönderebilir." dedi. General Charpy, savaş öncesi Türk jandarmanının Trakyada'ki konuş ve kuruluşuna sahip olduklarını ifade ettikten sonra, o zamanlar Edirne'de 1350 kişilik bir tabur vardı, şu andaki Çatalca'daki taburda sadece 560 kişi var. Sadece 800 kişilik bir noksanlığın bulunduğunu söyledi.

(Diğer yandan Yunanlıların, Batı Anadolu'da olduğu gibi, Doğu Trakya'dan çekilirken Türklere ait tahıl stoklarını ve hayvan sürülerini ve bazı Türk vatandaşlarını Batı Trakya'ya götürmelerinden haklı olarak endişe ediliyordu. Türk ordusunun henüz Trakya'ya geçmemiş olması da bu tezi güçlendiriyordu. Esasında Müttefik generallerin korkusu da bu yönde idi. İstanbul'dan Doğu Trakya'ya hareket edecek olan Müttefik kuvvetler kanun ve nizamı sağlayarak bölgeyi Türklere teslim edinceye kadar, Yunan

³ General Etienne Fillonneau, (1866-1945), politeknik ve uygulama öğrencisi olan Fillonneau, 1889 yılında Varsailles'de mühendis teğmen olarak mezun oldu. Sudan ve Habeşistan (Etopya)'da demiryolu yapımı işleri ile uğraştı. 1918 yılında 2.Fransız Ordusu Mühendisler Komutanlığına atandı. 1921 yılında Türkiye'ye gönderildi ve burada yerel jandarma teşkilâtının kuruluşuna katıldı. Maginot Hattının inşasında aktif rol oynayan biri olarak bilinir. <https://www.polytechnique.edu/bibliotheque/fr/1919-fillonneau-etienne-paris-1866-1945>

birliklerinden ziyade, silahlı Rum ve Ermeni çetelerinin yağma ve katliamlarını önlemek gerekiyordu. Bu maksatla Trakya-Paşaeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti tarafından, Çatalca ve Bulgaristan'da organize edilerek hazırlanan ve Eylül 1922 ortalarından itibaren harekete geçirilen gizli silahlı teşkilât, Trakya'daki Türkleri korumak üzere görevlendirildi. Çatalca'dan 760 tüfek ve 3 makinalı tüfeğe sahip 11 müfrez, Vize ve Kırklareli istikametinde harekete geçti. Bu kuvvetlerin bir kısmı Istranca Ormanları'na yerleşmişlerdi. Ayrıca, Bulgaristan'da Burgaz ve Yanbolu bölgelerinde kurulmuş olan iki akıncı müfrezesi Eylül 1922 ortalarında Kırklareli-Hacı Danişment-Lalapaşa üzerinden Edirne istikametinde harekete geçirildi. Müttelik kuvvetler (İtilâf Kuvvetleri) daha Doğu Trakya'ya girmeden önce, Trakya-Paşaeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Merkez Heyetince Çatalca ve Bulgaristan'da kurulan gizli teşkilâtımız Kırklareli ve Edirne civarına yetişmişler ve mümkün olduğunca Yunan tecavüz ve yağmalarına mani olmuşlardı. Neticede Müttelik kuvvetler askerleri ve heyetleri daha anılan bölgelere girmeden önce, Doğu Trakya'ya Trakya-Paşaeli Cemiyeti tarafından 800 kişilik bir Türk kuvveti geçirilmiş oldu (Bıykoğlu 1955: 457; Erkânı Harbiye-i Umumiye Harp Tarihi Dairesi Arşivi Dosya Numarası 49).

15 Eylül 1922 tarihli İngiliz kabinesi tutanaklarına göre de, İzmit ve İstanbul'un korunması kararının alınmasına rağmen 3000 kişilik başıbozuk tabir edilen Türk asker grubunun Boğazi geçtiği belirtiliyordu (Koni 1973: 18).

Mütareke sonrasında, Doğu Trakya'yı tekrar kurtarmak ve bölgeyi kontrol altına almak için, Batı Cephesindeki kuvvetlerden 400 mevcutlu 16 seçme piyade taburu ile 500 mevcutlu iki süvari taburu hazırlandı. Bu birliklere jandarma birliği işaretleri takılarak tekrar birlik numarası verildi. General Refet (Bele) TBMM olağanüstü temsilcisi olarak sevinç gösterileri ve coşkulu kalabalık arasında 19 Ekim 1922 tarihinde İstanbul'a girdi. Refet Paşa Müttelik Generalleri ile anlaşarak 30 Ekim'den 15 Kasım gününe kadar Doğu Trakya'yı teslim aldı.) (Belen 1973: 526)

General Charpy, beşinci gündem maddesi olarak, Yunanlıların ağırlıklarını ve stoklarını sekiz gün içinde çekmelerinin mümkün olmadığını, bundan dolayı "Mümkün olduğu kadar çabuk" olarak düzeltilmesini teklif etti. Bu öneri kabul edildi. (Anlaşılacağı üzere yukarıda üçüncü gündem maddesinde konuşulan bir aylık sürenin yerine nasıl bir ay civarında diye düzeltme yaptılarsa, bu madde de 8 gün yerine mümkün olduğu kadar çabuk ifadesini kullanarak kendilerini bağlayıcı şartlardan kaçınmışlardır. Buradan müttelik generallerin, askerliklerinin yanı sıra siyasi alanda da ne kadar tecrübeli ve yetişmiş olduklarını göstermektedir.)

General Mombelli, Batı Trakya'yı işgal etmeyi düşünmediklerini, ama diğer yandan izlemeye ya da denetlemeye hazır olduklarını söyledi. General Charpy, bunun süvari birliklerinin nehir kıyılarını ve demiryolu köprülerini denetleyerek başarabileceklerini ifade etti. Köprübaşlarının gerçekten önemli noktalar olduğunu söyledi. General Harington aynı fikirde olduğunu söyledi.

Son gündem maddesi olarak General Harington, Trakya sorununa ilave olarak, amacının Çanakkale veya İstanbul'a herhangi bir saldırı ihtimalini durduracak tatmin edici şartlarda bir ateşkes anlaşması ve keza takviye kuvvetlerinin (*Türk kuvvetlerinin ilerleyişini kastediyor*) durdurulması ile ilgili mutabakat yapmak için de çaba gösterdiğini söyledi. Bu gerçekten sadece İngilizleri ilgilendiren bir konu olduğu için

bu maddenin görüşülecek konulardan silinmesi gerektiğini söyledi. *(Burada İngiliz generalin İtalyan ve Fransız generallerin konuya yaklaşımını öğrenmek için gündeme getirdiği düşünülebilir. Çünkü İtalya ve Fransa kuvvetlerini 19 Eylül 1922 tarihinde Çanakkale bölgesinden çekmişti.)*

General Mombelli, İtalyan Yüksek Komiseri Marquis Garroni'nin dün geceki konuşmasında, Müttefik generallerin görevinin Yunanlılarla Türkler arasında ateşkesi düzenlemek olduğunu ve hiç kimse ile İngilizlerin veya Müttefiklerin ve Türklerin arasında ateşkes yapmak olmadığını söylediğine işaret etti.

General Charpy, aynı fikirde olduğunu söyleyerek bizim ana hedefimiz, Yunanlılarla Türkler arasında ateşkesi tesis etmek fakat aynı zamanda Türklerle Müttefikler arasındaki anlaşmazlıkları çözmek bizim avantajımıza olur dedi. Devam ederek, İngiliz ordusunun ve özellikle General Harington'un Çanakkale ve İstanbul ile ilgili olduğunun tamamen farkında olduğunu, bu sorunda Müttefik generaller olarak tam desteklerini alacağından emin olmasını ve müttefik bir cephe göstermenin gerekli olduğunu düşündüğünü söyledi. General Charpy, bizim görevimizin ana hedefi bir uzlaşma elde etmek ve böylece bütün düşmanlıklardan kaçınmak olmalı ve bu durum diplomatların tartışmasını ve genel bir uzlaşmaya varmasını mümkün kılar dedi. *(Burada Fransız generalin manevra yaparak İngilizlerin endişelerinde haklı olduğunu ve bu konuda yalnız bırakılmayacağını, İtalyan temsilcisini de katarak ifade etmesi Mudanya Mütarekesi öncesi Fransızların Boğazlar konusunda tutumunun açık olmadığını göstermekte idi.)*

General Harington, diğer generallerin de aynı görüşte olmasından çok memnun olduğunu ifade ettikten sonra, gerçi müttefik kuvvetler başlıca faktördür dedi ve yine de diplomatlara bu sorunları çözme şansı vermek için tüm birlik hareketlerinin durdurulacağına dair tatmin edici garantiler vermek gerekir dedi. Gerçi İngiliz birliklerinin şu anda tehlikeli durumda olmamalarına rağmen, Çanakkale'de durumun çok zor olduğunu söyledi. Savaş olasılığından kaçınmak konusunda çok endişeli olduğunu ve Çanakkale veya İstanbul'a bir taarruz olmayacağına dair yeterli güvenceler alabildiği takdirde, ateşkes şartlarını müttefik generallerle birlikte tartışmaya oldukça hazırlıklı olduğunu söyledi.

Fransız General Charpy, Franklin Bouillion tarafından önerilen tekliflerin General Harington tarafından kabul edilip edilmediğinin kendisine söylenip söylenmeyeceğini bilmek istediğini belirtti. Devamla, konferans gerçekleşmeden önce bunun uygulanıp uygulanmayacağına bilinmesi büyük bir avantaj olacaktır dedi. Daha da ötesi, bu konferansa gitmeden önce Müttefik generallerin bir anlaşma yapmalarının çok önemli olduğunu, yoksa çok fazla gecikme olacağını söyledi. *(Anlaşılabacağı üzere Fransızlar Boğazlar konusunda İngiliz tezini destekliyecekler ama bunun yanı sıra Doğu Trakya'yı Türklere teslimi konusunu da İngilizlerin açıkça ifade etmelerini istiyorlardı.)*

General Harington prensipte atıfta bulunulan tekliflere oldukça katıldığını belirttikten sonra, bugün öğleden sonra Franklin Bouillion ile bir görüşme ayarladığını, daha sonrada kendileri ile haberleşeceğini söyledi.

General Harington, Çanakkale cephesinde kesin bir hattın saptandığını görmek istediğini ancak bu şekilde tamamen emin olacağını belirtti. Çanakkale cephesindeki koşulların doğrulukla yerine getirildiğini görmek için oradaki subayların değişim işleminin yapılmasının gerektiğini söyledi. Eğer bu işlemden sonra oldukça tatmin olursa (*İstediği şartlar yerine gelirse*) prensipte Mr. F. Bouillon 'un önerilerini kabul etmeye hazır olacağını söyledi. Keza bugün gelen İngiliz takviye kuvvetlerinin askeri operasyonlar veya hazırlıklar için kullanılmayacaklarını, yalnızca kanun ve nizamın sağlanması için görevlendirileceklerini belirtti. Sözlerine, kesinlikle adil olmayan hiç birşey yapmaya niyeti olmadığını belirtti ve bütün düşüncemiz bir savaşın önlenmesidir dedi.

(Harington, Çanakkale ve İstanbul'un yani Boğazların İngilizlerin kontrolünde kalacağını garantisiz olmadan, Mr. Bouillon'un önerilerini kabul etmeyeceğini belirtiyordu. Müttefik generallerin liderliğini de yapan İngiliz general bir yandan savaş istemediğini ama bunun aksine bir gelişme olursa gerekenin yapılabileceği mesajını veriyordu. Konuşmalardan da anlaşılacağı üzere 3 Ekim'de başlayacak Mudanya Mütarekelerinden bir gün önce, 2 Ekim'de İngiliz takviye birlikleri gelmişti. Diğer yandan bir savaş durumunda İngiliz kuvvetlerinin Türk kuvvetlerinin karşısında tutunmaları zor olsa da İngilizler, Boğazlar konusunda Fransa ve İtalya'yı kendi taraflarında tutmak için hala gayret gösteriyordu.)

General Charpy, General Harington'u desteklemek için elinden gelen her şeyi yapacağını söyledi.

General Harington generallerden, yapılacak konferanstaki basın muhabirleri ile ilgili fikirlerini sordu. Şahsen düşüncesinin , eğer kendilerine belirli aralıklarla resmi bir tebliğ yapılırsa çok memnun olacağını ve bu soruları yüksek komiserlerin dikkatine sunacağını söyledi. Charpy ve Mombelli aynı fikirde olduklarını söyledi.

General Charpy, Franklin Bouillon tarafından sunulan öneriler göstermektedir ki Türkler bir barış arzu etmektedir ve yakılıp yıkılan memleketlerinden geçip gelen Türk ordusunun barış tesis etmek istemesi çok takdire şayandır dedi. *(Fransız temsilcisi bu sözleri ile İngiltere'ye, davalarında Türklerin haklı olduğunu, Yunanlıların Anadolu'da yaptığı bu kadar mezalim ve tahribata karşılık iyi niyetle hareket ettiklerini belirtiyor ve Boğazlar konusunda destekleyeceklerini ama diğer konularda İngilizlerin esnek ve adil davranmaları konusunu vurguluyordu.)*

Toplantı sonunda Fransız diplomat Franklin Bouillon tarafından Müttefik Yüksek Komiserlerine sunulan teklifler, Müttefik Generaller tarafından prensipte aşağıdaki değişikliklerle kabul edildi.

- Doğu Trakya'daki Müttefik Birlikler; Trakya'daki tahliye işleminin denetlenmesini, Yunan idaresinin Türk yönetimine devredilmesinin kontrolünü, kanun ve nizamın sağlanmasında Türk jandarmasına yardım hususlarını sağlayacaklardı,
- Doğu Trakya'ya gönderilecek Müttefik Heyetlerin (Görevlilerin) sayısı ve gidecekleri yerler Müttefik Generallerce daha sonra düşünülecekti,

- Bu işlerin yapılması için belirlenen 30 günlük süre yerine “Bir ay civarında” ibaresi yazıldı, (Yüksek Komiserlerin tahliye işlemi için bir ay süre verdiği anlaşılmaktadır.)
- Yunan birliklerinin ağırlıklarını ve stoklarını geri çekmesi için belirlenen 8 gün ibaresi çıkarıldı yerine “Mümkün olduğu kadar çabuk” ifadesi konuldu.
- Müttefik Birlikler Batı Trakya'yı işgal etmeyecek, fakat bu arazi süvari birliklerince nehir kıyıları ve demiryolu köprüleri denetlenecek şekilde düzeltildi. (Batı Trakya'da olabilecek bir Türk ileri hareketına veya bölgede Türklerce kazanılabilecek toprak parçasına karşı önlem olarak değerlendirilebilir.)

Değerlendirme ve sonuç:

Toplantı tutanaklarından da anlaşılacağı üzere Müttefik generallerin Mudanya görüşmelerine gitmeden önce görüşecekleri konularla ilgili aldıkları ortak kararlara rağmen, müzakereler esnasında buna tam uymadıkları ve pazarlık konusu yaptıkları görülmektedir. Bunun bir nedeni de General Harington'un görüşmeler süresince İngiliz Hükümetinden kesin ve açık bir direktif almaması olduğu da düşünülebilir. Müttefik devletlerin 23 Eylül 1922 tarihli barış ve mütareke tekliflerini kapsayan notaları ile ilgili olarak İzmir'de Mustafa Kemal ile görüşen Franklin Bouillon'a Türk görüşü olarak; Edirne ve Meriç dahil olmak üzere Yunan ordusu ve idaresinin Doğu Trakya'dan çıkarılması, Trakya'nın 20 gün içerisinde TBMM Hükümetine teslim edilmesi, Trakya'daki Türk mülki makamlarının Yunan saldırılarından ve çetecilerden korunması için önlemler alınması konularını kapsayan bir muhtıradan verilmişti (Türk İstiklal Harbi 1995: 102). Yani Doğu Trakya'nın Türklere teslimi konusu dahil Türk görüşü İstanbul'daki Müttefik Yüksek Komiserlerine ve generallerine 1-2 Ekim 1922 tarihinde yapılan toplantıda Bouillon tarafından iletilmişti. Müttefik generallerin 2 Ekim 1922 tarihinde Harbiye'deki genel komutanlık karargahında yaptıkları toplantıda General Harington, Fransız general Charpy'nin Bouillon'un önerileri hakkındaki sorusu üzerine, ancak Çanakkale cephesinde kesin bir hattın saptandığını gördükten sonra, yani Türklerin, İngilizlerin tarafsız bölge diye adlandırdıkları hatta girmedikleri takdirde Bouillon'un önerilerini kabul edeceğini belirtmişti. Bouillon'da Türklerin önerisini yani Doğu Trakya'nın barış anlaşmasından önce teslimini belirttiği ve İngiliz generalin de bunu prensipte kabul ettiğini söylemesine rağmen, Doğu Trakya'nın Türklere teslimi konusunun daha sonraya bırakılması, Mudanya Mütarekesi'nin bir ara kesilmesine ve savaş ihtimaline bile yol açtı. Bu konuda Yüksek Komiserlerin önceden bilgi sahibi olmaması ve hükümetlerini konu hakkında bilgilendirmemeleri mümkün değildi. General Harington'un bu tutumundan Lloyd George hükümetine bir ölçüde ilerde Türklerle yapılacak barış anlaşmasından önce pazarlık payı bırakmak istediği anlaşılmaktaydı.

Müttefik Komutanların toplantısından çıkan diğer bir sonuçta, Boğazların barış anlaşması yapıncaya kadar Müttefik Kuvvetlerin (İtilâf Kuvvetleri'nin) kontrolünde kalması hususunda Fransa ve İtalya temsilcilerinin de İngilizleri desteklemesi konusu idi. Bu konuda işbirliği yapacaklarını ve General Harington'u destekleyeceklerini toplantıda belirttiler. Bilindiği üzere 16 Mart 1920'de İstanbul'u resmen işgal altına alan Müttefik kuvvetler, Mondros Mütarekesi ile yarattıkları fiili durumu sürekli ve hukuksal şekilde sokabilmek için, 24 Nisan 1920'de San Remo'da taslak bir plan hazırladılar ve bu planlarını 10 Ağustos 1920 Sevr Projesi ile Osmanlı Hükümetine kabul ettirdiler. Böylece jeopolitik ve jeostratejik önemi olan Boğazları yönetmek üzere yabancı devletlerin temsilcilerinden oluşan bir Boğazlar Komisyonu kuruldu. Beş asıra yakın süren Türk hakimiyeti yerine, yabancı devletlerin egemenliğine ve yabancı ticaret ve savaş gemilerinin geçiş serbestliğine dayanan dönem başlamıştı. (Emanet 2003: 72). İşte şimdi bu kazanımlarından vazgeçmek istemiyorlar ve müşterek hareket ediyorlardı. Millî menfaatleri gereği Boğazlar konusunu ilerde yapılacak barış antlaşmasına (Lozan-Lausanne) taşımak istiyorlardı.

Bu şekilde, Türkiye'ye karşı hiç olmazsa, Boğazlar sorununda, müttefikler arasında bir cephe birliği kurulabilmesi, Londra'da İngiliz Dışişleri Bakanı Lord Curzon'un bir başarısı olarak görülüyordu (Bıyıkoglu 1955: 445).

Müttefik generaller 2 Ekim 1922 tarihinde yaptıkları toplantının ertesi günü, 3 Ekim sabahı erken saatlerde İstanbul'dan Mudanya'ya hareket ettiler. Müttefik işgal kuvvetleri başkomutanı Tümğ. Harington, Iron Duke savaş gemisiyle; Fransız işgal kuvvetleri komutanı General Charpy, Edgar Quinet kruvazörü ile; İtalyan generali Mombelli, Duvilio savaş gemisi ile aynı gün Mudanya'ya geldiler (Akgün 1973: 55).

Ateşkesle doğrudan ilgili olan ve muharebeler neticesinde yenilerek Türklerle mütareke yapmak mecburiyetinde kalan Yunanistan ise, General Aleksandros Mazarakis ile Albay Ptolemaios Sariyannis'i temsilci olarak görevlendirmişti. Yunan delegeleri doğrudan doğruya görüşmelere katılmayıp Mudanya açıklarında bekleyen bir Yunan gemisinde görüşmeler süresince beklediler. İnönü 1987: 27) .

Mudanya Mütarekesinde Türk tarafını Başkomutanlık namına olağanüstü yetkilere sahip Batı Cephesi Orduları Komutanı İsmet Paşa temsil ediyordu.

3 Ekim Salı günü saat 15.00 da başlayan müzakereler çok tartışmalı geçti ve bazen tikanır gibi oldu. 5 Ekimden 9 Ekime kadar geçen süre içinde yeni bir savaş tehlikesi bile ortaya çıktı. Müttefik generaller, Trakya'nın Yunanistan tarafından tahliyesini kabul ettikleri halde, Türk idaresine teslimine yanaşmadı. Fransız temsilcisi hariç, İngiliz ve İtalyan temsilcileri, sulh yapıncaya kadar Trakya'nın Müttefik kuvvetlerin işgali altında bulundurulması tezini savundular. Mudanya Mütarekesi esnasında İsmet İnönü'nün hatıralarında belirttiği gibi General Harington Yunanlılar tarafından boşaltılacak Trakya'nın Türklere teslimi hususunda yetkisinin olmadığını, hükümetinden talimat alması gerektiğini söylüyordu.

Halbuki 2 Ekim 1922 tarihinde İstanbul'da yaptıkları toplantıda Doğu Trakya'daki Yunan idaresinin Türk yönetimine devredilmesinin nasıl olacağını, kanun ve nizamın sağlanmasında Türk jandarmasına yardım hususlarının nasıl sağlayacaklarını kararlaştırmışlar ama bunun bir barış anlaşmasından sonra yapılacağı konusunu gündeme getirmemişlerdi. Bu olumsuz gelişmeler üzerine 6 Ekim 1922'de Lord Curzon Paris'e gitti. 7 Ekim'de Müttefik Devletler Paris kararları adı verilen ve Trakya'nın TBMM Hükümetine teslimini öngören Türk görüşünü kabul ederek telgraf ile İstanbul'daki İngiliz Yüksek Komiseri Sir Horace Rumbold'a bildirdi. Böylece savaş tehlikesi de giderilmiş oldu. (Türk İstiklal Harbi 1995: 121).

Mudanya Mütarekesi (Ateşkes Anlaşması) 11 Ekim 1922 günü 9 günlük zorlu bir süreçten sonra uzlaşma ile sona erdi ve saat 06.00 da imzalandı. Mütareke 14/15 Ekim gecesi yürürlüğe girecekti (Türkgeldi 1948: 180). Mudanya Ateşkes anlaşması 14 maddeden oluşuyordu. Ana çizgileri ile Türk-Yunan kuvvetleri arasındaki çatışma son buluyordu. Doğu Trakya (Edirne dahil) Meriç ırmağının sol kıyısına kadar olan yerler 15 gün içinde Yunanlılar tarafından boşaltılacaktı. Bu boşaltma bittikten sonra 30 gün içinde Doğu Trakya'nın Türklere devri tamamlanacaktı. Barış konferansına kadar 8000 Türk jandarması, mülki memurlarla birlikte Trakya'ya el koyacaktı (Çağatay 1973: 139).

Mudanya Mütarekesi TBMM Hükümeti'nin uluslararası alandaki büyük başarısı oldu. I. Dünya Savaşı sonunda petrol bölgesi Ortadoğu'nun haritasını yeniden şekillendirmeyi üzerine alan İngiltere, bu politikasını uygulamak için Yunanlıları kullanmıştı. Yunanistanın mağlup olması ve Mudanya Mütarekesinin imzalanması sonucunda, Lloyd George hükümetinin bu politikası da iflâs etti ve 19 Ekim 1922'de İngiliz Hükümeti istifa etmek zorunda kaldı. Osmanlı Devleti'ne Mondros Mütarekesini ve Sevr'i imzalatmış olan İtilâf Devletleri, Türk Ordusunun çok kısa zamanda aldığı başarı karşısında çaresiz Türk tezini kabul etmişlerdi (Oğuzoğlu 2007: 7). Böylece silahlı yeni bir mücadeleye girmeden, Doğu Trakya Yunan işgalinden kurtarılıp Misak-ı Milli'nin öngördüğü sınırlar içine alınmış oldu. Askeri zaferlerin ardından TBMM siyasi bir zafer de kazanarak Lozan'a giden yolu da açmış oldu.

Kaynakça:

Arşiv Belgeleri:

Harp Tarihi Dairesi Arşivi

The National Archives

Sürekli Yayınlar:

Anadolu'da Yeni Gün

İkdam

Kitaplar ve Makaleler:

AKGÜN, Seçil, (1993), "Mudanya Silah Bırakışmasında Yabancı Temsilciler", **70.Yılında Mudanya Mütarekesi ve Uluslararası Sonuçları, Bildiriler**, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

ARIKAN, Zeki, (1994), **Mütareke ve İşgal Dönemi İzmir Basını**, Ankara: AAM Yayını.

ATATÜRK, Mustafa Kemal, (1974), **Söylev (Nutuk) (Cilt 1-2)**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

BELEN, Fahri, (1973), **Askeri, Siyasal ve Sosyal Yönleriyle Türk Kurtuluş Savaşı**, Ankara: Başbakanlık Basımevi.

BIYIKLIOĞLU, Tefvik, (1987), **Trakya'da Millî Mücadele I**, Ankara:Türk Tarih Kurumu Yayını.

ÇAĞATAY, Neşet, (1993), "Mudanya Ateşkesi", **70.Yılında Mudanya Mütarekesi ve Uluslararası Sonuçları, Bildiriler**, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

ÇAYCI, Abdurrahman, (1993), "Mudanya Mütarekesine Giden Yol", **70.Yılında Mudanya Mütarekesi ve Uluslararası Sonuçları, Bildiriler**, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

EMANET, Hakan, (2003), **Deniz Hakimiyetinden Dünya Hakimiyetine Giden Yolda Türk Boğazları, İstanbul**: Kültürsanat Yayıncılık.

Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı, (1973), **Türk İnkılâp Tarihi**, Ankara: Genelkurmay Başkanlığı Harp Tarihi Başkanlığı Yayınları.

İNÖNÜ, İsmet, (1987), **Hatıralar 2. Kitap**, Ankara: Bilgi Yayınevi.

KONİ, Hasan, (1993), "1922 Yılı ve Mudanya Ateşkes Anlaşması", **70.Yılında Mudanya Mütarekesi ve Uluslararası Sonuçları, Bildiriler**, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

LÜTEM, İlhan, (2003), **Mustafa Kemal Atatürk 57 Yılın Öyküsü: 2. kitap**. Ankara: Avrasya-Bir Vakfı Yayınları.

OĞUZOĞLU, Yusuf, (2007), **Ulusal Zaferimizi Taçlandıran Bir Kent: Mudanya**, Bursa: Gaye Kitapevi.

ORAL, Atilla, (2014), *Charles Harington : Sömürge Valisi'nin Himayesinde Vahdettin'in İşgal İstanbul'u*, İstanbul: Demkar Yayınevi.

SONYEL, Salahi R., (1987), *Kurtuluş Savaşı ve Dış Politika, C.2*, Ankara: TTK.

SOYSAL, İsmail, (1973), *Tarihçeleri ve Açıklamaları İle Birlikte Türkiye'nin Siyasal Antlaşmaları, I. Cilt*, Ankara: TTK.

ŞİMŞİR, Bilal N., (1999), *Doğunun Kahramanı Atatürk*, Ankara: Bilgi Yayınevi.

ŞİMŞİR, Bilal N., (2000), *İngiliz Belgelerinde Atatürk 1919-1938 Cilt 4 Ekim 1921-Ekim 1922 - British Documents on Atatürk 1919-1938 Volume 4 October 1921-October 1922*, Ankara: Türk Tarih Kurumu.

T.C. Genel Kurmay ATESE Başkanlığı, (1969), *Türk İstiklal Harbi Batı Cephesi 6'ncı kısım 3'ncü kitap Büyük Taarruzda Takip Harekâtı, Cilt: II*. Ankara: Genelkurmay Basımevi.

Türk İstiklal Harbi, Cilt: II, Batı Cephesi, 6. Kısım, 4. Kitap (İstiklal Harbi'nin Son Safhası), (1995), Ankara: Genelkurmay Basımevi.

TÜRKGELDİ, Ali FUAT, (1948), *Mondros ve Mudanya Mütarekelerinin Tarihi*, Ankara: Güney Matbaacılık.

TÜZEL, Abidin, (1995), *Türk İstiklal Harbi II'nci Cilt Batı Cephesi 6'ncı Kısım 4'ncü Kitap, İstiklal Harbi'nin Son Safhası, (Yay. Haz. Güngör CEBECİOĞLU) 2. bs.*, Ankara: Genelkurmay ATASE Başkanlığı Yayınları.

(www.izmir.gov.tr/atatürk).

Extended Abstract:

Despite all the goodwill and peace efforts of the Turkish Grand National Assembly, the Allied Powers proposed some proposals to make the TBMM accept the articles of the Treaty of Sevres, which lacked an understanding of justice prepared with passion. These proposals were rejected because they did not produce a solution based on the national oath and started the process leading to the Great Offensive that started on August 26, 1922.

The Turkish Army, which inflicted a significant defeat on the Greek Army with the Great Offensive and the Battle of the Commander-in-Chief Wars, entered Izmir on September 9, 1922, with the Follow-up Operation. As of September 18, 1922, there were no Greek soldiers left in Anatolia. Now it was time for the liberation of the Straits and Thrace, so the Turkish Army continued its operation forward.

However, the Turkish forces approaching the Straits region to pursue the Greek soldiers who fled to the Thrace region and tried to settle there, faced the forces of the Allied forces. The latest developments seriously shook British Prime Minister Lloyd George's political career, and he wanted to save the current situation. Meanwhile, the Bosphorus Region and Istanbul, which are called neutral zones, were under the occupation of the Allied Powers.

In the face of these developments, the British government, which supported and provoked the Greeks in every matter, decided on September 7, 1922, that the Straits region and Istanbul, which they call neutral zone, should be defended with weapons if it is needed. After these defeats, the British government authorized General Harington, the commander in chief of the British Allied Forces, to open fire if it is necessary.

Between war and peace, all responsibility was indirectly left to General Harington. The British shipment to Çanakkale was continuing, and Turkish soldiers from various sections entered the neutral zone and approached the fence. The danger of war continued. Mustafa Kemal Pasha replied that General Harington did not recognize the neutral zone to the request of Turks to withdraw from the neutral zone.

Britain did not have enough military build-up in the face of Turkish forces with solid morale and motivation, and it was in a weak position against the Turkish Army, especially in the Dardanelles region.

Britain could not find the military aid it had hoped for from the colonial and Allied States to fill this gap. The anti-war attitude of the French and Italian public opinion continued. British allies could not persuade Italy and France to act together and remained politically alone.

However, to strengthen his hand in a possible armistice or peace conference with the response of a Turkish attack to Çanakkale and Istanbul at any moment, he started to build military fortifications on the defensive positions in the region without wasting time.

Mustafa Kemal Pasha decided to stay in Izmir until developing a new military operation targeting Eastern Thrace through the Straits and Straits. Thus, İzmir became the center of military and diplomatic activities and studies.

Trying to prevent the crisis, French Prime Minister Poincare sent General Pelle to Izmir to persuade Mustafa Kemal Pasha not to enter the neutral zone of the Turks and learn what her genuine opinion was.

Upon the decisive stance and stance that Mustafa Kemal exhibited in his meeting with General Pelle, British Foreign Minister Lord Curzon went to Paris on September 19 with the decision of the British cabinet. On September 20, the French Prime Minister, Raymond Poincare, had a two-hour discussion with the French Prime Minister, Raymond Poincare made a negotiation. On the same day, a conference was held with Count Carlo Sforza, the Italian Ambassador to Paris. Lord Curzon objected to the withdrawal of Italian and French soldiers from Çanakkale. Straits issue did not conclude.

Lord Curzon did not expect such a reaction from his allies. Finally, at the meeting on September 23, Lord Curzon Edirne stated that she accepted the Meriç River as the borderline on the condition that the Turks remained and signed the joint note sent to Ankara.

This decision was because withdrawing from the Dardanelles and the Straits would put Great Britain in a shame. Britain could not persuade its allies Italy and France, to act together and was left alone. It was decided to hold a conference in Mudanya on October 3, 1922, with the mediation of the French statesman Franklin Bouillon. He met Mustafa Kemal Pasha in Ankara in 1921 and had friendly relations with the Turks.

A meeting was held between the Allied Occupation Commanders in Istanbul on October 2, 1922, before the Mudanya Conference. In this meeting, Turkish proposals brought by Franklin Bouillon from the talks in Izmir were also discussed, and a joint decision was reached.

General Charles Antoine Charpy on behalf of France and General Ernesto Mombelli on behalf of Italy attended the meeting according to the 6-page meeting minutes in the British archive documents.

As can be seen from the minutes of the meeting, it is seen that the Allied generals did not comply fully with this and made a bargaining issue during the negotiations, despite the joint decisions they made about the issues they were going to discuss before going to the Mudanya meetings.

Although he stated that the Turks' proposal in Bouillon, that is the surrender of Eastern Thrace before the peace agreement and that the British general agreed to this in principle, the issue of the delivery of Eastern Thrace to the Turks later left the Mudanya Armistice and even the possibility of war.

It was not possible for the High Commissioners not to have prior knowledge of this matter and not inform their governments. From this attitude of General Harington, it was understood that he wanted to leave a bargain share to the Lloyd George government before the future peace agreement with the Turks.

Another result of the Allied Commanders' meeting was that the representatives of France and Italy also supported the British in keeping the Straits under the control of the Allied Forces until the peace agreement was made. They stated at the meeting that they would cooperate on this issue and support General Harington.

During the ceasefire negotiations in Mudanya, it was seen that British General Harington created difficulties in delivering Eastern Thrace to the Turks, despite the decision taken at the meeting in Istanbul. Therefore, the negotiations were interrupted for a while.

As İsmet İnönü stated during the Mudanya Armistice in her memoirs, General Harington said that he did not have the authority to deliver the Thrace to be evacuated by the Greeks to the Turks and that he should receive instructions from her government.

However, at the meeting they held in Istanbul on October 2, 1922, they decided how the transfer of the Greek administration in Eastern Thrace to the Turkish administration would be, how they would assist the Turkish gendarmerie in ensuring law and order. However, they did not bring up the issue that this would be done after a peace agreement.

Upon these adverse developments, Lord Curzon went to Paris on October 6, 1922. On October 7, the Allies accepted the Turkish opinion, which is called the Paris Decisions, which envisages the surrender of Thrace to the Turkish Grand National Assembly Government, and sent it to British High Commissioner Sir Horace Rumbold in Istanbul by telegram. Thus, the danger of war was eliminated.

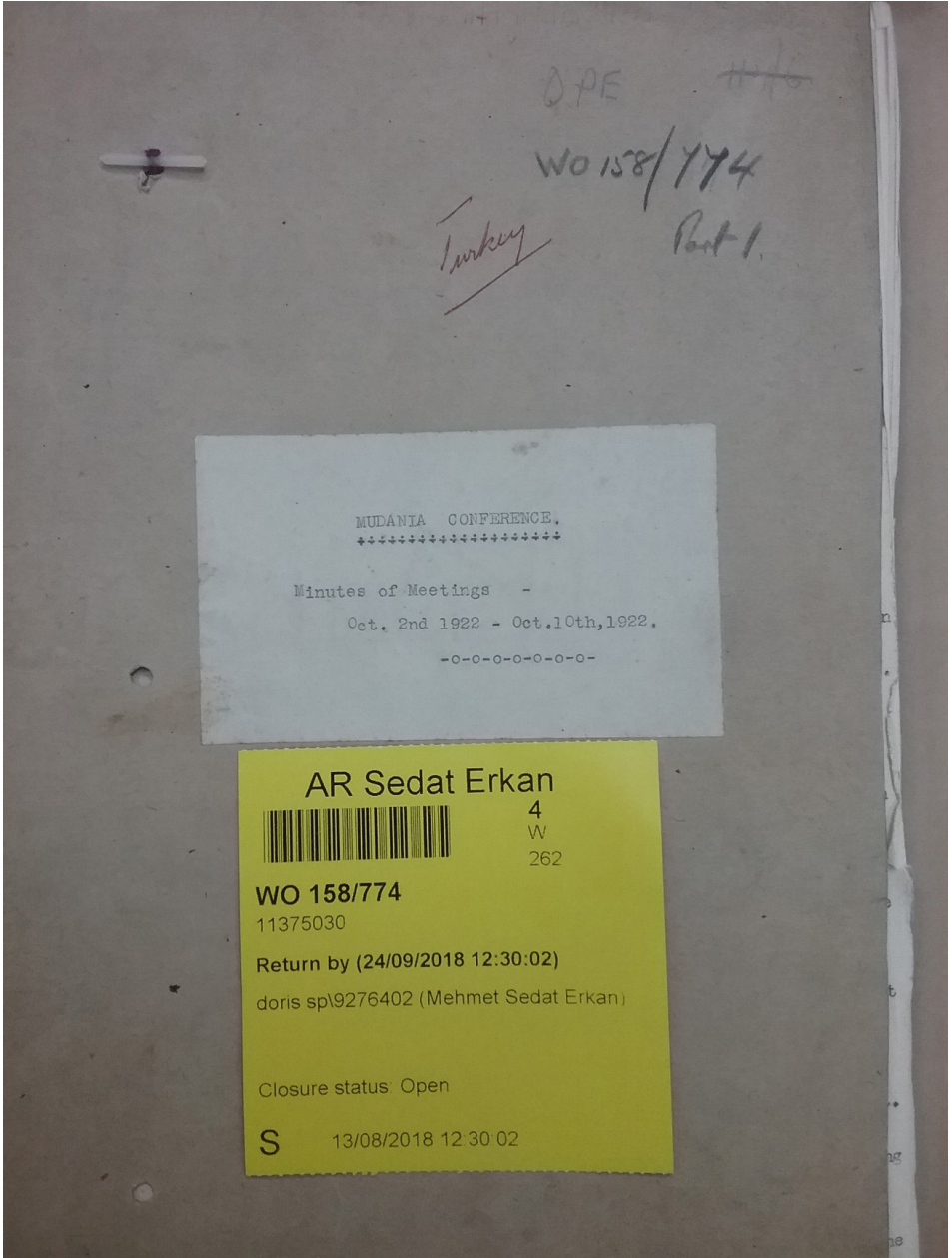
As a result of the lengthy and controversial negotiations that lasted for nine days, the Greeks decided to evacuate Eastern Thrace within 15 days and transfer it to the Turks within 30 days after this process was completed. As a result of the Mudanya Armistice, which entered into force on the night of 14/15 October 1922, Eastern Thrace was handed over to the Turks without an armed struggle.

The bad luck of the Turkish Nation, which had the misfortune of losing many victories on the battlefields at the diplomacy tables with the Mudanya Armistice, was broken with this agreement.

The Mudanya Armistice was the tremendous success of the Turkish Grand National Assembly Government in the international arena.

This political victory opened the way to the Lausanne Peace Treaty, signed on July 24, 1923, a year later.

EKLER: The National Archives, WO (War Office)-158/774, " Mudanya Conference, Minutes of Meetings", The Kew, Richmond, London



EK-1 :

MINUTES OF MEETING OF ALLIED GENERALS HELD AT
G.H.Q. HARBIE, ON OCTOBER 2nd., 1922.

General HARRINGTON said that, with reference to the Conference which was taking place at MUDANIA tomorrow between the Allied Generals and MUSTAPHA KEMAL's representatives, he understood that the British Government had wired instructions to the British High Commissioner, which, however, he had not yet seen. As far as he knew, we had to discuss the question of THRACE and what means were available for the maintenance of law and order there. He added that he did not know whether Greek representatives would be present at the Conference or not; this Conference would ~~commence~~ ^{start} at 11 a.m. tomorrow.

General CHARFY said that, if he understood correctly, our business was to settle a line behind which the Greeks troops were to be withdrawn in THRACE.

General HARRINGTON said it was quite clear that that was the original intention, but now MUSTAPHA KEMAL had made certain other proposals which altered the character of the Conference.

General MOMBELLI said he understood that a certain line was to be imposed on the Greeks and Turks. In other words, the choice of a line would not form the subject of a discussion with the Turkish representatives.

General HARRINGTON said that the 3 Powers had already agreed that the line behind which the Greek troops were to be withdrawn was the MARITZA line, and it would be our business to discuss at the Conference what organization would be set up after their withdrawal and what means there were of carrying out such an organization. We should then have to submit recommendations on this question to our respective Governments.

General MOMBELLI said that if the instructions we received from our respective High Commissioners allowed us to fix on the MARITZA line, discussion on the question would be eliminated, and any discussion would be confined to the occupation and organization of the territory evacuated.

General HARRINGTON agreed. What it meant was that we should have to study what means we had of carrying this out.

General MOMBELLI proposed that we should now go carefully through the proposals which had been communicated to us by the High Commissioners last night.

This was agreed to, and the Secretary then read the proposals referred to, (see Annexure). The following discussion ensued.

PROPOSAL 1.

General MOMBELLI said that, with reference to the force of 1,000 men referred to, it had been stated at the outset of our meeting last night that this represented

EK-2:

-2-

a minimum force, but subsequently it was thought that 4,000-5,000 men would be required. General MOMBELLI thought, however, that if this was merely a representative body of men, 1,000 would be ample, but if we were going to impose the will of the Powers on the Greeks, this number would certainly not be sufficient, and the question arose as to whether we were going to find the means necessary. He said that it must be remembered that there was now a new Greek Government, and the first item on their programme was the organization of THRACE. If this new Government was in a position to organize a resistance in THRACE, it would be impossible for us to impose the will of the Powers upon it as we had not the means. Therefore, the only thing to be done was to insist on the Greek Government changing their programme.

General HARRINGTON agreed, and said that the whole thing hinged on what means the Allied Governments would be prepared to provide.

General CHARPY thought that the 1,000 men referred to was the minimum required for the maintenance of law and order, and that it would also be necessary to send units to various points, such as ADRIANOPLE and RODOSTO. The presence of these detachments would probably ensure a peaceful evacuation. He considered also that some Cavalry should be sent, and their object would be to support the Turkish Gendarmerie in their task of maintaining law and order and supervise the handing over of the Greek administration to the Turkish Officials. These measures should be accepted by the Greek Government as otherwise we could not impose them on the Greek Army.

General MOMBELLI agreed, and proposed that the paragraph in question should be altered to read that the functions of the Allied troops would be :- (1) Supervision of the execution of evacuation. (2) Control of the handing over of the Greek Administration to the Turkish Officials. (3) Assist the Turkish Gendarmerie in the maintenance of law and order.

This was agreed to.

PROPOSAL 2.

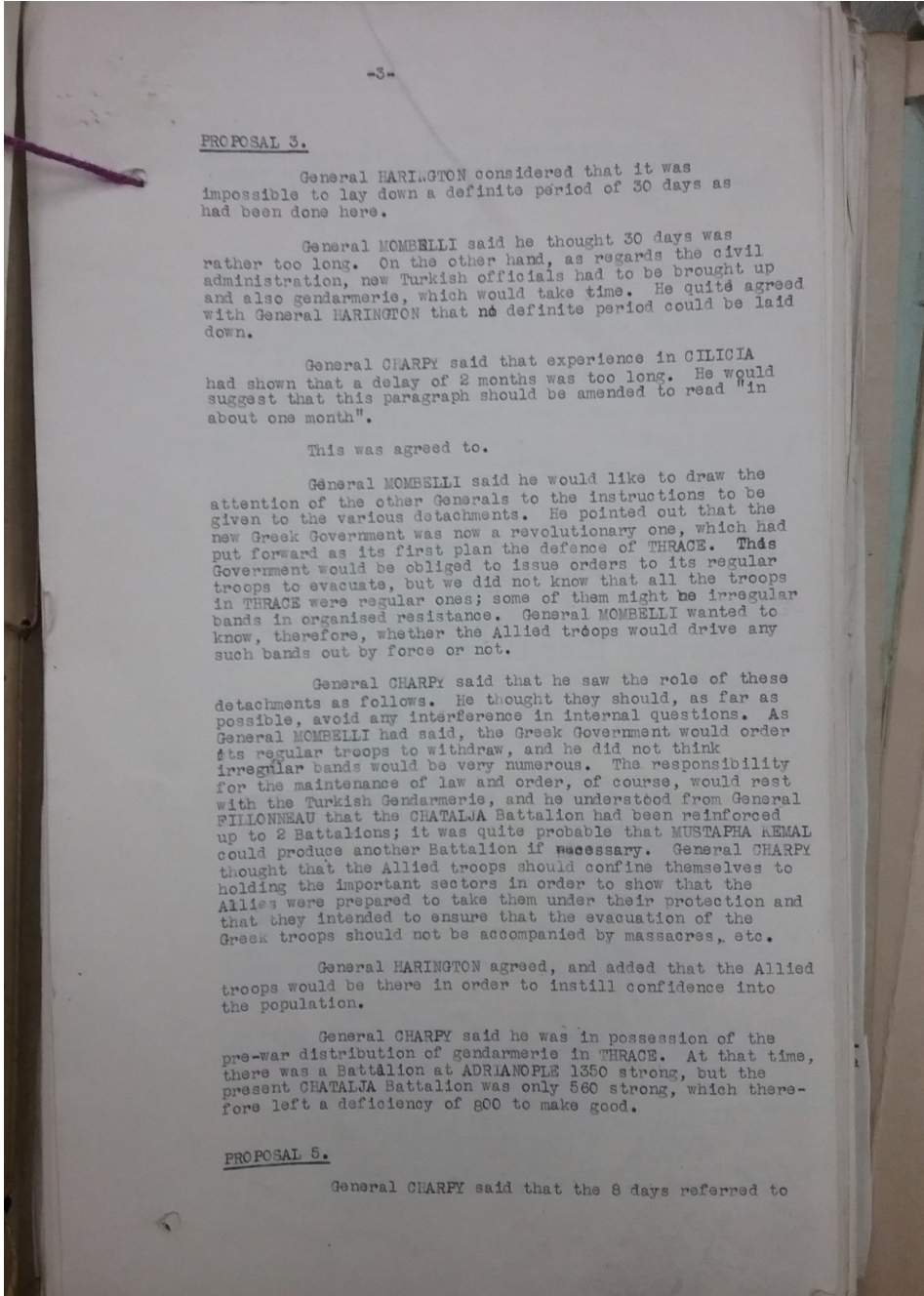
General HARRINGTON said that, with regard to this question, he felt inclined to be guided by the experience of Generals MOMBELLI and CHARPY in THRACE.

General MOMBELLI thought that the two proposals regarding this question might be combined. General CHARPY had proposed to send detachments, whilst the second proposal made by M. FAWKNER EDWARDS was to send Missions to about 9 places. General MOMBELLI thought, therefore, that where Missions were sent, detachments might also be sent.

General HARRINGTON said that, personally, he was in favour of General CHARPY's proposal and he did not agree that a lot of Missions should be sent. It would be for the Generals to consider later what numbers should go and the best places for them to be sent.

This was agreed to.

EK-3



EK-4:

-4-

was a rather short period, as the Greeks probably had certain stocks, supplies, etc. He proposed, therefore, that this should be amended to read "as soon as possible".

This was agreed to.

PROPOSAL 7.

General MOMBELLI did not think that we could occupy WESTERN THRACE, although we might be prepared to watch or supervise it.

General CHARPY thought that this could be carried out by Cavalry, who could watch the banks of rivers and main railway bridges. The bridge-heads were the really important points.

General HARRINGTON agreed.

PROPOSAL 8.

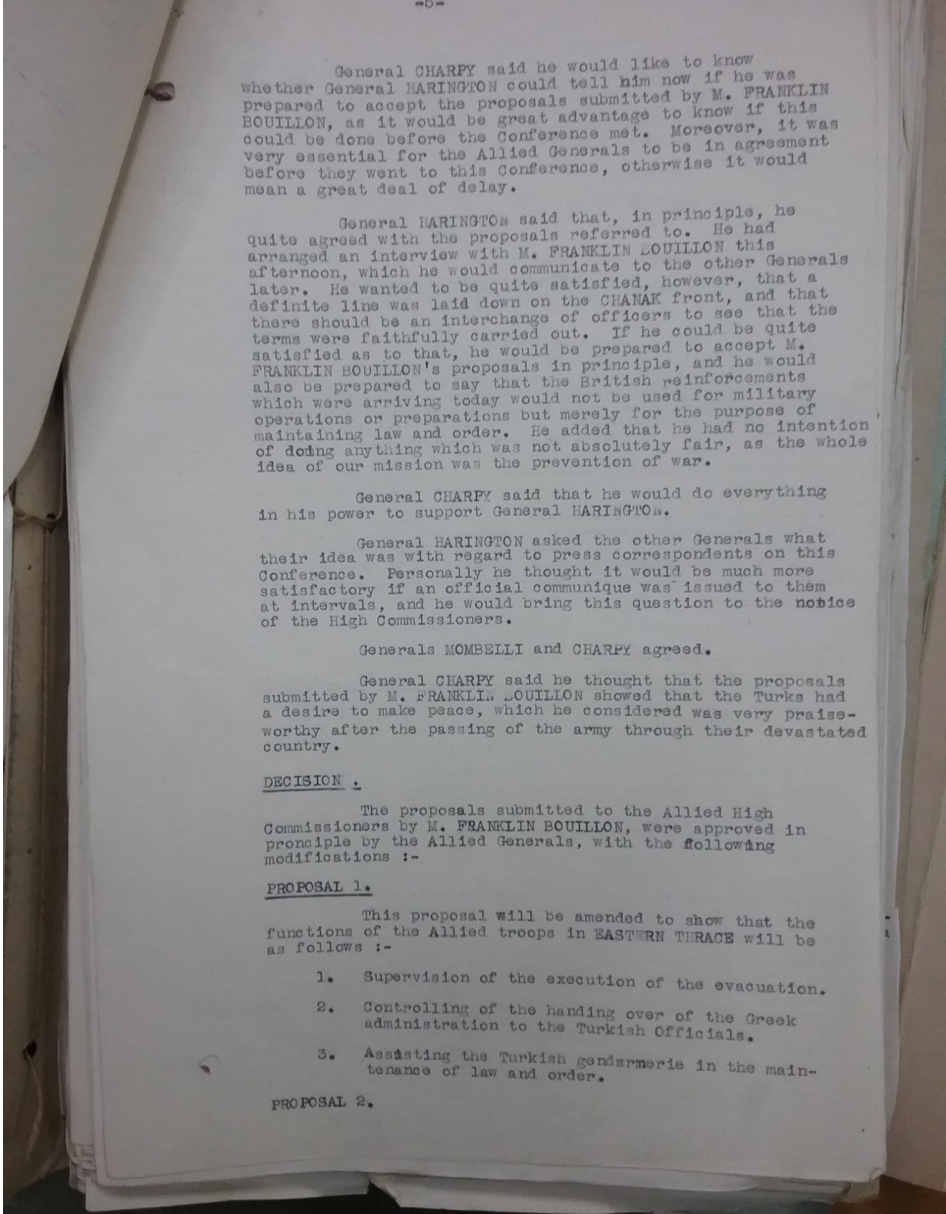
General HARRINGTON said that, in addition to the question of THRACE, his object was to endeavour to arrange an armistice on satisfactory terms which would stop any chance of an attack on CHANAK or CONSTANTINOPLE, and also an agreement regarding a stoppage of reinforcements. As this was a matter which really only concerned the British, he thought this clause should be deleted from these proposals.

General MOMBELLI pointed out that, as Marquis GARRONI had said last night, the mission of the Allied Generals to MUDANIA was to arrange an armistice between the Greeks and Turks and not one between the British or the Allies and the Turks.

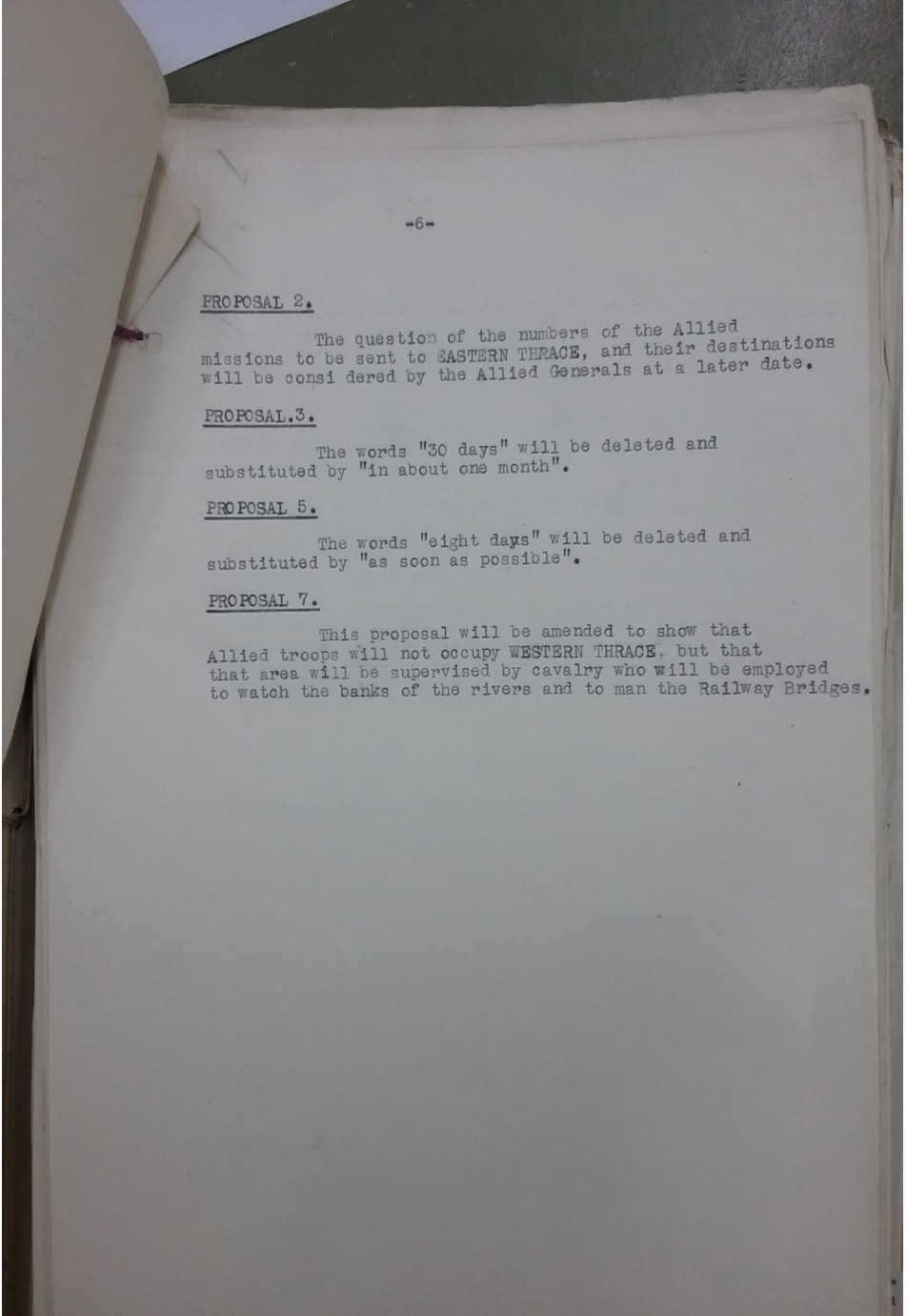
General CHARPY agreed that our object was to arrange an armistice between the Greeks and Turks, but, at the same time, he thought it would be to our advantage to settle questions between the Allies and Turks. He quite realised that the British Army, and General HARRINGTON in particular, were interested in CHANAK and CONSTANTINOPLE, but he would like to assure General HARRINGTON that the would have the full support of the other Generals on this question, and he considered it was essential to show an Allied front. The main object of our mission was to obtain a settlement and thus avoid all hostilities, which would enable the diplomats to discuss and arrive at a general settlement.

General HARRINGTON said he was very glad that the other Generals took that view, because, although the Allied forces were the primary factor, yet it was essential for him to effect satisfactory guarantees that all movements of troops would cease in order to give the diplomats a chance to settle this question. It was a very difficult situation to settle and although the British troops were in no danger at the moment, he was very anxious to avoid the possibility of War, and, provided he could obtain sufficient guarantees that there would be no attack on CHANAK or CONSTANTINOPLE, he was quite prepared to discuss the armistice terms in conjunction with the Allied Generals.

EK-5 :



EK-6:



Çocuk Dergilerinde “Evrensel Ve Ahlaki “Değerler Aktarımının İlköğretim Programları İle İlişkilendirilmesi Üzerine Bir Araştırma”

A Research On The Association Of “Universal And Moral” Values Transfer With Primary Education Programs In Children’s Journals

Büşra GÜLER**
Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT***

Öz:

Kitle iletişim araçlarından olan çocuk dergileri özellikle Tanzimat Dönemi’nden sonra dünyada eğitim üzerinde oldukça etkin bir rol oynamıştır. Türkiye ‘de ise Cumhuriyet Dönemi’nde başlatılan okuma yazma seferberliği ile çocuk dergileri sayıca artmıştır. Çocuk dergilerinin ortaya çıkış amacı ilköğretim çağında olan çocuklara okullarda yardımcı olmak, eğlendirirken öğretmektir. Çocuk dergilerinin kişisel, toplumsal ve evrensel olarak kazandırılmaya çalışılan değerlerin aktarımında ne kadar etkili olduklarının anlaşılması için içeriklerinin incelenmesi gerekir. Bu araştırmada da 1970-1983 yılları arasında yayımlanan çocuk dergilerinde değerler aktarımının ilköğretim programlarında kazandırılması hedeflenen değerler bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklem olarak 1970-1983 yılları arasında yayımlanan Milliyet Çocuk, Tercüman Çocuk, Türkiye Çocuk ve Hürriyet Çocuk Dergileri ile ,2016-2017 yılları arasında yayımlanan Bilge Çocuk, Mavi Kırangıç, TRT Çocuk ve 7’den 70’e Çocuk Dergileri seçilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre incelenmiştir. Süreli yayınların içeriği tarama modeli ile elde edilmiştir.

**“Çocuk Dergilerinde Değerler Aktarımının İlköğretim Programları İle İlişkilendirilmesi Üzerine Bir Araştırma” Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir(Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2018).

*** Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi doktora öğrencisi bozkan3870@gmail.com <http://orcid.org/0000-0002-7317-5739>

**** Niğde Ömer Halis demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi polatumit58@hotmail.com <http://orcid.org/0000-0002-0601-9074>

Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretim programlarında yer verilen değerler, dergilerde hangi sıklıkta aktarılmış, en çok hangi değere yer verilmiş bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okullarda kazandırılması gereken değerlere dergilerde yer verildiği saptanmıştır. Taranan dergilerde en çok yer verilen değerlerin ahlaki değerler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, Değerler Eğitimi, Çocuk Dergileri, İlköğretim Programları

Abstract:

Children's magazines, which are among the mass media tools, played a very active role in education in the world, especially after the Tanzimat Period. In Turkey, with the literacy campaign initiated in the Republic Period, children's magazines increased in number. The purpose of children's magazines is to help children of primary school age in schools and to teach them while entertaining. The contents of children's magazines should be examined in order to understand how effective they are in conveying the values that are tried to be gained personally, socially and universally. In this study, it is aimed to examine the transfer of values in children's journals published between 1970-1983 in terms of the values aimed to be acquired in primary education programs. Milliyet Çocuk, Tercüman Çocuk, Türkiye Çocuk and Hürriyet Çocuk Magazines, published between 1970 and 1983, and Bilge Çocuk, Mavi Kırılma, TRT Çocuk and 7 to 70 Children's Magazines published between 2016 and 2017 were selected as samples. The research was examined according to the scanning model, which is one of the qualitative research methods. The content of periodicals was obtained by scanning model. The obtained data were analyzed by descriptive analysis and content analysis method. How often are the values included in the curriculum transferred in journals, and which values are included most, have been analyzed in computer environment. According to the results of the research, it was determined that the values that should be gained in schools are included in the journals. It has been determined that the most frequently mentioned values in the scanned journals are moral values.

Keywords: Values, Values Education, Children's Magazines, Primary Education Programs

Giriş:

Eğitim aileden, okula, çevreye; anne-babadan, arkadaşına, öğretmene, komşuya kadar farklı boyutları içine alan ve insanın yaşamının her alanını etkileyen bir faktördür. Günümüzde hızlı bir değişimin ve gelişimin yaşandığı toplumda bireyler yaşamlarını devam ettirmek istedikleri hayatı yaşarken, beraber yaşadıkları insanlarla da bir düzen içerisinde olmak zorundadırlar. Bu düzenin sağlanabilmesi içinde birbirleri ile paylaşabilecekleri ortak değerleri benimsemişlerdir.

Çocukları bir birey olarak değerli kılan en önemli faktör okulların önem kazanması olmuştur. Okuma-yazma öğrenmek, daha başarılı ve bilgili olmak gayesi çocukların okullara gönderilmesi ve eğitilmesini zorunlu kılmıştır.

Postman (1995:52)'a göre bu zorunluluk çocukluğun yaşanmasının yolunu açmıştır. Böylece Avrupa'da 1900 'lü yıllarda çocuğa ve çocuk eğitimine bakış tamamen değişmiş ve artık çocuk toplumun yansıtıcısı durumuna gelmiştir. Çocuk Erikson' un ortaya çıkardığı eğitim modeline göre sadece toplumun aynası değil, kültürel değerlerin yaratıcısı olarak daima canlı bir güç olmuştur (Tan 2013: 84).

Türkiye'de ise Cumhuriyet ilanından öncesine kadar çocuk eğitimi ve çocuk yetiştirme anlayışı yaygın değilken Kurtuluş Savaşı yıllarında Mustafa Kemal Atatürk önderliğinde toplanan Maarif Kongresi açılışında Atatürk çocuklara ve gençlere neler öğretilmesi gerektiğini belirtir. “ Onlara özellikle varlığı ile hakkı ile birliği ile çatışan tüm yabancı unsurlarla mücadele lüzumu ve milli fikirleri kendinde geçerek her zıt fikre karşı şiddetle ve fedakârca koruma gereği telkin edilmelidir (Akyüz 2010: 321).

Bu sayede Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze gelen yeni bir nesil yetiştirme fikri ortaya çıkmıştır. Özellikle 1928 yılında yapılan Harf Devrimi ile Atatürk önderliğinde başlatılan okuma – yazma seferberliği sayesinde Türkiye modern çocuklukla ve çağdaş bir eğitimle tanışmaya başlamıştır. Fakat Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocuğa ve çocuk eğitimine karşı önemli gelişmeler yaşanmış olsa da bugün hala istenilen düzeye gelinemediği görülmektedir.

Toplumda yaşanan ekonomik, siyasal gelişmeler ne yazık ki eğitim sistemini de etkilemektedir. Bu durum okullarda çocuklara verilen eğitimi olumsuz etkilemektedir. Okul-aile-çevre iş birliğinde yaşanan sorunlar çocukları etkilemekte, eğitim programlarının hedeflerini karşılayamaması olumsuz tablonun durumunu gözler önüne sermektedir. Eğitim sisteminde yaşanan bu olumsuzluklar değerlerin eğitimin merkeze alınmamasına, işlevini yerine getirememesine neden olmaktadır (Sankar, 2008).

Latince' de değer kelimesi “güçlü olmak, kıymetli olmak” anlamlarına gelirken, Türkçe sözlükte (TDK 1998:538) “ bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü” olarak tanımlanmaktadır.

Değerler toplumun bütünselliğinin ayrılmaz bir parçası olarak hem toplumda düzeni sağlar hem de bireylerin toplum içerisinde kendilerini kontrol etmelerini ve benliklerini kazanmalarına yardımcı olur. İnsanlar doğdukları andan itibaren var oldukları sürece farklı toplumsal ortamlara girerler. İlk girilen ortam aile olmak üzere yaş büyüdükçe, toplumdaki statü arttıkça okul ve iş çevreleri ile girilen ortamlar genişler. Buna bağlı olarak denilebilir ki değerler sadece kişinin kendi tercihleri doğrultusunda

şekillenmez aynı zamanda aile, öğretmen, iş arkadaşları, sosyal çevrede insanın değer yargılarını şekillendirir.

Çocuklarda kişilik gelişiminin önemli bir kısmı 0-5 yaş aralığında oluşmaya başlamaktadır. Bu nedenle ailelerin bu yaşlarda çocuğa vereceği değerler eğitimi çok önemlidir. Eğer aile bireyleri bu kritik dönemde çocuğa örnek olmaz, gelenek ve görenekleri öğretecek bir model olmazsa çocuk bu değerleri dışardan tesadüfi bir şekilde doğruyanlı öğrenmiş olacaktır. Bu durumda ileriki yaşlarda telafisi mümkün olmayan durumlara sebep olabilmektedir (Bilgin 1991:22).

Aile çocuğun her döneminde sonsuz bir sorumluluğa her ne kadar sahip olsa da günümüz koşullarında toplum yapısı giderek değişmektedir. Artık annelerde çalışma hayatında etkin olmaktadır. Bu durum çocukların erken yaşlarda okula başlamasına sebep olmaktadır. Okul dışında aile ile geçirilen zamanın kısıtlı olması çocuğun aile dışında çevreden ve medyadan daha çok etkilenmesine yol açmaktadır. Böylesi bir gerçekle karşı karşıya kalındığında eğitim kurumlarına da çok iş düşmektedir.

Çocukların aile ile şekillenen kişiliği, tutumları, inançları okulda verilen eğitim ile ilerlemektedir. Bu durumda okulda geçirilen saatlerde etkin bir eğitim verilmeli ki çocukların karakter gelişimi bir üst seviyelere taşınabilsin. Uygulanan eğitim-öğretim faaliyetleri sadece çocuğun bilişsel ve psikomotor becerilerinin gelişmesine katkı sağlamamalı aynı zamanda duyuşsal öğrenmeye de hitap etmelidir. Duyuşsal eğitim hem kişinin kendisi hem de içinde yaşadığı toplumun geleceği için önemlidir.

Okulda verilen bütün dersler değerler eğitimi kapsayacak şekilde birbiriyle bütüncül olmalıdır. Okul güzel bir kişiliğin can bulduğu bir kurum olmalıdır. İdareciler, öğretmenler ve diğer görevliler değerler eğitimin uygulanması ve içselleştirilmesi için elinden gelen gayreti göstermelidir (Hökelekli 2011: 281). Okul yaşantısına kadar çocuğun ailede aldığı değerlerin kalıcı hale gelmesi ve üstüne yeni değerlerin eklenmesinde öğretmenlere de çok görev düşmektedir. Çocuk okula başladıktan sonra öğretmen artık onun gözünde bir model haline gelmiştir. Aynı zamanda öğretmenler bu aşamada bir değerler eğitimcisi olarak da nitelendirilmektedir. Değerler eğitiminde örnek olmak, değerleri kendi davranışlarına yansıtmak ve bunları aktarabilmek oldukça önemlidir (Dilmaç 2007:28).

Bir ülke hangi hedefte ilerlemek istiyorsa o tipte insan yetiştirecektir. Bunu yaparken de eğitim sisteminde kazandıracığı değerleri hedefleri doğrultusunda geliştirmelidir (Güngör, 2000: 103). Türkiye’de de genel amaçlar doğrultusunda Millî Eğitimin Genel Amaçları belirlenmiştir.

Millî Eğitimin genel amaçlarına bakılacak olursa yetiştirilmek istenen insan tipinin özelliklerinin neler olduğu belirtilmiştir. Bunlar Türk Milletinin ahlaki değerlerini benimseme ve koruma, vatanını, milletini ve ailesini sevmeye, yaşadığı topluma karşı sorumluluk duyma, ahlak ve ruh bakımından gelişmiş ve sağlıklı bir karaktere sahip olmaktır (MEB 2010).

İlköğretim programları incelendiğinde bazı derslerin kendi içerisinde değerler başlığında öğrencilere farklı değerleri öğretmeye çalıştığı görülmektedir. Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerin programlarında değerlerin alt başlık olarak ayrı ele alındığı görülmektedir.

Bazı derslerde ise Türkçe, Oyun ve Fiziki Etkinlikler gibi programın genel hedefleri içerisinde gösterilmiştir. Vatanseverlik, adil olma, temizlik, sabır, yardımlaşma, bilimsellik, merhamet, nazik olmak, iyilikseverlik, çalışkanlık, sorumluluk, dostluk, tasarruf, bağımsızlık, aile birliğine önem verme, eşitlik, paylaşma, saygı, özdenetim, dayanışma, doğruluk, milli bayramlar, dini bayramlar, bayrak, alçakgönüllülük gibi pek çok değer ilköğretim programları içerisinde öğrencilere aktarılmaktadır (MEB 2006).

İnsan yüksek kapasiteli ve çok alıcısı olan bir mekanizma ile dünyaya gelen bir varlıktır. Görme, işitme, dokunma, koklama, tatma işlevini gören duyuvar aracılığıyla algılanan dünya, algılama sürecinin tamamlanmasıyla anlamlandırılmaktadır. Şimdilerde medyada çocuklar için hem yayınlar yapılmakta hem de çocuğa farklı sorumluluklar yüklenmektedir. Bu nedenle çocuk için üretilen ve çocuğun kullanıldığı medya ciddi bir şekilde sorgulanmaya başlamıştır. Özellikle zaman içerisinde yaygınlık kazanan görsel medyanın iki önemli unsuru olan gazete ve dergiler geçmişten günümüze artan bir şekilde eğitim içerisinde önemli bir boşluğu doldurmıştır (Gürel 2003: 34).

Bu bağlamda çocuk dergileri çocuk edebiyatının gelişmesinin önünü de açmıştır. Çocuk edebiyatı, iki yaştan başlayarak ergenlik dönemine kadar geçen süreçte çocukların hayat tecrübeleri, ilgi, ihtiyaç, gelişim ve algılama düzeylerine uygun olan bütün nitelikli (estetik ve edebî) metinleri kapsar. Bu metinler içinde bilmece, tekerleme, destan, efsane, masal, şiir, hikâye, roman, anı, biyografi, mektup, gezi yazısı, deneme, sohbet, makale, tiyatro, gazete ve dergiler yer alır (Polat 2012: 972)

Sever(2006) göre: Çocuk edebiyatını; dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, gereksinimlerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle sunan, onların duyu ve düşünce dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtların genel adıdır biçiminde tanımlayabiliriz. Bütün bu tanımların dışında Çocuk Edebiyatı “çocuk ruhunu besleyen bir edebiyattır” diye tanımlanmaktadır.

İlk başta toplumun sınırlı kesimlerine hitap eden basın zamanla toplumun her kesimine hitap etmeye başlamıştır. Zaman içerisinde bu durum cinsiyet, ilgi, mesleki farklılıklar gibi temaların dergilerde ayrı ayrı işlenmesi haline dönüşmüştür. Böylece kadın dergileri, bilim dergileri, spor dergileri, çocuk dergileri gibi farklı kategorilerde süreli yayınlar çıkmaya başlamıştır (Şimşek 2001).

Türkiye ‘de çocuk dergileri ilk çıkış tarihi olan 1869 yılından 1914 yılına kadar içinde yaşadığı sosyal, siyasal ve toplumsal olaylardan ötürü çocukların memleket sorunlarıyla küçük yaşlarda ilgilenmelerini sağlayan geleceğin yetişkinleri olarak görmüş ve bu amaçlar doğrultusunda içeriklerini belirlemişlerdir (Kür, 2011: 108).

1928 yılında Harf Devrimi’nin gerçekleşmesi ve Mustafa Kemal önderliğinde başlayan okuma-yazma seferberliği sayesinde okuyan çocuk sayısı ülkede artış göstermiştir. Bu artış çocuk dergilerine de yansımış ve bu tarihten itibaren sayıları fazlalaşmıştır. Çocuk Sesi (1928), Gençlik (1928), Şen Çocuk (1932), Afacan (1934), Olgun Çocuk (1935), Çocuk (1936), Gelincik (1936), Yavrutürk (1936), Cumhuriyet Çocuğu (1938), Çocuk Gazetesi (1938), Asrın Çocuğu (1938), Çocuk Dünyası (1943), Çocuk Haftası (1943), Türk Çocuğu (1944), Çocuk Gözü (1945), Doğan Kardeş (1945), Şen Çocuk

(1945), Can Kardeş (1947) Çocuk Alemi (1947), Küçük Kardeş (1947), Armağan (1950) yayınlanan bazı dergilerdir.

1950-1960 yılları arasında Türkiye’de 51 çocuk dergisi yayımlanmıştır. Bu yıllarda Dünya’da yaygın olan çizgi romanlar Türkiye’de de etkisini göstermiş ve yayınlanan 51 dergiden 33’ü çizgi roman olarak çıkmıştır (Çelenoğlu, 2010:125). 1972’de Milliyet Çocuk,1977’de Tercüman Çocuk 1981’de Türkiye Çocuk, 1983’de Hürriyet Çocuk, 1983’de Şeker Çocuk, 1989’da Vakıf Çocuk gibi dergiler yayımlanmaya başlamıştır (Alpay 2013:175).

Günümüzde ise gelişen teknoloji ile hem dergilerin çeşidi artmış hem de baskı kalitesi, görsel kullanımı zenginleşmiştir. Altın Çocuk, Bilim Çocuk, Meraklı Minik, Beyaz Bulut, Uçurtma Çocuk, Bilge Çocuk, TRT Çocuk, Araştırmacı Çocuk, Mavi Kırılma, 7 ‘den 70’e çocukların duygusal ve zihinsel gelişimlerini geliştiren, okula yardımcı, eğlendirirken öğretmeyi amaçlayan dergilerdir.

Sürelî yayınlar eğitsel açıdan incelendiğinde çocukları eğlendirmenin yanı sıra aile ve okul yaşamında öğrenilenlere ek olarak tamamlayıcı bilgiler vermek açısından zengin uyarıcılara sahiptir. Özellikle medya çağında olduğumuz bu dönemde evrensel, ulusal, toplumsal değerlerin farkında olan küresel farkındalığa sahip dünya vatandaşları yetiştirmenin amaçlandığı eğitim sisteminde çocuk dergileri eğitime tamamlayıcı ve yardımcı olan önemli bir araçtır. Çocuk dergilerinin araştırılması, incelenmesi değerler aktarımında eksik kalan uygulamalara ışık tutmak açısından önem arz etmektedir. Bu bakımdan bu araştırmanın problemini 1970-1980 yılları arasında ve 2016-2017 yılları arasında yayımlanan çocuk dergilerinin ilköğretim programlarında kazandırılması hedeflenen evrensel ve ahlaki değerlerin aktarımı açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı 1970-1983 yılları arasında yayımlanan çocuk dergileri ile 2016-2017 yılları arasında yayımlanan çocuk dergilerinin evrensel ve ahlaki değerleri ne sıklıkla aktardığının karşılaştırılmasıdır. Aynı genel amaç ile ilgili alt amaçlar şunlardır:

- 1970-1983 ve 2016-2017 yılları arasında yayımlanan çocuk dergilerinde hangi evrensel değerlere yer verilmiştir?
- 1970-1983 ve 2016-2017 yılları arasında yayımlanan çocuk dergilerinde hangi ahlaki değerlere yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada da tarihsel bir değer olarak kabul edilen çocuk dergileri nitel yaklaşımlardan tarama modeli ile incelenmiştir. Karasar (2009:77) ‘a göre tarama çalışması nesnenin veya bireyin kendisini doğrudan inceleyeceği gibi önceden kayıt altına alınmış kaynaklara başvurularak, araştırmacının dağıtık verileri kendi gözlemleri sonucu bütünleştirerek yorumlaması halidir.

Araştırma 1970-1983 yılları ve 2016-2017 yılları arasında yayımlanan çocuk dergilerini kapsamaktadır. Belirlenen tarihlerde yayınlanan dergiler kütüphanelerden ve internet platformundan taranarak tespit edilmiştir. Örneklem olarak seçilen dergiler araştırma kapsamına alınmıştır. Betimsel ve içerik analizine göre dergilerden elde edilen veriler 1970 -1980 yıllarında ve 2016-2017 yıllarında okullarda uygulanan programlarda geçen değerlere göre temalar belirlenerek yorumlanmıştır. Betimsel analizde gözlemlenen ya da görüşülen konuları etkileyici bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek 1999:239). Bu araştırmada da dergilerde aktarılmaya çalışılan değerlerle ilgili metinlere doğrudan yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Miles ve Huberman (Yıldırım ve Şimşek, 2008) veri analiz sürecini; verinin işlenmesi, verinin görsel hale getirilmesi ve sonuç çıkarma olarak üç basamakta ele almaktadır. Bu araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın yazılı verilerinin yorumlanmasında kaynaklardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılar yoluyla yapılan analizleri destekleyen araştırma verilerini açıklayabilecek değer kavramlarını ve ilişkileri göstermek için içerik analizi tabloları da oluşturulmuştur.

Gerekli incelemelerden sonra 1968-1969 öğretim yılında üzerinde çalışılan program uygulanmaya konulmuştur. Araştırmada söz konusu olan 1970-1983 yılları arasında yayımlanan dergiler bu ilköğretim programına göre öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler hedef alınarak incelenmiştir. 2015 -2016 eğitim öğretim yılına kadar benimsenen program üzerinde çalışmalar yapılmaya devam etmiştir (www.meb.gov.tr). En son 2017 yılında son halini alan programa göre öğrencilere kazandırılması gereken değerler tekrar listelenerek 2016-2017 yılları arasında yayımlanan dergilerde işlenen değerler incelenmiştir.

Bu değerler araştırmacı tarafından Evrensel Değerler ve Ahlaki Değerler olarak 2 başlık altında kategorilendirilmiştir. Örneklem olarak alınan dergilerde işlenen değerler ve öğretim programlarında yer alan değerler iki farklı dönem ele alınarak karşılaştırılmıştır

Yukarıda verilen sıraya göre her dergi ayrı ayrı ele alınmıştır. Oluşturulan tablolarda incelenen dergilerde hangi değerlerin ne sıklıkta verildiğini gösteren frekans, yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamalar yapılırken de SPSS-20 paket programından yararlanılmıştır

BULGULAR VE YORUM

1970-1983 ve 2016-2017 yılları arasında yayımlanan Çocuk Dergilerinin Değerlendirme Ölçütü

Dergilerde değerler aktarımı incelenirken çocuklarda kazandırılması gereken öğretim programlarına bağlı olarak davranış şekilleri için izlenen yol aşağıda gösterilmiştir:

- a. Evrensel Değerler
- b. Ahlaki Değerler

Evrensel Değerler

Her toplumun kendisine özgü değerleri, kültürel motifleri vardır. Bunun yanı sıra ülkelerin birbirleri olan ilişkilerini ayakta tutan, tüm dünyada ortak olarak bilinen değerler de vardır. Bu değerler evrensel değerlerdir. Evrensel değerler kültürleşme süresinde tüm milletlerin paylaşımları gereken ortak değerlerdir. Barış, sevgi, saygı, hoşgörü, hayvan sevgisi, doğa sevgisi, bağımsızlık, teknoloji ve bilimsellik evrensel değerlerdir.

Ahlaki Değerler

Ahlaki değerler bir kişiyi kendisi yapan, kendi benliğini, benimsediği değerleri yansıtan değerlerdir. Ahlaki değerler bir milletin kendi içerisinde kabul gören fakat kimi zaman yöreye veya zamana göre de değişiklik gösteren değerlerdir. Aile birliğine önem verme, dostluk, paylaşmak, tasarruf, dürüstlük, merhamet, iyilikseverlik, iş birliği / dayanışma, misafirperverlik, nazik olmak, temizlik, cömertlik, adalet, sağlık yaşam ahlaki değerlerdir.

Tablo 1. 1968 ve 2017 Yıllarında İlköğretim Programlarında Kazandırılması Gereken Evrensel Ve Ahlaki Değerler

Değerler	1968 Öğretim Programı	2017 Öğretim Programı
Evrensel Değerler	Sevgi Saygı Hayvan Sevgisi Tabiat Sevgisi Bağımsızlık Bilimsellik Teknoloji	Barış Sevgi Saygı Hoşgörü Hayvan Sevgisi Doğa Sevgisi Bağımsızlık Bilimsellik Teknoloji

Değerler	1968 Öğretim Programı	2017 Öğretim Programı
Ahlaki Değerler	Aile Birliği Paylaşmak Dürüstlük İyilikseverlik Dayanışma Misafirperverlik Temizlik Sağlıklı Yaşam Cömertlik	Aile Birliği Dostluk Paylaşmak Tasarruf Dürüstlük Merhamet İyilikseverlik Dayanışma Nazik olmak Temizlik Sağlıklı Yaşam Adalet Cömertlik

MİLLİYET ÇOCUK DERGİSİ (1972)

Milliyet Çocuk Dergisi 7 Ekim 1972 tarihinde 1. Sayısı ile Ülkü Tamer yönetiminde yayın hayatına başlamıştır. 26 Mayıs 1976 senesinde yayınlanan 190 numaralı son sayısı ile ilk dönemi sona ermiştir. İlk sayısı 16 sayfa olarak başlayan dergi son sayısında 36 sayfaya çıkmıştır. Derginin çıkış amacı çocuklara eğlenceli zaman geçirmektir. Aynı zamanda eğlendirirken öğretmeyi amaçlamıştır. Zengin bir yazar kadrosuna sahip olan dergide Ülkü Tamer, Yalvaç Ural, Gülten Dayıoğlu, Orhan Boran, Aziz Nesin, Müjdat Gezen, Halit Kıvanç yazıları ile ayrı bir tat katmıştır.

Dergi ilk zamanlar iki haftada bir ardından ayda bir şeklinde yayımlanmıştır. Sayfa düzeni her bir konuya uygun tasarlanmış renkli resimlerden oluşmaktadır. Hitap ettiği yaş grubu dergide belirtilmemiş olsa da içeriğinde yazılan metinler ve okuyucuların paylaştıklarından 7-12 yaş arası gruba hitap ettiği anlaşılmaktadır.

Milliyet Çocuk Dergisinin İçeriğinin İncelenmesi

Dergi yayımlanmaya başladığı tarihten itibaren bir yıllık yayımlanan sayılara baktığında içeriğinde çizgi dizilerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. 1. Sayıda başlayan bir çizgi dizi bir sene boyunca kahramanların başından geçen olayların değiştiği şekilde okuyucunun karşısına çıkmaktadır. Bunun yanı sıra her sayıda bulmacalar, fıkralar, bilmeceler verilmiştir. Yine her sayı da hikâyeler ve bilimsel yazılarda yayımlanmıştır. Ayrıca Fatih Güner'in Pul koleksiyonundan bölümünde de çeşitlik temalarda pullar okuyucularla buluşmuştur.

Talihsiz Çocuk

Kemalettin Tuğcu'nun eseri daha önce filme çevrilmiş, film karelerinden alınarak 6 ay boyunca dergide bölüm bölüm yer verilmiştir.

Ali adlı çocuk bir balıkçının yanında kalmaktadır. Bir gün bir avukat gelir ve çocuğunu arayan bir aile tarafından gönderildiğini söyleyerek Ali'yi ailesinin yanına götürür.

Anne oğlunu gelir gelmez öper, sarılır, çok özlediğini söyler. Ali ailesine karşı ilk başta mesafelidir. Baba ilk başta kabul etmek istemez. Öz oğluna sevgi göstermez. Ancak daha sonra yapılan testler ile oğlu olduğu anlaşılır ve Ali'yi hepsi çok severler.

Hırsız Karga

Hacer'in annesi o gün çamaşır yıkayacaktı. Yıkayacak bütün çamaşıruları sofaya dizdi. Çamaşır yıkamak için tüm köy halkı dere kenarına gitmekteydi. Hacer de o gün annesine yardım edecekti. Diğer işlerde olduğu gibi çamaşırda da yardımcı olacaktı. Kazanı, sabunu Hacer; odunları, çamaşıruları annesi götürecekti. Anne kız yola çıktılar. Hacer ve ailesi yoksuldu. Annesi sabunu bile zor bulmuştu. Köy kadınlarına rezil olmamak için zor alabilmişti. Sabunun başına bir şey gelirse ortada kalacaklardı. Dere kenarına geldiklerinde diğer köy kadınları çoktan gelmişti bile. Herkes çamaşır yıkıyor, çocuklar güllüp oynuyor, şarkı söylüyorlardı. Bir anda yanlarına bir karga geldi ve çamaşıruları olduğu taşa kondu. Kimsenin fark etmediği bir anda taşın yanındaki sabunu kaptığı gibi havalandı.

...

TERCÜMAN ÇOCUK (1977)

İlk sayısını 23 Nisan 1977 tarihinde büyük boy olarak yayınlanan Tercüman Çocuk dergisi, Tercüman Gazetesi tarafından öncelikle haftalık sonra da aylık olarak yayınlanmıştır. Başlangıçta yayın planını Şenol Kirpikçioğlu'nun yaptığı ve birçok sayısının yayımlandığı dergi daha sonra Gürbüz Azak'ın yönetimine geçmiş, bir süre sonra da Refik Özder'in idaresinde yayımlanmaya devam etmiştir.

Tercüman Çocuk bağlı bulunduğu gazetenin milli menfaatlerine uygun olarak Türk yazarçizerlerin çalışmalarına ağırlık vermiştir. Vehip Sinan, Gürbüz Ak ve Şahap Ayhan ilk sayılarda birçok çizim gerçekleştirmişlerdir. Derginin fiyatı 350 kuruştur. Fakat okuyuculara kolaylık sağlanması adına 6 aylık ve 12 aylık aboneliklerle iki farklı fiyattan da satışa sunulmuştur.

Tercüman Çocuk Dergisinin İçeriğinin İncelenmesi

Derginin içeriği incelendiğinde çizgi romanlar, bilgilendirici metinler, fıkralar, bilmeceler, şiirler, hikâyeler açısından dolu bir çocuk dergisi olduğu görülmektedir. Vehip Sinan Eylül ayından itibaren Topuz ve Mıstık çizgi romanları; Gürbüz Azak ise Aliş adlı çizgi romanları ile okuyucuyla buluşmuştur. Azak aynı zamanda Nasrettin Hoca, Memiş ile Gülbeyaz, Denizde Kaybolanlar adlı çizgi romanları da kaleme almıştır. Bunların yanı sıra her sayıda "Siz Burayı Görmediniz" başlıklı sayfada iller tanıtılmıştır. İlk sayılarda farklı olarak Kirpikçioğlu tarafından üretilen Dışlek korsan, Badi gibi mizahi çizgi romanlarla tanınan Karaoğlan benzeri tarihi bir kahraman Orkan ve Kung-fu yayımlanmıştır.

Casus Balıklar

...

Eğitilen Yunus balıkları, düşman denizaltılarını batırıyor, düşman dalgıçlarını öldürüyorlar. Yunus balıkları ağızlarıyla ve sırtlarına bağlı olarak götürdükleri bombayı düşman denizaltısının üstüne bırakıp kaçıyorlar.

Nasreddin Hoca’dan Fıkralar

*Hoca eşeğine binmiş, dolu çuvalı da kendi sırtına vurmuş. Köylüler “hoca niçin çuvalı kendi sırtında taşıyorsun?” Diye sorunca hoca: “Zavallı hayvan bütün kahrımı çe-
kiyor, beni taşıyor. Hem bineyim, hem de çuvalı ona yükleyeyim. Gönlüm razı olmadı,
ondan çuvalı kendi sırtıma*

TÜRKİYE ÇOCUK DERGİSİ (1981)

Türkiye Çocuk Dergisi 15 Kasım 1981 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. 30 yıldan fazla bir süre aralıksız yayın yapmış bir dergidir. Yayına başlarken amacı, yayınlanmaya başladığı tarihten günümüze kadar milli ve manevi değerleri önem veren çocuklar yetiştirmek, çocukların ve gençlerin kendi öz kültürünü, tarihini, medeniyetini, vatanını, milletini seven onlara layık olmaya çalışan nesiller olarak yetiştirmek olmuştur. Yayın sahibi, İhlas Gazetecilik A.Ş. Genel Yayın Müdürü Ahmet Sırrı Arvas’ tır. Dergi sahibi ise Rahim Er’dir. Turkuaz Dağıtım Pazarlama tarafından dağıtımı yapılmış, İstanbul’da basılmıştır. Hedeflenen okuyucu kitlesini ilköğretim çocukları oluşturmaktadır. Yani dergi içerik olarak oluşturulurken 7-14 yaş gurubu esas alınmıştır. Dergi ilk zamanlar her ayın 1 ve 15’inde yayınlanırken ilerleyen zamanlarda aylık dergi haline dönüşmüştür. İlk çıktığından itibaren uzun yıllar 30 liradan satışa sunulmuştur.

Türkiye Çocuk Dergisinin İçeriğinin İncelenmesi

Türkiye Çocuk Dergisi çocukların eğitimlerine katkıda bulunmak, okuma alışkanlığı kazandırmak, sosyal ve kültürel alanlarda çocukların gelişmesini sağlamak amacıyla çıktıkları yolda içeriklerini de buna göre oluşturmuşlardır. Tarih, bilim, sağlık, spor, sinema, buluş, haber sayfaları ile okuyucularını bilgilendirmeyi amaçlamışlardır. Bunun yanı sıra hikâye, masal, karikatür, çizgi roman, oyun, fıkra, bilmece sayfaları ile de okuyucuları eğlendirmişlerdir.

Arslan Hasan

Hasan koynundan mektubu çıkardı. Padişah mektubu okumaya başladı.

“Himm... Him... Beni dinle delikanlı padişahınızın barış teklifini kabul etmiyorum. Ülkenizin tamamını alıp topraklarıma katacağım. Anladın mı?”

Hasan : “ Fakat padişahım Müslüman Müslümanla savaşmaz ki...”

Padişah : “ Çok konuşma atın şunu içeri! Gözüm görmesin...”

Hasan: “ Himm galiba beni hapsedtiler. Oturup düşünmek lazım. Barış konusunda ne yapabilirim?”

Daha sonra köşede bir kıvıltı fark eder.

Hasan : “ Aman Allah’ım o da ne ki? Heyy sen in misin cin misin, çabuk söyle?”

“ Allah allah bu bir insana benziyor. Heyy sen kimsin konuşsana be!”

Hasan şaşkınlıktan az kalsın küçük dilini yutacaktı.

“ Aaa Balkız!!!”

“ *Seni aramadığım yer kalmadı. Burada ne arıyorsun?*”

Balkız : “ Sorma abi beni yakalayıp buraya getirdiler.”

Hasan : “ Vay saygısızlar vay. Küçük bir kızdan ne istiyorlar? Gidip hesabını soracağım.”

Balkız : “ Ama her taraf kapalı. Nasıl çıkacaksın Hasan Abi?”

...

İş Bölümü

İki çocuk bisikletle bir köye gidiyorlardı. Akşama doğru yolda birine rastlayıp köye olan uzaklığı sordular. Adam : “20 kilometre” dedi.

Çocuklardan biri:

“ *Eyvah!... Akşama imkânı yok köye varamayız.”*

Öteki kaygısız cevap verdi:

“ *Ne telaş ediyorsun arkadaşım. İki kişiyiz. 20 kilometreden adam başına 10 kilo metre düşer. Gün batmadan yetiştik demektir.*

HÜRRİYET ÇOCUK DERGİSİ (1983)

Hürriyet Çocuk Dergisi 7 Ocak 1983 tarihinde yayım hayatına başlamıştır. Hürriyet Gazetecilik ve Matbaacılık A.Ş adına sahibi Sedat Simavi’ dir. Dergi İstanbul’da basılmıştır. İlk çıktığı tarihlerde haftalık olarak cuma günleri çıkmıştır. Fiyatı 60 liradır. İlerleyen yıllarda dergi aylık olarak çıkmaya başlamıştır. Hitap ettiği kitle belirtilmemiş olsa da 7-14 yaş grubu içindir. Dergi yönetimi diğer yayınlanan dergilerden farklı olduğunu iddia etmiş ve kendilerini “İlk Çocuk Magazin Dergisi” olarak nitelendirmiştir.

Hürriyet Çocuk Dergisinin İçeriğinin İncelenmesi

Hürriyet Çocuk Dergisi Türk tarihinde ön plana çıkmış kahramanlara, çeşitli kişilerle yapılan röportajlara, çizgi romanlara yer vermiştir. Ayrıca bil-bul sayfasında çeşitli bilmece, bulmaca etkinlikleri vardır. Bunun yanı sıra Adile Teyze köşesinde okuyuculardan gelen soruları yanıtlamakta ve okuyucularla dertleşmektedir. Dergi ilk sayısından itibaren ilginç ansiklopediler dizisini de okuyucularıyla buluşturmuştur. Birinci sayıdan itibaren incelenen sayılara kadar dergide sürekli bilgi ansiklopedisi ekine de yer verilmiştir.

Hayvan Sevgisi

İnsanoğlu bin bir çeşit

Bir hayvanı bile

İnsanların hepsi bir mi?

Hiçbir zaman öldürmeyelim.

Acep niçin öldürürler,

Hayvanları korumaya

O güzelim hayvanları.

Hep birlikte katılalım

Merhamet edelim,

Onlara merhamet edip

Hayvanları sevelim.

Bir sevinç kazanalım

Ailemiz

Annemiz, babamız, hepimiz

Küçük bir aileyiz

Kavga yok aramızda

Biz dostluk besleriz.

Anne evi temizler

Baba işine gider

Dostlukla besleniriz

Biz küçük bir aileyiz.

BİLGE ÇOCUK DERGİSİ

Bilge Çocuk Dergisi 2016 yılında Eylül ayında “Bilge Çocukların Dergisi” sloganı ile yayım hayatına başlamıştır. Dergi geleceğin mimarı çocukların zihninde ışığı, ilim ile irfanı, gelenekle geleceği, dün ile bugünü buluşturan, milli ve manevi değerleri çocuklara aktarmayı amaçlamıştır. İmtiyaz sahibi Ketebe Kitap Ve Dergi Yayıncılığıdır. Editörleri Mustafa Baltacı ve Mehmet Demirhan’dır. Osman Turhan’ın yayın yönetmenliğinde hazırlanan derginin geniş bir yazar/çizer kadrosu vardır. Kadro Mustafa Ruhi Şirin, Bestami Yazgan, Mevlana İdris, Osman Turhan, Özkan Öze, Melih Tuğtağ, Ramazan Türkmen, Halenur Çalışan Gürbüz, Ogan Kandemiroğlu, Selami Tekiroğlu, Mustafa Fikri Çağlayan, Bedirhan Yavuz, Tuba Devam, Esma Genç, Arif Aydın, Gül Bilgin, Mert Demirkan, Tuba Devam, Emre Bilgiç, Emine Arslan, M. Emin Yıkılmaz, Yusuf Örs, Erişcan Türk, Volkan Akmeşe, Murat Tanhu, Esra Oğunday Bakır, Özlem Özden’den oluşmaktadır.

Bilge Çocuk Dergisi aylık olarak çıkmaktadır. Her ayın başında satış bayilerinde ve kırtasiyelerde yerini almaktadır. Fiyatı Türkiye’de 7 TL, KKTC’de 9 TL’dir. 88 sayfadır. Dergi renkli ve resimlerin zengin olması açısından da dikkat çekmektedir

Bilge Çocuk Dergisinin İçeriğinin İncelenmesi

Dergi yayına çıkış amacı ile içeriğini örtüştürmeyi başarmıştır. Genel itibarıyla içeriği dolu dolu bir dergi olmayı başarmıştır. Sadece çocuklara bilgi verici metinler paylaşmakla kalmamış, aile ile akran ile etkili ve eğlenceli vakit geçirecek etkinliklere de yer vermiştir. Eğlendirirken öğretmeyi amaç edinen dergi yayınlanan diğer güncel dergilerden farklı olarak İngilizce etkinliklere de yer vermiştir. Böylece okuyucuların okula yardımcı bir kaynak olarak dergiden yararlanmasını sağlamıştır.

Kapak bölümünde yayımlandığı ayın kapak konusu ile ilgili okuyucular bilgi sahibi olmaktadır. Çizgi roman bölümünde tarihi olaylar ve kişilere yer verilmiştir. Acayip icatlar bölümünde geçmişte bulunmuş ve günümüzde halen kullanımı devam eden buluşlara yer verilmiştir. İlginç hikâyeler, zeka soruları, aktivite bölümleri de diğer kısımlarıdır.

Keli Ve Dimi

Keli : “Bugün okula başlıyorum çok heyecanlıyım.”

Dimi: “ Saçmalama Keli, bunda heyecanlanacak ne var? Okul sıkıcı bir yerdir kesin.”

Keli: “ Olur mu Dimi? Yepyeni şeyler öğreneceğiz. Yepyeni arkadaşlarımız olacak.”

Dimi: “ İşte bir yenilik geliyor.”

Zürafa : “ Merhaba!”

Dimi: “ Naber sırik şey’ Sırık!”

Keli : “ Sırık mı!”

Fil : “ Merhaba!”

Dimi: “ Naber şişko?” “ Naber zıp zıp?”

Keli : “ Herkesle niye dalga geçiyorsun Dimi?”

Dimi : “ Napiim çok hoşuma gidiyor.”

...

Dimi: “ Merhaba çocuklar bende sizinle oynayabilir miyim?”

Çocuklar: HAYIIIRRR!!!

Dimi: “ Kimse beni sevmiyor. Acaba niye beni dışladılar? Acaba neden?”

...

Sulama Sistemli Saksı Yapalım

Arkadaşlar evimizde boş plastik şişe var mı? Onu atmadan değerlendirebilir işe yarar bir saksı yapabiliriz. Unutmayın, dönüştürebildiğimiz hiçbir şey çöp değildir. Tek yapmamız gereken aşağıdaki adımları takip etmek.

Malzemeler: 1 plastik şişe, makas, maket bıçağı, toprak, çiçek fidesi, cetvel, marker kalem

Önce şişeyi cetvel ile ölçerek tabanından itibaren 12 cm’yi marker kalem ile işaretleyelim.

İşaretlediğimiz yerden bıçak ile bir delik açıp makas ile şişeyi keselim. Bu işte bir büyüğümüzden yardım alabiliriz.

Yine bir büyüğümüzden yardım alarak bıçak ile şişenin üst kısmına üç adet, kapağına bir adet delik açalım.

Şişenin üst kısmını ters çevirip içine bitki toprağı koyalım. Sonra fidemizi dikip can suyu verelim. Bu işlemler sırasında şişenin kapağı kapalı olmalı.

Şişenin alt kısmına 3 cm su koyalım. Şişenin üst kısmını alt kısmına geçirelim. Su miktarı, en az kapak seviyesinde olmalı.

Saksımız hazır, güneşli bir yere koyabiliriz. Zaman zaman saksının zeminindeki suyu kontrol etmeyi unutmayalım.

MAVİ KIRLANGIÇ DERGİSİ (2015)

İlk sayısı 20 Ocak 1969 yılında Yeşilay tarafından yayımlanmış bir çocuk dergisidir. Yeşilay öğrencilerin eğitimine destek vermek, çocukları milli ve manevi değerler ışığında yetiştirmek amacıyla yayın hayatına başlamıştır. Dergi hikâye, çizgi roman, deneme, şiir gibi edebi türlerin yanında farklı ülkelere ait tanıtıcı bilgiler, Türkiye’de yer alan şehirleri tanıtan eğitici metinlere de yer vermiştir. Karikatürlerin, fıkra, bil-mecelerin ve zekâ oyunlarının olduğu bölümler ise eğlendirici sayfalardır. Ayrıca yayımlandığı ayın tarihi olaylarının anlatıldığı tarihte bu ay köşesi, sağlık köşesi, yazar biyografileri de dergide yer almaktadır. Okuyuculara okulda yardımcı bir kaynak olması açısından dergiye birde “Eğitim Sayfası” eklenmiştir. Bu sayfada da Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersi konularına yer verilmiştir.

Güncel sinema, tiyatro, sergi ve radyo programlarının bilgilerinin verildiği dergide Tarık Buğra, Eflatun Cem Güney, Kemalettin Tuğcu, H. Nusret Zorlutuna gibi önemli edebiyatçıların devamlı hikâyeleri yer almaktadır. 1980 Mart ayına kadar aralıksız 12 yıl yayımlanan dergi bu tarihten sonra yayına kapatılmıştır. 35 yıllık uzun bir aradan sonra Yeşilay tarafından 2015 yılında dergi tekrar yayımlanmaya başlamıştır. Mart ayından itibaren okuyucularıyla yeniden buluşan derginin imtiyaz sahibi Prof. Dr. Mücahit Öztürk’tür. Nazan Bülbül’ün editörlüğünü yaptığı dergi danışman psikolog Safiye Ebra Uraloğlu’nun da iş birliği ile yayınlanmaktadır. Ortalama 50 sayfadan oluşan derginin fiyatı Türkiye’de 5 TL, KKTC’de 6 TL olarak belirlenmiştir. Her ayın başında anlaşmalı bayilerde, kırtasiyelerde satışa sunulmaktadır.

Mavi Kırlangıç Dergisinin İçeriğinin İncelenmesi

Derginin tüm içeriği pedagoğ eşliğinde güvenilir kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmaktadır. Çocukların hem eğlenip hem de sağlıklı yaşam, kültür, zararlı alışkanlıklardan korunma, değerler, bilim, tarih gibi birçok alanda bilgi edinmelerini sağlamaktadır. İçerik Yeşilay uzmanları tarafından oluşturulan kazanım listelerine göre hazırlanmaktadır. Verdiği bilgiler dışında okuyucuların el becerilerini geliştirmeye yönelik oyunların da yer aldığı dergi ile çocukların zihinsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır.

Ormanları Koruyalım, Zarar Vermeyelim

Ormanlar dünyanın oksijen kaynaklarındandır. Ayrıca bitki ve hayvanlar içinde bir yuvadır. bize ve hayvanlara yiyecekler sunar. Bu kadar faydası olan ormanları korumak için elimizden geleni yapmalıyız, sizce de öyle değil mi?

Orman tahribatı nedir?

Yıldırım düşmesi, yüksek sıcaklık, sel gibi doğal olayların ya da insanların sebep olduğu, ormanların ve içinde yaşayan canlıların zarar görmesine “Orman tahribatı” denir.

Ormanları Korumak İçin

Orman tahribatını önlemek için ormanın içinde piknik yaparken ateş yakılmamalı, ya-kılsa bile etrafı bir taşla çevrilmelidir. İş bittiğinde de mutlaka söndürülmelidir.

Ormana yaptığımız gezi sonrasında çöplerimizi toplamalı ve çöp poşetine koymalıyız.

Ağaçlara , fidanlara ve ormanda yaşayan hayvanlara zarar vermemeliyiz.

Ormanlara cam ve cam kırıkları atmamalıyız. Cam , güneş ışınlarını çimenlere yansıtır ve böylece yangın çıkabilir.

Eğer bir orman yangını görürsek 177 Orman Yangın hattını aramalıyız.

Önce Meyve ve Sebzeleri Yıkayalım

Meyve ve sebzeleri çok seviyor ve yiyoruz öyle değil mi? Çünkü hem sağlıklılar hem de çok lezzetliler. Ama bunları yemeden önce iyice temizleyebiliyor muyuz? Çünkü meyve ve sebzeleri üstünde taş, toprak, tarımsal ilaç kalıntıları olabilir. Peki, bunları nasıl temizleyeceğiz? Haydi, hep birlikte öğrenelim!

Çilek, yaban mersini, böğürtlen bu meyveler orman meyveleridir. Bu yüzden bunları temizlerken ovuşturmamalı, soğuk suyun altında bir süre bekletmeliyiz. Kıvrıkcık, marul, lahanaya, ispanak gibi sebzeler yeşil yapraklı sebzeler olarak bilinirler. Bunları temizlerken yaprakları bir bütün halinde birbirinden ayırmalı, sirkeli suda bir süre bekletip, durulamalıyız.. Elma, ayva, armut, biber gibi kabuksuzları iyice suyla yıkamalı ve kurularak yemeliyiz.

TRT ÇOCUK DERGİSİ

2008 yılında yayın hayatına başlayan TRT Çocuk kanalı Maysa ve Bulut, Keloğlan Masalları, Canım Kardeşim, Köstebekgiller, Rafadan Tayfa, Nane Limon gibi programları milli kültürden, sanattan, tarihten, milli kahramanların hikâyelerinden esinlenerek yerel bir içerik sunmayı başarmıştır. Kendi söylemleri ile “360 derece yayıncılık” amacı ile yola çıkmışlar ve 2012 yılında TRT Çocuk Dergisini yayım hayatıyla buluşturmışlardır. Yayın sahibi Radyo Televizyon Kurumu adına İbrahim Eren’dir. Derginin editörü Gökçe Özder’dir. Yazar ve çizer kadrosu ise Hatice Özdemir Tülün, Ayşe Kıyıklık, Serhat Albamya, Gökçe Özder, Murat Özyer, Özkan Öze, Hülya Ceylan, Sevin Okyay, Doğukan İşler, Sevda Dursun Unuk, Nefise Atçakarlar, Elif Arslan’dır. Dergi ortalama 65 sayfadan oluşmaktadır. Aylık olarak çıkmaktadır. Fiyatı 5 TL’dir.

TRT Çocuk Dergisinin İçeriğinin İncelenmesi

TRT Çocuk Dergisi içeriği incelendiğinde okuyuculara okullarında yardımcı olabilecek bilgilere, konulara yer verildiği görülmektedir. Çocuklara boş vakitlerinde eğlendirmenin yanı sıra dergide paylaşılan metinler ile tarihi, milli ve manevi değerleri öğrenmeleri, kültürel mirastan haberdar olmaları, sağlıklı beslenme, gelişen teknolojiye haberdar olmalarını sağlayacak şekilde içerik belirlenmiştir.

Ayşe Ustanın Atölyesi / Karton Koliden Kedi Yuvası

Bırrr. Havalar iyice soğumaya başladı. Bu soğuk kış günlerinde sokak hayvanları, özellikle de kediler üşümesin diye onlar için basit ama güzel bir kedi yuvası yapalım mı? Kedi yuvasını yaptıktan sonra süsleyebilir hatta belki üstüne “Kedi Evi” bile yazabilirsiniz. Bu sayede kimse bunları çöp zannedip çöp kutusuna atmaz. Hadi o zaman, hemen başlayalım.

Malzemeler: Karton koli, strafor, eski bir tişört, bant, makas, zımba, streç film

Malzemeleri hazırlayın, kolinin içine straforu yerleştirin. Tişörtün baş kısmını kolinin ağzına gelecek şekilde koliye giydirin. Streç filmi kolinin üzerine sarın. Kedi evinizin kapısının etrafını çıkartmalarla süsleyebilirsiniz. İşte karton koliden kedi yuvarız hazır. İçine bir kap su ve mama bırakmayı da ihmal etmeyin, olur mu?

Elif’in Dersleri /Dolmalık Biberler

Yeşil, sarı, kırmızı renkleriyle sofraları süsleyen dolmalık biberler bağışıklık sistemimizi güçlendirir. Birçok hastalıktan korunmamıza yardımcı olur. İçindeki bol su sayesinde sizi tok tutar. Dolmalık biberin içine katılan maydanoz, nane gibi otlarla ortaya büyük bir vitamin zenginliği ortaya çıkar.

7’ DEN 70’E EDEBİYAT, KÜLTÜR, ÇOCUK DERGİSİ

Dergi BRG Ajans tarafından 2016 yılının Haziran ayında yayım hayatına çıkmıştır.

“7 ‘den 70’e Edebiyat” sloganıyla yola çıkan derginin amacı çocukların sanata ve doğaya meraklı, uygar bir yaşam sürmesine katkıda bulunmaktır. Haydar Ergülen edebiyat danışmanlığını yaptığı, Barı İnce’nin yayın yönetmenliğini yürüttüğü dergi de zengin bir yazar kadrosu da bulunmaktadır. Ahmet Ümit, Canan Tan, Sunay Akın, Onur Behramoğlu, Aslı Tohumcu, Necati Tosuner, İpek Ongun, Yalvaç Ural, Sevin Okay, Ragıp Duran, Müge İplikçi, Şermin Yaşar, Ceren Kerimoğlu, Necati Güngör, Müjdat Gezen, Nihan Kayalığıolu, Gülşah Elikbank, Fadime Uslu ve her ay dergiye dâhil olan konuk yazarlar ile dev bir kadrodan oluşmaktadır. Serkan Altuniğne kari-katürleri ile Cem Kızıltuğ, Zeynep Özatalay, Ethem Onur Bilgiç ise resimleyici olarak çocukların karşısına çıkmaktadır.

İlk zamanlar 2 ayda bir çıkan dergi Aralık 2016’dan itibaren her aybaşında çıkmaya başlamıştır. Yay sat aracılığıyla kırtasiyelere ve satış bayilerine gönderilen derginin fiyatı Türkiye’de 8 TL, KKTC’de 10 TL ‘dir. 64 sayfa tamamı renklidir. 15. Sayıdan sonra dergi ekonomik şartlar nedeniyle yayın hayatına ara vererek, e-dergi şeklinde yeni tasarımları ile okurlarla yeniden buluşmak üzere yayım hayatına veda etmiştir.

7’den 70’e Çocuk Dergisinin İçeriğinin İncelenmesi

Derginin ilk sayfasında okuyucuları Barış İnce’nin yazıları karşılamaktadır. Her ay bir konuya değinip okuyucularla sohbet edercesine yazılarını paylaşmaktadır. Ünlü edebiyatçılarımızın kaleminde çok sayıda masal, öykü, şiir dergide okuyucularla buluşmaktadır. Yeşim Coşkun’un her ay farklı bir ünlüyle yaptığı söyleşi dergide yerini almaktadır. Bulmaca sayfasında her ay farklı bir tema ile ilgili çengel bulmaca yer almaktadır. Çizgi filmler ve kahramanları, hayvanlar, bitkiler bu temalardan bazılarıdır. Sibel Güngör Neşeli Tabaklar sayfasıyla her ay farklı bir tarif ve sunumla okuyucularla buluşmaktadır. Meyve ve sebzelerden hazırladığı eğlenceli tabakları okuyucularında aileleri ile hazırlamasını istemektedir. Özetlenecek olursa dergide sadece öyküler, masallar, şiirler yer almamakta; çocukların aileleri ile vakit geçireceği etkinliklere, oyunlara da yer verilmektedir. Bununla birlikte her yaş gurubuna hitap eden bulmacalar, nokta birleştirme aktiviteleri, bilmecelerde yer almaktadır.

Çocukların Ellerinde Düş Balonları

*Ağzında sakız anneanne elinden çıkma
Çam kokusu sinmiş kurdeleli saçlarına
Sek sek oynarken patlatıyor pembe ballı
Sonra balon yapıyor dalmış oyuna*

...

*Elinde sakızdan balonu sımsıkı tutuyor
Aşağıdaki çocuklara sevgiyle sesleniyor
Kara tenli, soluk benizli, çekik gözlü
Birden aynı düşü görmeye başlıyor*

*Sevincini şarkı yapıyor göğün balkonunda
Elinde yıldızlar savuruyor çocuklara
Yukarı bakıyor milyonlarca gülümseyen göz
Kurdeleli saçlarını savuruyor eli balonlu kız
Sanki maviliğe bir merdiven oluyor saçları
Tutunuyor çocuklar ellerinde balonlarla
Düşlerin salıncağında barış türküsü başlıyor
Çam kokusu yayılıyor o an tüm insanlığa*

Kuyumcunun Anlattıkları

Bizim kuyumculuğumuz çok eskilere dayanır. Babam, dedem, dedemin babası hep bu mesleği sürdürme gelmişler. Öyle ki bir süre sonra bu kentte adımız Kuyumcuzadeler olarak anılmaya başlanmış.

Gençliğimde pek de iyi bir oğul sayılmazdım. Ailenin tek erkek çocuğu olduğum için beni şımartmışlardı. Yediğim önümde yemediğim ardımdaydı. İstediklerime ulaşmak için çaba harcadığımı hiç anımsamıyorum.

...

Babamdan harçlığımı artırmamasını istedim. Bir gün arkadaşlarımdan biri yanıma geldi:

“Annem çok hasta doktora götürecektir para da yok eşten dosttan istedik ama bulamadık. Sen yardım edebilir misin?” diye sordu.

“Sorduğun şeye bak. Tabii ki yardım ederim” dedim. “Ne zaman gerekli para?”

“ Yarın sabah ” dedi arkadaşım. “ Annemi hemen doktora götürmemiz gerek.”

Parayı babamdan istesem vermeyebilirdi. Üstelik bir sürü de laf işitirdim. Ben de anneme gittim, durumu daha da acıklı hale getirerek anlattım. Sözlerim anında etkisini gösterdi. Gözleri dolu dolu olan annem kötü günler için sakladığı parasını bana verdi, ben de götürüp arkadaşşıma teslim ettim. İki hafta sonra başka bir arkadaşım geldi “ paraya ihtiyacım var” dedi.

“ Hayrola ne oldu ” diye sordum.

“ Biliyorsun babam kumarbazdır. Geçen akşam evi kumara sürmüş kaybetmiş. Adamlar ya evinin ya paranız diyorlar. Sokakta kalacağız. Ne olur bana yardım et” dedi.

“ Ama ” dedim “ ben o kadar parayı nerden bulurum?”

Arkadaşım gülümser gibi oldu:

“ Hayır, canım paranın hepsini senden istemiyorum. Evde zaten biraz paramız vardı. Akrabalardan da bulduk buluşturduk. Sen iki bilezik getirsen para tamamlanmış olacak. Babanın dükkânında yüzlercesi var. İki tane çalsan ruhu bile duymaz.”

Arkadaşım bana düpedüz hırsızlık öneriyordu. Kendi babamı soyacaktım, bu hiç doğru değildi. Karşı çıktım,” hayır ben hırsızlık yapmam” dedim.

Arkadaşlarım kırılmıştı: “ Haklısın” dedi. “ Senden bunu yapmanı istememeliydim.”

Yanımdan boynu bükük uzaklaşırken büyük bir üzüntü duydum. Az sonra öteki arkadaşlarıma rastladım. Sevinçle yanlarına yaklaşıp “ Merhaba” dedim. Hiçbiri selamımı almadı.

“ İyi arkadaş kötü günde belli olur ” dedi içlerinden biri.

...

“ Tamam ” dedim. “ Yapacağım, bu hafta içinde getireceğim sana bilezikleri.”

Annemin banyoya girdiği sırada çıkardığı bileziklerden ikisini çaldım. Annem benden hiç kuşkanmadı. Evimize temizliğe gelen yoksul bir kadın vardı. Onun aldığını düşündü. Ama olay konuşulurken babamın dikkatli gözlerle beni süzdüğünü fark ettim. İşte ne olduysa o zaman oldu. Babam beni zümrüt taşı bir yüzüğü aşırırken yakaladı. Elimi tuttu, gözlerindeki derin acıyı okuyabiliyordum.

“ Yazıklar olsun sana” dedi “ yazıklar olsun.”

...

Babamın sağlığının bozulmasında payım olduğunu düşündüm. Son anda da olsa aklım biraz başıma gelmişti. Yörenin en iyi hekimlerini çağırdım babama baktılar. İlaçları verdiler ama sanki babamın iyileşmeye niyeti yoktu. Ne yemek yiyor ne de ilaçları alıyordu. Giderek daha da kötüledi. Göz göre göre ölüme gidiyor engel olamıyordum. Ölümünden birkaç gün önce beni yanına çağırıldı. Olanca gücünü toplayıp konuştum. Sesi fısıltı halinde çıkıyordu.

“ Ölümünden sen sorumlu değilsin. Sakın kendini suçlama” dedi. “ Ama sana iki vasiyetim var. İlki eğer bir gün çocuğun olursa, her türlü olanağa sahip olsan bile ona

hak etmediklerini verme. Onu öyle eğit ki yaşamda iyinin yanında kötünün de olduğunu anlasın. Ayakta kalmak için çalışmak zorunda olduğunu bilsin. İkinci öğüdime gelince, senin gidişatın iyi değil oğlum. Sana büyük bir servet bırakıyorum ama bu kafayla emnim hepsini bitireceksin. Har vurup harman savuracaksın. Daha doğrusu arkadaşların bu serveti bitirecek, sen de çok kötü durumlara düşeceksin. Paran kalmayınca sana saygı duymayacaklar. Sen bunu içine sindiremeyecek kendini öldürmeyi seçeceksin. Umarım söylediklerim gerçekleşmez ama böyle yaşamayı sürdürürsen ne yazık ki söylediklerim olacak. Yaşamak yük gelecek sana. Dayanamayacaksın. Şimdi bana söz ver. Eğer bir gün kendini öldürmeyi istersen bak bu odanın tavanına bir halka yaptırıldı. O halkaya as kendini. Ölmekte olan babanın hiç değilse bu dileğini yerine getireceğine söz ver.”

...Babam ne kadar haklıymış meğer. Her şeyi yıllar öncesinde görmüştü. Babam aklıma düşünce ağlamaya başladım. Onun ölümüne de ben neden olmuştum. Kötü biriydim. Kendini sevenlere acı çektiren, düşmanını zengin eden koca bir salaktım sadece. Evin deposundan kalınca bir ip buldum. Kementi boynuma geçirdim. Üzerinde durduğum iskemleyi ittim. İpin boynuma oturmasını beklerken hiç ummadığım bir şey oldu. İpin ucunu bağladığım demir halka bir kapak gibi açılıverdi. Ben yere düştüm. Şaşkınlıkla ayağa kalktım. Baktım ki tavanda gizli bir bölme var. İskemleye çıkıp tavana ulaştım. Gizli bölmeye elimi soktum. Elim yumurta büyüklüğünde metalik nesnelere dokundu. Bir tanesini çıkardım ki ne göreyim, altından bir yumurta. İçeride onlarca altından yumurta vardı. Hepsini aldım.

Mezatta satmak için pazara gittim:

... Sonra altın tozlarını halkın üzerine savurdum cömertliğimi gören eski arkadaşlarım acele davrandıklarını görerek kahroldular. Altına talip olan ise açgözlülüğün verdiği hiddetle yere yığıldı. O günden sonra her Pazar kurulduğunda bunu yapmayı sürdürdüm. Altın tozlarının havada uçtuğunu gören arkadaşlarımın yüzündeki pişmanlığı görmek beni nasıl mutlu ediyor anlatamam

Tablo 2. 1968 Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Evrensel Değerlerin 1970 - 1980 Yılları Arasında Yayımlanan Çocuk Dergilerinde Yer Alma Sıklığı

DEĞERLER	Milliyet Çocuk Dergisi	Tercüman Çocuk Dergisi	Türkiye Çocuk Dergisi	Hürriyet Çocuk Dergisi
Sevgi	1	1	4	1
Saygı		3		2
Hayvan Sevgisi	1	2		3
Tabiat Sevgisi		2		1
Bağımsızlık		1		2
Bilimsellik	14	12	8	10
Teknoloji		3	3	7

Tabloya baktığımızda; evrensel değerlerden en çok “bilimsellik” kavramının dergilerde daha fazla önem verildiği görülmektedir. Türkiye Çocukta “sevgi” kavramı öne çıkarken Hürriyet Çocuk dergisinde ise “teknoloji” temasına daha fazla yer verilmiştir. Tercüman Çocukta ise “saygı” kavramı evrensel değerler arasında yerini almıştır.

Tablo 3. 2017 Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Evrensel Değerlerin 2016-2017 Yılları Arasında Yayımlanan Çocuk Dergilerinde Yer Alma Sıklığı

DEĞERLER	Bilge Çocuk Dergisi	Mavi Kırangıç Çocuk Dergisi	TRT Çocuk Dergisi	7'den 70'e Çocuk Dergisi
Barış		1		2
Sevgi	2	1	2	14
Saygı	3		1	2
Hoşgörü		4	2	3
Hayvan Sevgisi		1	3	5
Doğa Sevgisi		5		5
Bağımsızlık		3		
Bilimsellik	26	9	12	2
Teknoloji	15	1		1

Tabloda; İncelenen dergilerde evrensel değerlerin aktarımından çıkan sonuçlara bakıldığında 7'den 70'e Çocuk Dergisi dışındaki bütün dergilerde en çok aktarılan değer “bilimsellik” kavramına atfedilen anlam ön plana çıkmış olup, Bilge Çocuk dergisinde ise “teknoloji” kavramı hedeflenen evrensel değerler arasında yerini almıştır. 1968 ve 2016 yılı öğretim programlarında “Fen ve Teknoloji” dersinde kazandırılması gereken değerlerin başında gelen bilimsellik değeri ile dergilerde işlenen bilimsellik değeri aktarımının birbiriyle örtüştüğü sonucuna varılabilir. Yani çocuklar için çıkarılan dergilerin okula yardımcı olma amacına ulaşıldığı söylenebilir. 7'den 70'e Çocuk Dergisinde ise yoğun bir şekilde “sevgi” değeri üzerinde durulmuştur.

Tablo 4. 1968 Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Ahlaki Değerlerin 1970 - 1980 Yılları Arasında Yayımlanan Çocuk Dergilerinde Yer Alma Sıklığı

DEĞERLER	Milliyet Çocuk Dergisi	Tercüman Çocuk Dergisi	Türkiye Çocuk Dergisi	Hürriyet Çocuk Dergisi
Aile Birliği	2		3	5
Paylaşmak				
Tasarruf				
Dürüstlük		1	1	
İyilikseverlik	1	1	5	
Dayanışma	4	2	3	
Misafirperverlik		1		
Temizlik			2	
Sağlıklı Yaşam			4	1
Cömertlik				

Tablo 4'e verilerde ise;1970-1983 yılları arasında yayınlanan dergilerde ahlaki değerler incelendiğinde farklı değerlerin aktarımına önem verildiği ortaya çıkmıştır. Milliyet Çocuk ve Tercüman Çocuk dergilerinde en çok yer verilen değer "Dayanışma" değeridir.

Türkiye Çocuk Dergisi'nde ise ahlaki değerlerden en çok "İyilikseverlik" ve "Sağlıklı Yaşam" değeri işlenmiştir. "Aile birliğine önem verme" değeri ise en çok Hürriyet Çocuk Dergisi'nde ele alınmıştır.

Tablo 5. 2017 Öğretim Programında Kazandırılması Hedeflenen Ahlaki Değerlerin 2016-2017 Yılları Arasında Yayımlanan Çocuk Dergilerinde Yer Alma Sıklığı

DEĞERLER	Bilge Çocuk Dergisi	Mavi Kırangıç Çocuk Dergisi	TRT Çocuk Dergisi	7'den 70'e Çocuk Dergisi
Aile Birliği		1	2	25
Dostluk	3	2	6	11
Paylaşmak			2	8
Tasarruf	1	5	1	
Dürüstlük	5	1	3	8
Merhamet		1	2	8
İyilikseverlik	12	5	5	4
Dayanışma	3	2	6	2
Misafirperverlik			3	4
Nazık Olmak	2	2	2	2
Temizlik	1	6	2	
Sağlıklı Yaşam		4	12	
Adalet			4	7
Cömertlik		1		1

Tablo 5'deki verilere baktığımızda; 2016-2017 yıllarında yayımlanan dergilerde de her bir derginin farklı bir ahlaki değeri aktardığı görülmüştür. Bilge Çocuk Dergisi'nde ahlaki değerlerden en çok "iyilikseverlik" üzerinde durulmuştur. Mavi Kırangıç Çocuk Dergisi'nde ise ahlaki değerlerden en çok "temizlik" değeri vurgulanmıştır. TRT Çocuk Dergisi'nde de en çok yer verilen değer "sağlıklı yaşam" değeridir. 7'den 70'e Çocuk Dergisi'nde ise ahlaki değerlerden en çok " aile birliğine önem verme" değerinin üzerinde durulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Medya çağının yaşandığı günümüzde bu çalışmada çocukluğun ve çocuk eğitiminin merkeze alındığı yayınlardan çocuk dergileri ele alınmıştır. 1970-1983 yıllarında gazetelere bağlı çıkan çocuk dergileri ile şu an aktif çıkan çocuk dergilerinin 2016-2017 yıllarında yayımlanan sayıları evrensel ve ahlaki değerler aktarımı açısından karşılaştırılmış ve incelenen dergilerle ilgili çeşitli sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Dergileri dönemsel olarak ele alınacak olursa 1970-1983 yılında yayımlanan dergilerde toplumun içinde bulunduğu siyasi, ekonomik, kültürel durumlar göz önünde bulundurulduğunda değerlerin aktarımında günümüzde yayımlanan dergilere göre farklılık olduğu gözlenmiştir.

İncelenen dergilerde evrensel değerlerin aktarımından çıkan sonuçlara bakıldığında 1970-1980 yılları arasında yayımlanan çocuk dergilerinde evrensel değerler aktarımında en çok bilimsellik değerinin aktarıldığı görülmüştür. Günümüzde yayımlanan çocuk dergilerinde ise 7'den 70'e Çocuk Dergisi hariç diğer üç dergide bilimsellik değerinin çok aktarıldığı görülmüştür. Ancak 7'den 70'e Çocuk Dergisinde "sevgi" değerinin daha çok işlendiği tespit edilmiştir.

1970-1983 yılları arasında yayımlanan dergilerde ahlaki değerler incelendiğinde farklı değerlerin aktarımına önem verildiği ortaya çıkmıştır. Milliyet Çocuk ve Tercüman Çocuk dergilerinde en çok yer verilen değer "işbirliği" değeridir. Her iki dergide de hikâyelerde, çizgi romanlarda, şiirlerde işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Türkiye Çocuk Dergisi'nde ise ahlaki değerlerden en çok "merhamet" değeri işlenmiştir. "Aile birliğine önem verme" değeri ise en çok Hürriyet Çocuk Dergisi'nde ele alınmıştır. Figen'cik adlı çizgi romanda ailenin önemi ve Figen'in ailesiyle yaptığı etkinlikler, aile iletişimi ile ilgili temalar işlenmiştir. Ayrıca ebeveynler için psikologların kaleme aldığı köşede aile olarak yapılacak etkinlikler, aile iletişimi, çocuk eğitimi ile ilgili konulara değinilmiştir. Böylece dergi sadece çocukların değil; ailelerinde okuyabileceği bir dergi konumunda olmuştur.

2016-2017 yıllarında yayımlanan dergilerde de her bir derginin farklı bir ahlaki değeri aktardığı görülmüştür. Bilge Çocuk Dergisi'nde ahlaki değerlerden en çok "iyilikseverlik" üzerinde durulmuştur. Her ay İyilik Dükkânı adlı bölümde okuyucular yaptıkları iyiliklerden bahsetmişlerdir. Ayrıca iyilikle ilgili hikâyelere yer verilmiştir. Mavi Kırangıç Çocuk Dergisi'nde ise ahlaki değerlerden en çok "temizlik" değeri vurgulanmıştır. Hemen hemen her sayı da temizlik ile ilgili bilgilendirici metinler paylaşılmıştır. Ayrıca Yeşilcan'ın Maceralarında da temizlik değeri okuyuculara aktarılmaya çalışılmıştır. TRT Çocuk Dergisi'nde de en çok yer verilen değer "sağlıklı yaşam" değeridir. Her sayıda Elif'in Dersleri adlı bölümde sağlıklı yaşam, düzenli ve dengeli beslenme ve sebzeerde bulunan vitaminler ile ilgili konulara değinilmiştir. Böylece Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri öğretim programlarında kazandırılması gereken değerlere yardımcı olabileceği sonucuna varılabilir. 7'den 70'e Çocuk Dergisi'nde ise ahlaki değerlerden en çok "aile birliğine önem verme" değerinin üzerinde durulmuştur. Her ay dergide çocuklarla ailelerin evde yapabilecekleri tatlı, salata, yemek tarifleri verilmiştir. Bunların yanı sıra ailecek yapılabilecek deneylere, etkinliklere de yer verilmiştir. Çocuklarla oynanabilecek oyunlar ve gezilebilecek yerler de her sayıda farklı sayfalarda yerini almıştır. 7'den 70'e Çocuk Dergisi'nde aile

birliğine önem verme değerinin aktarımına önem verilmesinin derginin yola çıkma amacıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca Şermin Yaşar (oyuncu anne), Ece Temelkuran (hassas anne) gibi sosyal medyada bloglara sahip olan annelerin yazar kadrosunda olması da etkili olmuştur denilebilir.

İki farklı dönemde yayımlanan dergilerin inceleme sonuçlarında dergilerin yayım sahipliğini yaptıkları kişi ve kurumların anlayışının ahlaki değerler aktarımında etkili olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bu nedenle iki ayrı dönemde de dergiler arasında ahlaki değerler bakımından farklı sonuçlar çıkmıştır.

1970-1983 yılları ve 2016-2017 yılları arasında yayımlanan dergiler değerler bakımından karşılaştırıldığında bazı yetersizlikler dışında büyük oranda amaçlarına uygun olduğu sonucu çıkarılabilir.

Kaynakça:

AKYÜZ, Yahya. (2010:2), *Türk Eğitim Tarihi* (M.Ö. 1000 – M.S. 2013) (17. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

ALPAY, Meral (2013), Türk Çocuk Edebiyatı. *Güneydoğu Avrupa Araştırmaları Dergisi*, sayı 8-9 ss 167-191

BİLGİN, Beyza (1991) ,“Çocuklarımıza İnsancıl Bilgileri Nasıl Kazandırabiliriz?” *MEB Din Öğretimi Dergisi*, Sayı 26, Ankara.

DİLMAÇ, Bülent (2007), “*Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler*

Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması” Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

GÜREL, Emet (2003), *Pazarlamada Yeni Trend: Çocuklara Yönelik Pazarlama*. 1. Uluslararası Çocuk Ve İletişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri. İstanbul Üniversitesi

GÜNGÖR, Erol (2000) ,*Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*, 3. Baskı, İstanbul: Ötüken Yayınları

HÖKELEKLİ, Hayati (2011), “ Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma : Değerler Eğitimi”, *Eğitime Bakış Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 6(18), 4-10

KARASAR, Niyazi(2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*, ss.77-79, 32. Baskı, Ankara. Nobel Dağıtım Ve Yayıncılık

KÜR, İsmet (2011), “ *Sürelî Çocuk Yayınlarına Genel Bir Bakış*”. ToplumsalTarihte Çocuk. Tarih Vakfı Yayınları İstanbul ss 105-110

MEB (1968), İlköğretim Programları (1. -5. Sınıflar) Ve Kılavuzu, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

MEB(2017), İlköğretim Programları (1-4. Sınıflar) Ve Kılavuzu, MEB Yayınları, Ankara, 2017

POLAT, Ümit(2012), “*Millî Mücadele Dönemi “Hakimiyeti Milliye, Açıksoz ve Türk Dünyası” Gazetelerinde Çocuk Edebiyatı Ürünleri Üzerine Bir İnceleme* “, 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayın No: 4-Ankara.

POSTMAN, Neil (1995), Çocukluğun Yok *oluşu*, Çev. Kemal İnal. İmge Kitabevi Yayınları Ankara.

SANKAR, De Leeuw, Naomi. (2008), *Gifted Preschoolers : Parent and Teacher Views on İdentification*, Early Admission, and Programming. Roper Review V.24, pp 172)

SEVER, Sedat (2006), “Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?” II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara: Ank. Üniv. Eğit. Bilim. Fak. Yayın, 203.

ŞİMŞEK, Hüseyin (2002), *Tanzimat Ve Mutlakiyet Dönemi Çocuk Dergilerinin Eğitim Açısından İncelenmesi* (Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,2002)

DAI, 122358

TAN, Mine. (2013), Çağlar Boyunca Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 22, Sayı:1 ss. 71-88

Türk Dil Kurumu (1998), *Türkçe Sözlük*, 9. Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Basımevi

YILDIRIM, Ali. ve ŞİMŞEK, Hasan. (2015), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları

Extended Abstract

Children's magazines, which are among the mass media tools, played a very active role in education in the world, especially after the Tanzimat Period. In Turkey, with the literacy campaign initiated in the Republic Period, children's magazines increased in number. The purpose of children's magazines is to help children of primary school age in schools and to teach them while entertaining. The contents of children's magazines should be examined in order to understand how effective they are in conveying the values that are tried to be gained personally, socially and universally. In this study, it is aimed to examine the transfer of values in children's journals published between 1970-1983 in terms of the values aimed to be acquired in primary education programs. Milliyet Çocuk, Tercüman Çocuk, Türkiye Çocuk and Hürriyet Çocuk Magazines, published between 1970 and 1983, and Bilge Çocuk, Mavi Kırlangıç, TRT Çocuk and 7 to 70 Children's Magazines published between 2016 and 2017 were selected as samples. The research was examined according to the scanning model, which is one of the qualitative research methods. The content of periodicals was obtained by scanning model. The obtained data were analyzed by descriptive analysis and content analysis method. How often were the values included in the curriculums transferred in journals, and which value was included the most, were analyzed in computer environment. According to the results of the research, it was determined that the values that should be gained in schools are included in the journals. It has been determined that the most frequently mentioned values in the scanned journals are moral values.

The concept of child, the understanding of childhood, is a concept that has gained reputation all over the world after various difficulties and obstacles. After the discovery of the world of children, children began to be seen as individuals, and then the necessary importance was given to child education. During the periods when child education was emphasized, it continued to develop and progress rapidly in the world. The change experienced in the world has also affected education. With the advancement of technology, the effects of mass media on education have also increased. Children's magazines, which are among the mass media tools, played a very active role in education in the world, especially after the Tanzimat Period. In Turkey, with the literacy campaign initiated in the Republic Period, children's magazines increased in number.

In today's media age, in this study, children's magazines, which are among the publications that focus on childhood and children's education, are discussed. The numbers of children's magazines published in 1970-1983 and currently active children's magazines published in 2016-2017 were compared in terms of the transfer of universal and moral values, and various results were obtained regarding the journals examined. If the journals are considered periodically, it is observed that there is a difference in the transfer of values in the journals published in 1970-1983 when the political, economic and cultural conditions of the society are considered. Considering the results of the transfer of universal values in the journals examined, it was seen that the value of scientificity was mostly conveyed in the transfer of universal values in children's journals published between 1970 and 1980. In the children's magazines published today, it has been observed that the scientific value is conveyed a lot in three journals from 7 to 70 except Children's Magazine. However, it has been determined that the value of "love" is handled more in the Children's Magazine for 7 to 70. When moral values were ex-

amined in journals published between 1970-1983, it was revealed that the transfer of different values was emphasized. The value given the most place in Milliyet Çocuk and Tercüman Çocuk journals is the value of “cooperation”. The importance of collaboration in stories, comics, and poetry has been emphasized in both magazines. In the Turkish Children’s Magazine, “compassion” value is mostly mentioned among moral values. The value of “attaching importance to family unity” is mostly discussed in Hürriyet Children’s Magazine.

In the journals published in 2016-2017, it was observed that each journal conveyed a different moral value. Among the moral values, “benevolence” is the most emphasized in Bilge Children’s Magazine. Every month, readers talk about the favors they do in the section called The Goodness Shop. In addition, stories about goodness were included. In the Mavi Kırlangıç Children’s Magazine, “cleanliness” was the most emphasized among the moral values. In almost every issue, informative texts on cleaning were shared. In addition, the value of cleanliness was tried to be conveyed to the readers in Yeşilcan’s Adventures. The most frequently mentioned value in TRT Children’s Magazine is the value of “healthy life”.

Suggestions that can be given in the light of the results of the research are listed below:

1. As a result of this research, gathering children’s journals in a single library, including old-dated publications and new-dated publications, will provide an important convenience in terms of both protecting journals and enabling researchers to access each journal.

2. A new arrangement should be made in order for the structural features of children’s magazines to be determined precisely by educational scientists and pedagogues and to be included in all children’s magazines.

3. Advertisements in journals should be limited. This situation is important in terms of not dealing with advertisements that concern or do not concern children.

4. Journals should not go beyond their purpose of publication, they should be re-shaped on the values that should be gained in education programs and every value should be given the same importance.

5. On the subject of values education, it should be ensured that teacher candidates are supported by in-service trainings during their undergraduate periods, and current teachers. In addition, families should be educated in schools on this subject.

6. Journals should be inspected by a board similar to the Board of Education, which is the control center of the textbooks, and then published.

7. In the journals examined throughout the research, the periods were limited and examined in 12 issues. Researchers can examine other issues of the journals examined or the transfer of values in other journals published in those years in more detail.

EK: ÇOCUK DERGİLERİ



Çocuk Dergilerinde “Evrensel Ve Ahlaki “Değerler Aktarımının İlköğretim Programları İle İlişkilendirilmesi Üzerine Bir Araştırma



Gençlik Çalışmalarında Yapı ve Failliği Yeniden Düşünmek

Rethinking Structure and Agency in Youth Studies

Arş. Gör. Merve Yalçinkaya*

Öz:

Gençlik modern toplumların başlangıcından itibaren yoğun anlam yüklü bir kategori olarak, toplumların norm ve taleplerine uygun olarak dönüştürülmesi, yeniden üretim işlevini yerine getirmesi gereken bir toplumsal grup olarak görülmüştür. Bu süreçte, akademik literatür, politik alan ve medya ile birlikte gençlik üzerine dönemden döneme değişen değer ve anlam katmanları oluşturarak, bir söylem alanı geliştirmiştir. Gençliğin nasıl tanımlandığı, gençlikle ilgili hangi unsurların ön plana çıkarıldığı, toplumsal alanın hangi unsurlarıyla ilişki içerisinde tanımlandığı önemli sosyal göstergeler haline gelmiştir.

Sosyoloji disiplini içerisinde ise gençlik çalışmalarında iki yaklaşımın ağırlıkta olduğu görülmektedir. İlki gençlikten yetişkinliğe geçişi sosyo-ekonomik göstergeler üzerinden anlamaya çalışan yapısalılık olarak genellenebilecek yaklaşım, ikincisi gençliği sosyo- kültürel alanın göstergelerine göre inceleyen, bireylerin öznelliğini ön plana çıkaran kültürel çalışmalardır. Bu iki perspektif 1980'lerden beri gençlik çalışmalarında oldukça önemli bir yere sahip olmuş ancak yakın zamana kadar aralarında süregiden ayrım aşılamamıştır.

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Ankara, merve.yalcinkaya@hbv.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0284-6929>.

Bu çalışma iki perspektifi odağına alarak, gençlik çalışmalarının ontolojik temellerini irdelemeyi, gençliğin sosyal değişimini yapılan araştırmalar üzerinden değerlendirmeyi ve bu iki yaklaşımı birlikte düşünmenin olanaklarını incelemeye çalışmaktadır. Teorik olarak farklı geleneklere dayanan bu iki yaklaşımın, ekonomik dönüşümler, sosyal belirsizlik ve hızlı teknolojik gelişim ile birlikte aralarındaki ayrımların silikleşmekte olduğu ve gençliğin bugünkü durumunu anlamada birlikte düşünülmesinin gerekliliği öne sürülmektedir.

Anahtar Sözcükler: gençlik ve yapı, öznellik, gençlik ve kültürel çalışmalar

Abstract:

Since the beginning of modern societies, youth has been seen as a category loaded with intensive meaning, a social group that must be transformed and reproduced in accordance with the norms and demands of societies. Many approaches from different disciplines dealt with the youth from various dimensions were developed in order to solve and overcome youth problems. Academic literature, mostly in conjunction with the political field and the media, has developed a field of discourse on youth by creating layers of value and meaning varying from period to period. How youth is defined, which elements related to youth are brought to the fore, and which elements of the social sphere are defined in relation to youth have become quite important social indicators.

Within the sociology discipline, it is seen that two approaches take place predominantly in youth studies. The first one is the structuralism approach that tries to understand the transition from youth to adulthood through socio-economic indicators, and the second is cultural studies that examine youth according to the indicators of the socio-cultural field and emphasize the subjectivity of individuals. These two perspectives have had a very important place in youth work since the 1980s, but until very recently, the ongoing distinction between them has not been overcome.

This study focuses on two perspectives, trying to address the ontological foundations, to evaluate the social change of youth through research, and to examine the possibilities of thinking these two approaches together. Theoretically, these approaches based on different traditions, the distinctions between them in times of extensive economic and social uncertainty and rapid technological development are fading, and the necessity of their transformation towards hybrid conceptions is being discussed.

Keywords: youth and structure, subjectivity, youth and cultural studies

Giriş:

Sosyolojinin gençlikle ilgilenen disiplinler içerisinde önemli bir ağırlığı vardır. Gençlik sosyolojisine dair birçok yaklaşım, teori ve perspektif arasında ise uzun süreden beri ağırlığını koruyan yapısalcılık ve kültürel çalışmalar çağdaş tartışmaların odağında bulunmaya devam etmektedir (Furlong, Woodman ve Wyn 2011). Yapısalcılığa dayanan araştırmaların çoğu gençlikten yetişkinliğe geçiş dönemini (transition) ele almaktayken, kültürel çalışmalar gencin kendini ve kültürü nasıl inşa ettiğini inceler (Johansson 2016). Gençliğin geçiş süreçlerini ele alan çalışmalar, uzun zaman dilimini kapsayan, makro ölçekli, sosyo-ekonomik sosyalizasyonu temel alan yapısal sorunlara yönelik bir perspektif sunarken (Furlong vd. 2011), ‘gençlik kültürel çalışmaları’ orta ya da küçük ölçekli, bireyi merkezine alan, gençlik alt kültürleri, akran grupları, kimlik, aidiyet ve tüketime odaklanan, psikoloji, kriminoloji gibi alanlarla yakın ilişkide olan bir sosyolojik gelenek kurmuştur (Blackman 2005). Bu bağlamda gençlik yaklaşımları arasında temel ayrımın fail ile toplum arasındaki ilişki biçiminin nasıl düşünülmesi gerektiği üzerine olduğu görülmektedir. Failliği, gençliği anlamının temel çıkış noktası olarak kavrayan yaklaşımlara karşı, sınıf ve cinsiyet eşitsizlikleri gibi yapısal problemlerin ihmal edildiği ve öznelliğin yaratıcı ve dönüştürücü rolünün abartıldığı eleştirisi getirilirken, yapısal problemlere odaklanan yaklaşımlara, faili ve onun sosyal değişimdeki rolünü göz ardı ettiği gerekçesiyle karşı çıkılmaktadır.

Yapısal ve kültürel çalışmaların, toplum ve fail arasında hiyerarşik bir alt üst ilişkisi kurarak, gençliğin gitgide karmaşıklaşan, uzayan, uzadıkça parçalanın, küreselleşme, yerelleşme gibi farklı süreçler içerisinde mekâna ve zamana göre değişmekte olan durumunu bütüncül olarak ele almayı zorlaştırdığı öne sürülebilir. Bu bakımdan gençlik çalışmalarında bu ikiliği aşmaya çalışın, toplum ve fail arasındaki ilişkiyi birbirlerini etkileyen, dönüştüren, diyalektik bir süreç içerisinde kavrayan yaklaşımların tekrar gözden geçirilmesi ve tartışmaya açılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu amaçla teorik yaklaşımların bazıları gözden geçirilerek; gençlik çalışmalarındaki ontolojik ayrımın temelleri nedir? Sosyo-ekonomik problemlere odaklanan yaklaşımlarla kültürel çalışmalar arasındaki yaklaşım farklılıklarının kaynakları nelerdir? Bu ayrımlar var olan gençlik problemlerini nasıl açıklamaktadır? Toplum ve bireyi birbirini etkileyen ve dönüştüren iki kavram olarak ortaya koyan yaklaşımlar nelerdir? Soruları tartışılmıştır.

1. Gençlik Çalışmalarına Yaklaşımların Ontolojik Temelleri

Gençlik çalışmalarında, farklı alan ve sorunları anlamada önemli bir unsur, çeşitli perspektiflerin çıkış noktası olan teorik temellerin ontolojik olarak nasıl ayrıldıklarını görmektedir. Gençlik, 17. Yüzyıl öncesine kadar var olmayan bir kategori olmasına rağmen, yaş grupları arasında belirli farklılıklar görülebilmektedir. Bu tarihe kadar toplum içinde bireyler daha çok bağımlılık tiplerine göre derecelendirilmekte; çocukluk bağımlılık, gençlik yarı bağımlılık ve yetişkinlik bağımsızlık olarak görülmektedir (France 2007). Ancak yaşa bağlı olarak bu gruplar arasında geçişlerde çok net bir ayrım görünmemekte (Davis 1990) ayrımlar yerel düzeyde aile ve iş üzerinden belirlenmektedir (France 2007). Modern öncesi toplumlarda çocukluktan yetişkinliğe geçiş belli ritüellerle gerçekleşmektedir ancak çocukluk ile yetişkinlik arası dönem oldukça kısadır (Mead 1928; France 2007). Batı’da modern toplumsal koşulların

çocuklukla yetişkinlik arasındaki dönemi özgün bir süreç, çocuk ve yetişkin olmakla tanımlanamayacak bir dönem olarak ortaya çıkarması, gençlik kategorisinin ayrı bir alan olarak tanımlanmasını gerektirmiştir. Bu bağlamda gençlik, zaman ve mekâna göre sosyal olarak inşa edilen bir döneme işaret etmektedir. Bununla birlikte gençlik dönemi, bu yaş grubu içerisinde yaşayan bireyleri nesnel koşullar vasıtasıyla etkileyen bunun sonucunda toplumsal alanda önemli sonuçlara yol açan bir gerçeklik olarak var olduğundan ikili bir duruma işaret eder (Cote 2014). Bu ikili gerçeklik anlayışı, felsefi görüş olarak nominalizm ve realizm akımlarının, sosyal gerçekliğe dair bilginin öznellik üzerinden mi yoksa nesnel koşullar üzerinden mi edinileceğine dair tartışmasına dayanmaktadır. Sosyal gerçekliği, insanın bilincinin ve bu bilince göre onu kategorileştirmesinin sonucu olarak ortaya çıkan bir durum olarak değerlendirenler için gençlik bir sosyal inşadır. Biz onu nasıl tanımlıyorsak ona göre bir varoluşa sahiptir. Realist akıma göre ise sosyal gerçeklik daha ziyade ampirik veriler doğrultusunda, belirli istatistiksel metotlarla ortaya çıkarılacak, insandan bağımsız, dışsal dünyada var olan yapıların ürünü olarak görülür (Burrell ve Morgan 1979). Genellikle iki kanattan uç örneklerle rastlansa da teorik yaklaşımlar bu iki uç arasında konumlanmaktadır. Nominalistlerin uç kanadının, sosyal gerçekliğin her birey için farklı olduğu görüşünden yola çıkarak, üzerinde uzlaşılabilir belli bir düzlemi olanaksız kılması, uç realistler içinse bireyin tamamen gözden çıkarılarak failliğin bir kenara atılması dolayısıyla toplumsal değişimdeki rollerinin gözden kaçmasına neden olduğu gerekçeleriyle eleştirilmektedir (Cote 2014).

Cote'a göre (2014) realizm, nominalizm ikiliğinin yanı sıra gençlik teorileri paradigmlar açısından da ayrışır. Toplumların işleyişini verili olarak kabul eden, toplumsal tabakalaşmanın, belirli ilişki ve işleyiş biçimlerinin tarihsel akışa uygun olduğunu bu işleyişte düzenlenmesi gerekli görülen alanlarda reformlarla düzenin sağlanması gerekliliği üzerinde duran muhafazakâr/liberal yaklaşımlarla, toplumsal işleyişin radikal bir biçimde dönüşmesinin gerektiğini öne süren, toplumsal eşitsizliklerin yapısal nedenlerinin ortaya konulması ve sosyal organizasyonu değiştirecek bir anlayışın ortaya çıkmasını savunan eleştirel sol/ liberal kanadın gençliğe bakış açıları birbirinden ayrılmaktadır. Cote (2014), Burrell ve Morgan'ın kategorileştirmesine göre oluşturduğu sınıflandırmada nominalizm ve realizm akımları içerisinde yer alan yaklaşımları şu şekilde sınıflandırmaktadır.

Nominalizm akımı içerisinde düzen ve regülasyona önem veren (1) muhafazakâr yaklaşımlar arasında sembolik etkileşimcilik, postmodernist yaklaşımların belirli bir bölümü, yorumlamacı yaklaşımlar yer almaktayken, (2) eleştirel yaklaşımlar arasında ise, radikal postmodernizm ve kültürel çalışmalar sayılmaktadır.

Realizm içinde ise (1) muhafazakâr yaklaşımlar; yapısalcılık, ergen psikolojisi, antropoloji ve kriminoloji, (2) eleştirel yaklaşımlar içerisinde ise politik ekonomi ve geç modernizm yer almaktadır (2014:18).

Griffin (1993) ise, gençliğe dair hegemonik söylemi meşrulaştıran çalışmalarını ana akım olarak nitelendirmekte, pozitivist, ampirist ve muhafazakâr olduklarını ve kendilerini apolitik ve objektif olarak sunduklarını belirtmektedir. Ona göre ana akım yaklaşım, gençleri sosyal problemin hem nedeni hem de kurbanı olarak gören, belirli fenomenleri açıklamada kurbanı sorumlu tutan bir söylemi temel almaktadır. Ana

akım söylem içerisinde gençler, ulusun kendi durumunu işaret eden temel gösterge olarak alınmakta, ekonominin, kültürel değerlerin, ahlakın, aile yaşamının, mesleki yapılanmasının yansıtıcısı olarak görülmektedir.

Bu sınıflandırma sosyoloji perspektiflerinin çok çeşitli ve farklı etkilerini dikotomik bir biçimde ayırdığı için eleştirilmektedir (France ve Treadgold 2016). Yaklaşımların bu şekilde sınıflandırılması, fikirlerin tarihsel olarak nasıl ortaya çıktığını, örtüştüğünü ve diğer perspektifleri şekillendirdiğini ya da yaklaşımların içerisindeki konumlanmaların nasıl oluştuğunu açıklamakta yetersiz kaldığı gerekçesiyle eleştirilmektedir (Nesbit 2017).

Bu tartışmada örneği görüldüğü gibi gençliğin bir kategori olarak bizim sınırlarını belirlediğimiz bir alan olup olmaması aynı zamanda gençliğe dair sorun olarak görülen alanların, toplum içerisinde gençliğin nasıl algılandığının, gençliğe yüklenen anlam ve misyonların nasıl şekillendirilmesi gerektiğine dair teorik ve metodolojik farklılaşmaları beraberinde getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında gençlik, sosyal teori ve modernleşme arasında yakın bir bağlantı olduğu görülmektedir. Ancak gençlik çalışmaları içerisinde özellikle etkili olan iki geleneğin yapısal teorilerden beslenen 'geçiş odaklanan çalışmalar' ile kültürel çalışmalar teorilerine dayanan 'gençlik kültürel çalışmaları' arasında teorik gelişmeler açısından bazı çıkmazlara girildiği öne sürülmektedir (Furlong vd. 2011).

1. Gençlik Çalışmalarında Paradigma Değişimleri

Gençlik çalışmaları teorik ve ampirik olarak birçok farklı konuya odaklansalar da sosyal değişime dair çağdaş tartışmaların büyük bir kısmı gençlikten yetişkinliğe geçiş ya da gençlerin öznelliğini, kasıtlı eylemlerini, seçim ve karar verme süreçlerini ele almaktadır (Furlong vd. 2011). Yapıya ve kültüre odaklanan gençlik çalışmaları uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir ve bu süreçte farklı kavramsallaştırmalar ve anlayışlar geliştirilmiştir. 20. Yüzyılın ikinci yarısından beri gençlerin geçiş süreçleri psikolojik varsayımlara, genç erkeklerin meslekleri nasıl tercih ettiği gibi konulara odaklanmışsa da (Furlong vd. 2011) 70'ler ve 80'lerle birlikte etkisini göstermeye başlayan neoliberal politikaların sonucu olarak genç işsizliğinin o zamana kadar görülmemiş bir orana ulaşmasının yanı sıra eğitim sürelerinin uzaması istihdam, evlilik, ebeveynlik gibi yetişkinliğin göstergeleri sayılan alanların (Griffin 1993) tekrar düşünülmesine yol açmıştır. Bu olgu genç işsizliğinin yapısal sebeplerine ve kısıtlamalarına olan ilgiyi arttırmış, gençlerin toplum içerisinde nasıl konumlandıkları incelenmeye başlamıştır. Bu duruma ek olarak Griffin'e göre, 1980'lerle birlikte gençlerin ekonomik ve sosyal koşullarının dramatik bir biçimde değişmiş olması gençlik çalışmalarında yeni krize neden olmuş, Marksizme dayanan sınıf temelli analizler karşısında, radikal kültürel çalışmalar (feminist, siyahi, LGBT-Q hareketlerinden beslenen tartışmalar), postmodernizm ve post yapısalcılığın eleştirileri etkili olmaya başlamıştır (1993). Kültürel çalışmalar alanında en etkili yaklaşımlardan biri Çağdaş Kültürel Çalışmalar Merkezi'nin gençlik alt kültürlerini kavramsallaştırdığı çalışmalar olmuştur. İşçi sınıfından olan gençliğin stiller, alt kültürler, beğeni, direniş ve anlamlandırma pratiklerini bir kaynak olarak gören ve bu kaynakları sınıf, nesiller arası ilişki, üretim ve tüketim arasındaki dinamikler, alt kültür ve hâkim kültür arasındaki sembolik bağlantılar üzerinden inceleyen bu perspektif kültürel çalışmalar alanında önemli bir yer edinmiştir (Johansson 2016: 512).

1990'larla birlikte genel olarak uzayan eğitim süreleri yanı sıra kadınların eğitimde kalma sürelerinin uzaması ve istihdama katılan kadınların oranının artması, kadınların 'doğal' rollerinin ve sorumluluklarının toplumsal ve politik alanda nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair yeni tartışma alanları açmış, istihdam piyasasındaki organizasyon çoğunlukla cinsiyete göre gelir ve hiyerarşik bir düzenleme etrafında örgütlense de kadınların istihdamı kültürel alandaki katılımlarını değiştiren bir faktör olmuş, kıyafet, kozmetik, dergiler, müzik ve popüler kültürün diğer ürünleri hizmet sektörlerinde yeni yönelimlerin gelişmesine ve tüketim biçimlerinin değişmesine yol açmıştır (France 2007: 21). Özellikle Batı ülkelerinde imalata yönelik istihdamdaki düşüş ve hizmet sektörlerinde çalışan sayılarının artması ile birlikte istihdam yapısının esnekleşmesi, güvencesizleşmesi, istikrarsızlaşması, kadınların deneyimini odağına alan çalışmaların artmasına neden olmuştur (Furlong vd. 2011). Bu dönem aynı zamanda bireyselliğin gitgide arttığı, bireysel hayat izleklerinin farklılaştığı, yapısal sınırların etkisinin azaldığı bir dönem olarak da nitelenir. Bauman, Beck'in bireyselleşme süreçlerinde yeni bir bölüm açtığından bahsederek, Elias'ın bireyin doğuşuna ilişkin değerlendirmesini bu doğumu sürekli ve süregiden, zorlayıcı ve saplantılı modernleşmenin bir yönü olarak yeniden sunduğunu söyler (Bauman 2005: 62). Bu dönemi kendisi akışkan modernite olarak tanımlayan Bauman, bireyselleşmenin yurttaşlığın aşınması ve yavaşça parçalanması olduğunu, kamusalın özel tarafından sömürgeleştirildiğini, bireylerin potansiyel olarak gereksiz ya da değiştirilebilir hale geldiğini, toplumsal konumlanmaların uzun dönemde güvenilir, ayrıcalıkların kırılğan ve tehdit altında olduğunu ileri sürer (Bauman 2005: 62-69). Geç modernlik, bireyselleşme ve risk toplumu gibi kavramlarla nitelenen modern toplumun organizasyonunda büyük ölçekli kırılmaların yaşandığı bu dönem bireyin ve bireysel ethosun öneminin gençlik çalışmalarında etkisini arttırdığı da bir dönem olmuştur.

1990'larla beraber hem kültürel çalışmalarda hem de küreselleşmenin etkilerinin daha çok hissedilmesine paralel olarak makro yapısal değişimlerin gençliğe etkisini araştıran çalışmalarda hem nitelik hem de nicelik bakımından büyük bir çeşitlenme görülmektedir (Batcheor, Fraser, Whittaker ve Leona 2020). Bu dönemle birlikte, ekonomik, teknolojik ve sosyal değişimler baş döndürücü hızlara ulaşmıştır. Bendit ve Hahn Bleibtreu bu dönemde sosyo ekonomik ve kültürel alanlarda yaşanan değişimleri; piyasaların giderek uluslararası hale gelmesi, ülkeler arasında artan ücret eşitsizlikleri, üretkenlik seviyeleri ve sosyal devlet pratiklerinin giderek küçülmesiyle birlikte farklı bölgelerdeki hizmet ve endüstri sektörlerinin arasında giderek artan bir rekabet, bu gelişmelerden pay almak isteyen ulusların birçok kurum, kuruluş ve hizmeti özelleştirmesi, bu durum istihdam piyasasının devlet eliyle düzenlenmesine sekte vurması ve gelişmekte olan ya da üçüncü dünya ülkelerinde kayıt dışı ekonominin canlanması, yeni enformasyon ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, yerel piyasaların giderek daha çok küresel süreçlerden ekonomik, sosyal ve politik olarak etkilenerek küresel krizlerden daha açık hale gelmesi ve bunun sonucunda ekonomik istikrarsızlığın daha fazla yaşandığı bir süreç olduğunu ortaya koyar (2008: 27). Bu değişimlere ek olarak giderek artan sayıda ulusal ve uluslararası göçler, yeni tüketim alanlarının açılması, dünya çapında eğitim ve profesyonelleşme taleplerinin artmasının var olan eşitsizliklere (gelir, cinsiyet, etnisite, eğitim) yeni boyutlar kazandırdığını öne sürer (2008: 28).

Yukarıda sayılan makro ölçekli sosyal değişimlerin hem küresel düzeyde hem de ulusal düzeyde birbirinden önemli ölçüde farklılaştırdığı gençlerin aynı zamanda okurken çalışma gereksinimi ya da okurken borçlanmasının artmaya başlaması, eğitim sürelerinin uzamasıyla aileye ekonomik ve psikolojik olarak bağımlılığın artması, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde hem profesyonel hem de üretime dayanan sektörlerde istihdam alanlarının daralmasına rağmen, diploma sahipliğinin ve bu duruma bağlı olarak eksik istihdamın artması, eşitsizliklerin sadece eğitimle değil ailenin toplumsal konumunun gencin sosyal konumunu halen büyük oranda etkilemeye devam etmesi gibi etkenler (Cote 2014) aile, istihdam, topluluk gibi geleneksel kurumların daha parçalı hale gelmesine, gençlerin hayatlarının geçiş aşamalarının geleneksel lineer süreçten -okul, iş, evlilik, ebeveynlik- (Furlong vd. 2003; Holdsworth ve Morgan 2005) giderek ayrılmasına, süresizleşmesine neden olmuştur. Bireyin kendi hayatının sorumluluklarını alması gerektiği, almadığı düşünüldüğü zaman da sonuçlarından bireyin sadece kendisinin sorumlu tutulduğu bir anlayış da bu süreçte yerleşmeye başlamıştır (Bauman 2005, Furlong vd. 2011). Gençlerin sadece hayat izleklerinde önemli duraklar olan eğitim, iş, evlilik, aile evinden ayrılma gibi alanlarda süresizlik ve belirsizlik koşullarının artması değil aynı zamanda gençlerin 'boş zamanlarının güvencesizleşmesi' (Batcheor vd. 2020) gibi çağdaş kaygılara odaklanan çalışmalar da gençlerin bütün hayatını kuşatan yeni fenomenler dizisini ortaya çıkarır. 90'lardan itibaren kültürel çalışmalar da etkisini artırarak uluslararası bir disiplin haline gelmiştir. Feminizm, post kolonyal çalışmalar, sosyal teori ve eleştirel teori de kültürel çalışmaların yanı sıra gelişmeye devam etmektedir. Medya ve internette cinsiyet kimliği, yaş, sınıf, etnisite ve mekân kesişimliliğini ele alan, kültürel ifadelerle odaklanan çalışmalar kültürel çalışmaların tanımlayıcı unsuru haline gelir (Shildrick ve MacDonald 2007; Robards ve Bennett 2014).

Geçiş dönemi çalışmalarında yeni kavramsallaştırmalar gençlik, yetişkinlik gibi kavramların da yeniden düşünülmesine toplumsal rollerin sorgulanmasına yol açmaktadır. Cote, *Arrested Youth* (2000) kitabında bireyselleşmiş hayat izleklerinin çoğu genci gerçek yetişkinliğe ulaşmaktan alıkoymadığını, kurumsal kapitalimin etkili medya kullanımıyla kitle tüketimini destekleyerek, Amerika toplumunu yaşa dayalı, farklılaşmamış bir kitle durumuna getirdiğini öne sürer. Geleneksel kültürün yok olmaya başlaması, yetişkinliğe geçişin evlilik ve ebeveynlik gibi belirleyicilerinin önemini azaltmaktadır. Bununla birlikte bireysellik ile diğerleri için sorumluluk alabilen dengeli bir yetişkin olabilme hali olarak tanımladığı 'psikolojik yetişkinliğe' ulaşma sorumluluğu, bireye yani gence kalmaktadır. Ancak psikolojik yetişkinliğe ulaşmak bu dönemde oldukça zorlaşmıştır. Piyasanın yüzeysel bireyselliği süreklileşen eğlence tüketimiyle desteklemesine paralel olarak geleneksel anlamın, ebeveyn yönlendirmesinin ve yapının rollerinin azalmasıyla gençlerin büyük bir kısmı kurumsal kapitalizmin tüketim tuzağına düşmektedir.

Yetişkinliğin gençler için ne anlama geldiğini araştıran çalışmalarda da gençlerin geleneksel toplumsal rol geçişlerine ve yetişkinlik belirleyicilerine çok önem vermediği, kendine karşı sorumluluk sahibi olma, bağımsız kararlar verebilme, ekonomik olarak bağımsız olma gibi maddi olmayan kavramlara referansla yetişkinliği tanımladıkları görülmektedir (Arnett 2000, Kugelberg 2000; Thomson vd. 2002; Westberg 2004). Bu bağlamda sosyal yapıda görülen değişimlerin gençlerin anlam dünyasında

da karşılık bulmuş olduğu görülmektedir. Geçişin hangi olası alanlar arasında yaşandığı sorusunu soran Pais (2002), araştırmacıların, biyolojik olarak çocukluktan yetişkinliğe 'hareket' olarak geçiş ile sosyal yeniden üretimi sağlayan 'süreç' olarak geçişin birbirinden ayrılması gerektiğini ifade eder. Hayat safhaları arasında daha kalıplaşmış geçiş ritüelleri olan toplumlardan bugünkü toplumlara gelindiğinde çocukluktan yetişkinliğe geçişin temel özelliklerinden birinin 'tersine çevrilebilme' özelliği olduğunu vurgular. Tersine çevrilebilme özelliği gençlikle yetişkinliğin arasında gidip gelebilme kabiliyetidir. Gençler ailenin evinden ayrılıp geri gelebilirler, eğitim sistemini bırakıp tekrar başlayabilirler, işe girip çıkabilirler, sosyal ve yakın ilişkileri kalıcı ömür boyu olmak zorunda değildir. Bu açıdan gençlerin geçişliliğini 'yo yo' benzetmesi üzerinden yapar. Bu akışkan hayat tarzında gençlerin her şeye karşı göreceli bir görüş geliştirdiğini belirten Pais, manevra yapılabilecek bireysel alanların önemine işaret eder (2002: 220). Yukarıdaki kavramsallaştırmalara bakıldığında birçok çalışmanın bireyselleşme, öznel ve kimliklere odaklandığı, sınıf ve yapısal kurumların önemini azaltmasının vurgulandığı görülmektedir.

2. Yapı ve Failliği Yeniden Düşünmek: Orta noktada buluşmak

Coffey ve Farrugia (2014) Willis, Hall ve Jefferson'un faillik kavramını, sınıf ve nesiller arası güç ilişkileri içerisinde yaratıcı ve dirençli kendini ifade olanaklarına vurgu yapacak biçimde kullandıkları için gençlik araştırmalarında yapı ve failliği bir arada değerlendiren yaklaşımlar içerisinde çok önemli bir yer teşkil ettiğini belirtir. Bu çalışmalarda failin eylemi yapı içerisinde anlam bulmakta ve onu yeniden şekillendirmektedir. Örnek olarak direnç kavramıyla, bağımsız ve bireysel olarak görülen bazı eylemlerin (okula direnç gibi) eğitim ve iş yeri içerisindeki yapısal eşitsizliklerin yeniden üretilmesinin bir parçası olabileceği tartışılmaktadır. Bu verimli yaklaşımın, çağdaş gençlik sosyolojisi içerisinde en önemli tartışma eksenlerinden biri haline gelen bireyselleşme ve eşitsizlikler ilişkisi üzerine odaklanılmaya başlamasıyla etkisini yitirdiğini öne süren Coffey ve Farrugia (2014), yapı/fail arasındaki dikotomik ayrılığın daha sonraki çalışmalarda tekrar gün yüzüne çıktığını öne sürer. Bu ikiliğin üstesinden gelmeye çalışan 'orta nokta yaklaşımları' (middle ground), 'sınırlandırılmış faillik' (Evans 2007), ya da 'yapılandırılmış bireysellik' (Roberts Clark ve Wallace 1994) gibi kavram ve tanımlamalarla bu tarihsel ayrımı aşmaya çalışmışlardır.

Lehmann (2004) işçi sınıfından gençlerle yürüttüğü çalışmasında, geç modernite ve risk toplumu tartışmalarında sıkça dile getirilen eğitim ve mesleki kazanımlarda yapısal faktörlerin azalması söylemine karşın, gençlerin sosyo ekonomik arka planlarının ve cinsiyetlerinin okuldan iş yaşamına geçişte halen oldukça etkili olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmada işçi sınıfından gençlerin yüksek eğitimi ebeveynine sahip olan akrabalarıyla karşılaştırıldığında kendi üniversiteye devam etme kararlarını daha riskli ve belirsiz bulduklarını ortaya koymakta, toplumdaki yaygın bireyselleşmeye karşın gençlerin sosyal deneyimlerinin kökenlerinin habitusları vasıtasıyla edinildiğini ve okuldan işe geçiş sürecinin sosyal yapı içinde bireylerin konumlanmalarına bağlı olduğu iddia etmektedir. (Lehmann 2004).

'Yapılandırılmış bireysellik' kavramıyla İngiltere ve Almanya'yı karşılaştırarak gençlerin okuldan işe geçişlerinin nasıl belirlendiğini, yapısal koşulların ne derece ve nasıl etkili olduğuna cevap arayan Robert vd. (1994), Almanya'da istihdama

girişin çok daha yapılandırılmış olduğunu ve çok daha uzun sürdüğünü öne sürer ve bu durumun Almanya'nın eğitim (training) kültürüyle açıklanabileceğini iddia eder. Yapısal farklılıklar bulunmasına rağmen gençlerin her iki ülkede de kendilerinin hayat seçimleri üzerinde önemli kararları almada bağımsız olduklarına inandıklarını ortaya koyar (s. 31). 'Sınırlandırılmış fail' kavramını tartışmaya dahil eden Evans (2007) benzer şekilde İngiltere ve Almanya'da yürüttüğü araştırmasında, dört geçiş davranışı belirler 'Stratejik', 'adım adım', 'riske girmek' ve 'bekle ve gör'. Eğer bir genç bir faaliyete, kendi kararları doğrultusunda, niteliklerinin farkında olarak girişirse bu durumda hayat izleğinde istikrarlı bir çizgide ilerlemesi mümkün olmakta, eğer acil iş taleplerine göre kısa vadeli faaliyetlere yöneliyorsa daha riskli bir yolda ilerlemektedir. Geçişte 'Stratejik' ve 'riske girmek' yaklaşımları bu tarz bireyselleşme faaliyetlerin sonucudur. Daha pasif, nihai bir hedefi ve yönü olmayan geçiş yaklaşımları, 'adım adım' ve 'bekle ve gör' stratejileri ise toplumsal olarak daha kabul görmüş geçiş stratejilerini tanımlar (Evans 2007: 86). Evans bu çalışmasında davranış örüntülerinden hareketle bireylerin kimlikleriyle yapısal sistem içerisindeki sınırlar içerisinde hareket ettiğini ileri sürmekte ancak gençlerin başarılı ve uzun dönemli istihdamda bulunmalarını ve hedeflerine ulaşma becerilerini, okul ve aile içerisindeki sosyalizasyona ve istihdam sürecindeki mücadele ve ödül deneyimine bağlı kimlik formasyonuna bağlamaktadır (2007: 86). Evans'ın yaklaşımında fail ve kimlik kavramlarının problematik olduğunu ileri süren Coffey ve Farrugia (2014), benzer çalışmalarda görüldüğü gibi failliğin gençlerin kendi öznellikleri içerisinde yatan bir güç olarak algılandığını, eğer fail yapı tarafından 'sınırlandırılmış' ise hem insanın esas özelliği hem de dışarıdaki dünyadan edinilen bir şey olarak görülmesinin varsayımsal olarak mantıksal hatalar içerdiğini ileri sürer. Yapı ve faili birlikte düşünmeye çalışan birçok yaklaşımda olduğu gibi araştırmacının kültürün mü yapının mı daha önemli olduğu dikotomisinde hangisine ağırlık veriyorsa yaklaşımında diğerinin arka planda kaldığı belirtilir. Bu bağlamda fail ile yapı arasında sürekli bir gerilim ilişkisi kurulmakta ve failliğin neyi tanımladığı belirsizleşmektedir. Sonuç olarak failliğin yapı karşısında sosyal alanı belirleyen güç ilişkilerini değiştirecek bir direnç noktası olduğu varsayımı, özne ve toplum arasında kurulan ontolojik ayrıma dayanmaktadır. Modernist teorilerin bireyselliği kavrayışının otonom, bütün ve birleşik olduğu ve yapısal olana karşı çıkmanın moral bir yanı olduğuna inançla birlikte bu varsayımın işlediği öne sürülmektedir (Coffey ve Farrugia 2014: 461-474).

Coffey ve Farrugia, gençlik çalışmalarında yapı ve fail arasındaki ayrımın aşılmasında özne ve iktidar ilişkilerinin yeniden düşünülmesi gerektiğini, bunu sağlayabilecek en önemli perspektifi ise Foucault'u takip eden post yapısalcılığın ve Bourdieu 'u takip eden sosyal pratik teorilerinin sağladığını ileri sürer (2014: 471). Bu iki perspektif öznenin, iktidar tarafından sınırlandırılmış bir bütünlük olarak değil, öznenin önce var olan iktidar ilişkileri sistemi içerisinde aktif olarak katılımıyla oluştuğunu varsayar. Bu bağlamda iktidar ilişkileri önceden var olan bir özneyi sınırlayan bir yapı olarak değil, öznenin olasılığının koşullarını sağlayıcı olarak işler. Bu bakış açısından özne dikotomilerden sıyrılarak var olabilir (Coffey Farrugia 2014: 471). Post yapısalcı teoriler, öznenin iktidar ve bilgi, söylemsel pratikler ve sosyal teknolojiler vasıtaları içerisinde şekillendiğini öne sürerken, Bourdieu'u takip eden çalışmalarda ise özne aynı zamanda bir beden olarak da sosyal alanların etkisini içselleştiren yapı tarafından şekillendirilmiş gömülü pratiklere işaret eder (Kelly., 2013).

Bu perspektife, Bourdieu'nun analiz araçlarını kullanarak, işçi sınıfı ile eğitim ilişkisini inceleyen Raey (2001) verilebilir. Çağdaş eğitim sisteminin geçmiş dönem elit önyargılarını sürdürdüğünü ve işçi sınıfı eğitiminin orta sınıf çıkarlarına hizmet ettiğini öne sürer. İşçi sınıfını, orta sınıf söylemsel biçimde kurarak kendinden ayırmakta, hâkim kültürel alandan dışlayarak, eğitim alanını domine etmeye devam etmektedir (2001: 334-336). Bu çalışmada, öznel konumlar tarihsel bir bakış açısından sınıflar arası sosyal pratikler içerisinde ele alınarak belirlenmektedir.

Sonuç:

Gençlik çalışmalarında, yapı/ fail, realizm/ nominalizm, sosyo ekonomik belirleyenler/kültürel belirleyen ikiliklerini aşmaya çalışan yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu alandaki tartışmaların çeşitlenmesi ve artması gençliğin bugünkü durumunu daha derinlikli olarak kavramaya olanak sağlayacaktır. Gençlik çalışmalarında 'geçiş' ve 'kültürel çalışmalar' geleneklerine bakıldığında yapı, kültür, bireyselleşme ve bireysel eylem kavramlarının nasıl tanımlanacağı, birbirleriyle ilişkilerinin nasıl formüle edileceğine dair bir uzlaşıya varılmadığı görülmektedir. Coffey ve Farraga'nın (2004) da belirttiği gibi gençlik çalışmaları içindeki pozisyonları belirleyen dikotomik ayrımlar, ontolojik ve normatif varsayımlardan kaynaklanmaktadır. Ontolojik ayrımları yeniden düşünmenin bir yolunun modernite içerisinde öznellik ve yapı arasındaki temel gerilimi ortadan kaldırmak ve birlikte düşünülmesinin yolunu açacak post yapısalcı, özneyi ve eylemini bu yapılar tarafından belirlenen bir olma hali bir süreç olarak kavrayan yaklaşımlarla mümkün olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça:

ARNETT, Jeffrey Jensen, (2000), "Emerging Adulthood: A Theory of Development From The Late Teens Through The Twenties". **American Psychologist**, LV,5: 469–480.

BAUMAN, Zygmunt, (2005), **Bireyselleşmiş Toplum**, (Çeviren:Y. Alogan) İstanbul:Ayrıntı Yayınları.

BATCHELOR, Susan, FRASER, Alistair, WHITTAKER Lisa. ve LI, Leona, (2020), Precarious Leisure: (Re)İmaging Youth, Transitions and Temporality. **Journal of Youth Studies**, XXIII,1: 93-108.

BENDIT, Rene. ve HAHN BLEIBTREU, Marina, (2008), **Youth Transitions: Processes of Social Inclusion and Patterns of Vulnerability in a Globalised World**, Opladen Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers.

BENNETT, Andy. ve ROBARDS, Brady, (2014), **Mediated Youth Cultures: The Internet, Belonging and New Cultural Configurations**, Palgrave Mcmillan.

BLACKMAN, Shane, (2005), Youth Subcultural Theory: A Critical Engagement with The Concept, Its Origins and Politics, From The Chicago School to Postmodernism. **Journal of Youth Studies**, VIII,1: 1-/20.

BURRELL, Gibson. ve Morgan, Gareth, (1979), **Sociological Paradigms and Organisational Analysis : Elements of the Sociology of Corporate Life**, London: Heinemann Educational Books.

COFFEY, Julia. ve FARRUGIA, David. (2014), Unpacking The Black Box: The Problem of Agency In The Sociology of Youth, **Journal Of Youth Studies**. XVII,4: 461-474.

COTE, James, (2000), **Arrested Adulthood: The Changing Nature of Maturity and Identity**, Newyork: NYU Press.

COTE, James, (2014), **Youth studies: Fundamental Issues and Debates**. Hampshire: Palgrave Mcmillan.

DAVIS, John, (1990), **Youth and The Condition of Britain**. London: Athlone.

EVANS, K. (2007), Concepts of Bounded Agency In Education, Work, and The Personal Lives of Young Adults, **International Journal Of Psychology**, XLII, 2: 85–93.

France, Alan, (2007), **Understanding Youth In Late Modernity**, Maidenhead: McGraw-Hill Education.

France, Alan. ve Treadgold, Steven, (2016), Youth and Political Economy: Towards A Bourdieusian Approach. **Journal of Youth Studies**, XIX,5: 612–628.

FURLONG, Andy, CARTMEL, Fred, BIGGART, Andy, SWEETING, Helen. ve WEST, Patrick, (2003), Youth Transitions: Patterns of Vulnerability and Processes of Social Inclusion, 25.09.2020 tarihinde <http://docs.sciesocialcareonline.org.uk/fulltext/socrfind8.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Furlong, Andy, Woodman, Dan. ve Wyn, Johanna, (2011), Changing Times, Changing Perspectives: Reconciling 'Transition' and 'Cultural' Perspectives on Youth and Young Adulthood. **Journal of Sociology**, XLVII,4: 355–370.

GRIFFIN, Cristine, (1993), *Representations of Youth: The Study of Youth and Adolescence in Britain and America*. Cambridge:Polity Press.

HOLDSWORT, Clare. ve MORGAN, David, (2005), *Transitions In Context: Leaving Home, Independence And Adulthood*, Berkshire:Open University Press.

JOHANSSON, Thomas, (2016), Youth Studies In Transition: Theoretical Explorations, *International Review of Sociology*, XXVII,4: 510-524.

KELLY, Mark. G. E, (2013), Foucault, Subjectivity, and Technologies of The Self, 25.09.2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/285775497_Foucault_Subjectivity_and_Technologies_of_the_Self sayfasından erişilmiştir.

KUGELBERG, Clarissa, (2000), Young Adult Life with and without Limits.Different Discourses Around Becoming Adult Among Swedish Young People, *Young*, XIII, 1: 36-53.

LEHMANN, Wolfgang, (2004), 'For Some Reason, I Get A Little Scared': Structure, Agency, and Risk In School Work Transitions, *Journal of Youth Studies*, VII,4: 379-396.

MEAD, Margaret, (2001), *Coming of Age In Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation*, Newyork:Harper Perennial.

MIZEN, Phil, (2004), *The Changing State of Youth*. New York: Palgrave.

NISBET, Robert, (2017), *The Sociological Tradition*, London:Routledge.

PAIS, Machado, J, (2002), Transitions and Youth Cultures: Forms and Performances, *International Social Science Journal*, LII,164: 219-232.

PEVORİK, Bojana, (2016), *Defining youth in contemporary national legal and policy frameworks across Europe*. 15.08.2020 tarihinde, <https://pjeu.coe.int/documents/42128013/47261653/Analytical+paper+Youth+Age+Bojana+Perovic+4.4.16.pdf/e59c5e2-45d8-4e70-b672-f8de0a5ca08c> adresinden erişildi.

REAY, Diane, (2001), Finding or Losing Yourself? Working-Class Relationships to Education, *Journal of Education Policy*, XVI,4: 333-346.

ROBERTS, Ken, CLARK, Stan, C. ve WALLACE, Claire. D, (1994), Flexibility and Individualisation: A Comparison of Transitions into Employment in England and Germany, *Sociology*, XXVIII,1: 31-54.

SHİLDRIĆK, Tracy. ve MACDONALD, Robert, (2007), Biographies of Exclusion: Poor Work and Poor Transitions. *International Journal of Lifelong Education*, XXVI, 5: 589-604.

THOMSON, Rachel, HOLLAND, Janet, MCGRELLIS, BELL, Robert, HENDERSON, Sheena. ve SHARPE, Sue, (2004), Inventing Adulthood: A Biographical Approach to Understanding Youth Citizenship, *The Sociological Review*, LII, 2: 218-239.

WESTBERG, Annika, (2004), Forever Young? Young People's Conception of Adulthood: The Swedish Case, *Journal of Youth Studies*, XII, 1: 5-53.

Extended Abstract:

Structural and cultural studies make it challenging to address the situation of youth, which becomes increasingly complex, prolonged, fragmented, and changing according to place and time in different processes such as globalization and localization by establishing a hierarchical upside-down relationship between society and the agency.

In this respect, approaches that try to overcome this dichotomy are crucial. For this purpose, the following questions are discussed by reviewing theoretical approaches. First, what are the foundations of the ontological distinction in youth studies? Second, what are the sources of approach differences between perspectives that focus on socio-economic problems and cultural studies? Third, how do these distinctions explain existing youth problems? And lastly, what approaches present society and agency as two concepts that affect and transform each other?

To address the first question, nominalist and realist approaches can be differentiated. According to their philosophical basis, youth studies based on nominalism and realism that produce knowledge about social reality have developed different theoretical perspectives. In the nominalist approach, social reality is considered a result of human consciousness and categorizes according to consciousness. Thus, youth is regarded as a social construction. On the other hand, objective reality exists outside humans in the realist approach. With empirical data and statistical methods, one can grasp the knowledge of reality. In this ontological distinction, in the extreme examples of the approaches in the nominalist wing, the social reality varies from individual to individual, so it is not possible to review external categories that can be valid for everyone. However, in studies based on extreme realism, the agency is completely abandoned to create common social categories.

Other than nominalism and realism, there are further distinctions that youth studies have. Conservative approaches that attach importance to order and regulation within nominalism (1) include symbolic interactionism, a particular part of postmodernist approaches, and interpretative approaches, (2) critical approaches include radical postmodernism and cultural studies. Within realism (1) conservative approaches; structuralism, adolescent psychology, anthropology, and criminology, (2) political economy and late modernism are critical approaches. There appears to be a close link between youth, social theory, and modernization by reviewing these approaches.

Understanding recent paradigm changes in youth studies, extensional economic and social changes from the '70s and '80s must be considered. As a result of the neoliberal policies that started to take effect in the 70s and 80s, an unprecedented rate of youth unemployment and prolongation of education periods led to reconsidering areas considered indicators of adulthood, such as employment, marriage, and parenthood. This phenomenon has increased interest in youth unemployment's structural causes and constraints. Against class-based analysis, radical cultural studies (discussions fueled by feminist, black, LBGT-Q movements), postmodernism, and poststructuralism criticisms became influential at the same time.

In the 1990s, there is considerable diversity, quality, and quantity in cultural studies and studies investigating the effects of macro-structural changes on youth in parallel

with globalization. Increasing competition between the service and industry sectors in different regions, with the increasing wage inequality between countries, increasing levels of productivity and the shrinking of social state practices, privatization of many institutions, organizations, and services, and the revival of the informal economy in developing and third world countries increasingly affected by global processes economically, socially and politically. In addition to these changes, increasing national and international migrations, opening new consumption areas, and increasing demands for education and professionalization worldwide add new dimensions to existing inequalities (income, gender, ethnicity, education).

With these developments, agency to emphasize creative and resilient self-expression opportunities within the class and intergenerational power relations constitute vital approaches that evaluate structure and agency in youth research. The agent's action finds meaning in the structure and reshapes it in these approaches. Concepts and definitions such as "middle ground approaches," "restricted agency" (Evans 2007), or "structured individuality" (Roberts Clark and Wallace 1994) have tried to overcome this duality. However, in many approaches, constant tension is established between the agent and the structure, and it becomes unclear what agency defines. The most important perspective that can provide this is the poststructuralism following Foucault and social practice theories following Bourdieu. These two perspectives assume that the subject is formed by active participation in power relations that existed before the subject, not as a totality limited by power. In this context, power relations operate not as a structure constraining a pre-existing subject but as providing the possibility of subjectivity. The subject can exist out of dichotomies. While poststructuralist theories suggest that the subject is shaped within the means of power and knowledge, discursive practices, and social technologies, in the studies following Bourdieu, the subject also points to embedded practices shaped by the structure that internalizes the influence of social spaces as a body.

In youth studies, it is seen that there are approaches that try to overcome the dichotomies of structure/agency, realism/nominalism, socio-economic determinants / cultural determinants. Diversification and increase in the debates in this area will enable the youth to understand the current situation in more depth. However, in the traditions of "transition" and "cultural studies" in youth studies, there is no consensus on defining the concepts of structure, culture, individualization, and individual action and how to formulate their relations with each other. The dichotomous distinctions that determine the positions in youth studies arise from ontological and normative assumptions. One way of rethinking ontological distinctions is possible with poststructuralist approaches that will eliminate the essential tension between subjectivity and structure in modernity and pave the way for them to be thought together and grasp the subject and its action as a process of being determined by these structures.

Roald Dahl'ın "Charlie'nin ikolata Fabrikası" Adlı ocuk Romanında Yapısal ve Eğitsel İlkeler*

Structural And Educational Principles In Children's Literature Of Roald Dahl's Named "Charlie's Chocolate Factory"

Arş. Gör. Kürşat KAYA**

Öz:

Erken yaşta bireylerin gelişimleri için edebiyat eserlerinin yeri yadsınamaz. ocuk edebiyatının da en temel işlevlerinden birisi de bireylerin erken yaştan birçok şeye karşı duyarlılıklarını sağlamaktır. Onlara okuma alışkanlığı kazandırmak, okumayı sevdirmek ve kütüphanecilik ile ilgili duyarlılık sahibi olmalarını sağlamak bu türde eserlerin başlıca işlevleri arasında gelmektedir. Bu nedenlere dayalı olarak ocuk kitaplarının taşıması gereken bazı iç yapı ve dış yapı özellikleri vardır. Dış yapı özellikleri "boyutlar, kâğıt, kapak-cilt, sayfa düzeni, harfler ve resimler" olarak karşımıza çıkar. Bu kavramlar çocuklara yönelik hazırlanmış olan kitapların fiziksel yapısıyla ilgilidir. İç yapı özellikleri ise "konu, plan, izlek, karakterler, dil ve anlatım, iletiler, çevre" olarak karşımıza çıkar. Bir ocuk kitabı, çocuklar için uygun konularda olmalı, olayların planı bakımından sade ve tutarlı olmalıdır. Ayrıca ocuk kitaplarının temel eğitim ilkelerine de uygun olması gerekmektedir. Bu alışmada Roald Dahl tarafından yazılmış, Can (ocuk) Sanat Yayınları tarafından basılmış olan Charlie'nin ikolata Fabrikası adlı ocuk romanının iç yapı ve dış yapı özellikleri incelenmiş ve kitap ocuk edebiyatına yönelik temel eğitim ilkeleri bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma çerçevesinde yapılmıştır. Çalışmada veriler doküman inceleme yöntemi ile

* Bu çalışmanın özeti, XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakóltesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. kursatkaya@gazi.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0003-2454-9906>

elde edilmiş, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda “Charlie’nin Çikolata Fabrikası” adlı yapıtın yapısal özellikleri ve temel eğitim ilkeleri bakımından nitelikli ve çocuğa göre olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk romanı, iç yapı özellikleri, dış yapı özellikleri, eğitsel ilkeler

Abstract:

Literary works aimed at the development of individuals at an early age cannot be denied. One of the most basic functions of children’s literature is to make individuals sensitive to many things from an early age. Among the main functions of such works are to give them a reading habit, to make them love reading and to raise awareness about librarianship. For these reasons, there are some internal and external structure features that children’s books should carry. The external structure features appear as “dimensions, paper, cover binding, layout, letters, and images.” These concepts are related to the physical structure of the books prepared for children. Internal structure features appear as “subject, plan, theme, characters, language and expression, messages, environment”. A children’s book should be on topics suitable for children and should be simple and consistent in terms of the plot of events. In addition, children’s books should comply with basic educational principles. In this study, internal and external structure features of Charlie’s Chocolate Factory, written by Roald Dahl and published by Can (Child) Art Publications, were examined and the book was evaluated in the context of basic educational principles for children’s literature. The research was conducted within the framework of qualitative research. The data in the study were obtained by document analysis method and analyzed by descriptive analysis. As a result of the research, it was determined that the work named “Çarli’s Chocolate Factory” was qualified and suitable for children in terms of its structural features and basic education principles.

Keywords: Children’s literature, children’s novel, internal structure features, external structure features, educational principles

Giriş:

Çocukluk ve gençlik dönemi, bireylerde gelişimin ve olgunlaşmanın sağlandığı dönemdir. Bu dönem, gelişme ve olgunlaşma sağladığı için özel gereksinimleri de beraberinde getirir. Bireyler erken çocukluk döneminden başlayarak 18 yaşına kadar gerek duyuşsal gerekse bilişsel anlamda sağlıklı ve düzgün uyaranlarla karşılaştırılmalıdır (Sever, 2006). Bireylerin dil gelişimlerinde de aynı koşullar geçerlidir. Ana dili eğitiminde metinlerin, dolayısıyla edebiyat yapıtlarının yeri yadsınamaz. Bu durumda, çocukların gelişimleri esnasında sanatın eğitsel işlevlerinden olabildiğince fazla yararlanmak gerekir. Sanatın eğitsel işlevlerinden faydalanabilmek için sanat eserlerini erken yaşlardan itibaren, çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olmak kaydıyla, çocuklarla karşılaştırmak gerekmektedir. Bunun için en iyi yöntemlerden birisi de görsel ve dilsel bir model ve uyaran olan nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıdır (Neydim, 2003: 116; Sever, 2002; Şahin, 2014; Tüfekçi Can, 2014: 6). Çocuklara yönelik hazırlanan nitelikli roman ve öykülerde, çocukların sınırlı hayat tecrübeleri çoğalır; çocuklara farklı insan tipleri üzerine düşünme fırsatı verilebilir; çocukların geliştirme aşamasında oldukları değer yargılarının daha da açıklık kazanmasına yardımcı olur. Bunun sonucunda çocuklar yaşadıkları topluma ve kültürel ortama basitçe uyum sağlar (Oğuzkan, 2001: 98). Çocuk edebiyatı, dil eğitiminin temeli olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma eylemlerinin öğrenilmesinden sonraki süreçte de oldukça önemli bir yer kaplar (Aykaç ve Çakır İlhan, 2014; Baş, 2010; Erkan ve Aykaç, 2014; Yalçın, 2002;). Dolayısıyla, çocukların söz varlığı kazanmalarında ve kendilerini en iyi biçimde ifade etmelerinde oldukça etkin bir rolü vardır (Baş, 2010). Hatta öyle ki ilkökul eğitim programlarının temelini çocuk edebiyatı üzerine kurulmasının tartışmaları bile yapılmıştır (Şirin ve Kaya, 2016). Doğal olarak çocuk edebiyatı hem öğretmenler açısından (Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012) hem de ebeveynler açısından (Şahin, Çelik ve Çelik, 2012) yeri yadsınamayacak derecede önem arz etmektedir.

Günümüzde çocuk edebiyatı bağlamında düşünülecek olursa çocuk kitaplarının kabul işlevleri gören ölçütlerinin yanında pedagojik, görsel ve estetik kabul ölçütleri bileşenleriyle birlikte ele alınıp değerlendirilmelidir (Şirin, 2014). Sever (2006)'e göre de çocuk edebiyatı yapıtlarının gerek görsel gerekse dilsel olarak, çocukların duygu ve düşünce dünyalarında arzulanan etkiyi oluşturabilmesi için içerisinde barındırması gereken özellikleri belirlemede birden çok ölçüt vardır. Bu ölçütler tasarım özellikleri (dış yapı özellikleri) ve içerik özellikleri (iç yapı özellikleri) olarak iki ana başlık altında toplanabilir.

Tasarım özellikleri çocuğun ilgisinin yoğunlaştığı ve çocuğu kitaba yaklaştıran özelliklerdir (Canlı ve Aslan, 2018). Sever (2006) tarafından yapılan sınıflandırmanın esas alındığı bir değerlendirmede nitelikli bir çocuk edebiyatı yapıtlarının dış yapı özellikleri Boyut, Kâğıt, Kapak-Cilt, Sayfa Düzeni, Harfler ve Resimler olmak üzere altı alt başlıktan oluşur.

Boyut olarak adlandırılan yapı, çocukların sürekli değişen yapılarına ve zihin dünyalarına hitap edecek şekilde düzenlenmelidir. Çocuk kitaplarında farklılaşan boyutlar, çocukların büyük ve küçük kavramlarını zihinlerinde inşa etmelerine yardımcı olur. Bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak düşünülecek olursa, bir çocuk oyuncağını nasıl bir yerden başka bir yere götürüyorsa kitaplar da aynı şekilde

çocuğun yanında götürebileceği şekilde düzenlenmelidir. İlköğretim çağından itibaren çocuklarla buluşturulması gereken kitaplar ise onları kitaplık oluşturma anlayışına yöneltecek özellikte olmalıdır (Sever, 2006). Özetle, çocuğun yaşı fark etmeksizin kitabın hacmi ve ağırlığı çocuğun yaş seviyesine uygun olarak tasarlanmalıdır.

Kâğıt, çocuk kitaplarının görsel niteliğini belirleyen özelliklerden birisidir. Çocukların, kitaplara saygı ile yaklaşabilmesi için; kitaplar, ilk yıllardan başlayarak yırtılmayan, kolay yıpranmayan, kirlenmeyen ve çocukların göz sağlığına bir zarar vermeyecek şekilde düzenlenmelidir. Resimlerin niteliği ve renklerini kolay ve kaliteli biçimde yansıtması gereken kâğıt, yazıların okunmasına da olanak sağlamalıdır (Sever, 2006). Özetle, bir çocuk kitabında kullanılacak olan kâğıdın kitabın kullanılma süresine göre uygun olması, dayanıklı olması, yazıların rahat okunmasına olanak vermesi ve yazı, resim ve renkler arasındaki uyumu son derece iyi yansıtması gerekmektedir (Şirin, 2012). Ayrıca çocuklara yönelik yazılan kitaplarda kullanılan kâğıtların mat olması da çocukların göz sağlığı açısından büyük önem arz etmektedir (Demiray, 1975).

Kapak, çocuğu kitaba yaklaştıran ilk etkidir. Kapağın tasarımı, kapaktaki resmin görsel etkisi çocuğun kitabı izleme arzusunu artırır. Cilt ise kitabın uzun süre dağılmadan kalmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır (Sever, 2006). Dolayısıyla bir çocuk kitabında kullanılacak olan kapak tasarımının değerli olmasının yanında çocuğun ilgisini çekmeli, dayanıklı, cildi sağlam ve özenli olmalı ve ön, arka kapak ve sırt yazıları yazılmış olmalıdır (Şirin, 2012: 43).

Sayfa düzeni, çocuk kitabının sayfalarında yer alan rakam, yazı, fotoğraf, resim gibi unsurların arasındaki uyumun yanı sıra, kenar boşluklarının arasındaki bütünlük de sayfadaki düzenin estetiğini belirler. Sayfa düzenindeki görsel tasarıma gösterilen özenin sanatsal ve estetik düzeyde olması gerekir. Bu durum çocukların kitaba sevgi ve saygıyla yaklaşmasını sağlamaktadır (Sever, 2006; Şirin, 2012: 43).

Harfler, çocukların yaş seviyelerine göre uygun puntolarda olmalı ve kolay okunabilir özellikler taşımalıdır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan kitapların puntoları 24, 22, 20 şeklinde olması gerekirken; ilköğretim çağına geçmiş çocuklarda bu punto değerleri daha da düşürülmelidir. Kitaplarda seçilen harfler kalınlık, boyut ve renk bakımından okuma isteğini artırmalı ve okumada çocuğa kolaylık sağlamalıdır (Sever, 2006; Şirin, 2012: 43).

Resimler, çocuk kitaplarındaki içeriğin ve tasarımın niteliğini belirlemeye yardımcı olan en önemli kavramlardan biridir. İçerik özellikleri grubunda da sayılabileceği belirtilmiştir ancak ilköğretim çağında görsellikten daha çok yazıya ağırlık verildiği için tasarım özellikleri kapsamında ele alınmıştır. Çocuk kitaplarındaki resimler, hitap ettikleri yaş bakımından farklı özelliklere sahiptir. Örneğin 2-3 yaş düzeyine göre ayarlanmış olan kitaplardaki resimler, çoğunlukla renk ve çizgi diliyle nesne ve varlıkları tanıtmaya, onların görsel imgelerini çocukların zihinlerinde kavramsallaştırma sorumluluğu taşır. Çocuklar 4-5 yaşına gelince bilmece, oyun tekerlemeleri ve sayımaca gibi dilsel gereklere ek olarak şiir, masal, anlatı ve kısa öykü gibi edebiyat unsurlarıyla da yakınlık. Bu yaş grubunda bulunan çocuklar için resimler önemli birer uyaran konumundadır. Sanatçının duyarlılığı ile oluşturulmuş resimler, çocukların duyu algılarının gelişmesine yardımcı olur. Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda resimler, anlatımda temel sorumluluk sahibi olan unsurdur.

3-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda ise resimler, yazılı dilin olanaklarıyla desteklenmeye başlar. Kitaplardaki resim-yazı ilişkisinde, okul öncesi dönemde resimler üçte ikilik oranla yazıya göre fazla bulundurulmalıdır. İlköğretimin ilk zamanlarından itibaren resim - yazı arasındaki ilişki dengelenmelidir. Çocuklar 9-10 yaşlarına geldiklerinde ise yazının resimlere göre fazla düzeyde olduğunu görmelidir (Sever, 2006; Şirin, 2012: 44).

Çocuk edebiyatında tasarım özellikleri ile içerik özellikleri birbiriyle örtüşmedikçe nitelik kavramından söz edilemez. İçerik özellikleri, çocukların kitaplarla etkileşimini sağlayan unsurlardır (Şirin, 2012: 45). Bir çocuk kitabının içerik özellikleri, çocuğun kitapla etkili bir iletişim kurmasının yanı sıra yeni kitaplar okuma isteği oluşturur, yaşam ve insan gerçeğini tanımasını sağlar (Canlı ve Aslan, 2018). Sever (2006)'in yaptığı sınıflandırmada, içerik özellikleri başlığı altında Konu, İzlek, Karakterler, Dil ve Anlatım, İleti ve Çevre altı alt başlık bulunmaktadır. Bunun yanında bazı kaynaklarda "çevre" kavramı alınmazken; "plan" kavramı ele alınmıştır (Demircan, 2006).

Konu kavramı ile çocukların gelişim özellikleri ve ihtiyaçları arasında bir paralellik bulunmalıdır. Konu vasıtası ile sanatçı, duygu ve düşüncelerini çocuklarla paylaşır. Bu kavram "metinde üzerine söz söylenen şey" olarak karşımıza çıktığından; o metnin yazınsal değerine yönelik herhangi bir belirleyicilik taşımamaktadır. Yazının konusu yazıyı ortaya çıkaran unsurların başında gelir. Çocuk edebiyatı yazarları, konu hakkında daha önceden "Ben ne hakkında söz söyleyeceğim? , Yazımda neyin üzerinde duracağım?" sorularına cevap aramalı ve bu sayede yapıtın çıkış noktasını belirlemelidir (Sever, 2003: 110). Kitapta işlenen tema ve konu çocuğun yakın veya hayatının içinden olan nesnelere seçilmelidir (Oğuzkan, 2001: 109). Bunun yanında, çocuklara gerçekçi/olumlu konuları işlemenin yanında bazen çocukların olumsuz yanları fark etme ve bunları düşünmesini sağlama olanağı da verilmelidir (Yavuzer, 2001: 187).

Plan kavramı dikkate alındığında, çocuk kitaplarında olayların sıralanmasının tutarlı olması elzem bir durumdur. En baştan başlayarak olayların gereksiz ayrıntılara girmeden aktarımı ve anlatımı söz konusu olmalıdır (Demircan, 2006). Olayların sıralarının ilginç bir şekilde ilerlemesi ve okurun neler okuyacağını merak etmesi gerekmektedir (Canlı ve Aslan, 2018).

Herhangi bir çocuk kitabı ele alınacağına, kurgulanan olaylardaki çatışmalar ve çatışma türlerinin (kişi x kişi; kişinin kendisiyle olan çatışması, kişi x doğa; kişi x toplum) çocuk gerçekliğine uygun olup olmadığına dikkat edilmelidir. Yazar tarafından kurgulanmış olaylarda, çocuğun heyecanını diri tutan ve gerilim oluşturan çatışmalar belli bir anlatım düzeni içerisinde oluşturulmalıdır (Sever, 2006). Sever (2003: 119)'e göre kurgulanmış olaylarda çatışma olması kaçınılmazdır. Okurların bir eseri okurken metnin çekim alanına girmesinde kurgulanan olay ve bu olaylara neden olan çatışmalar ön plandadır. Kişiler, çatışmayı yaşayan kahramanlarla özdeşim kurması ve tahkiye edilen olaydaki gerilimi hissedebilmesi sayesinde bir edebiyat metnini okumaktan zevk alır. Bu nedenle çatışmalar çocuk kitaplarında yer almalıdır.

Daha sonra "konunun yapılandırılmasını zayıflatan öğeler" olarak bilinen abartılmış merak (sansasyonellik), rastlantısallık, duygusal öğelerinin metin içerisindeki varlıklarının sınılanması yapılmalıdır (Sever, 2006).

Çocuklara yönelik bazı öykülerde merak unsurlarının ya çok zayıf olması ya da çok abartılmış olması, bazılarının ise çokça korkunç olması okurları okuma eyleminden uzaklaştırabilmektedir. Okurların sürekli olarak yoğunlaşan artan heyecan ve endişeleri uygun yer ve zamanda dengelenmelidir. Aksi takdirde abartılmış merak unsurları sayesinde okuyucuların gözünde inandırıcılık zayıflar (Sever, 2003: 129).

Rastlantısallık, eserde ele alınan konunun önemini azaltırken, okurun kitaptaki olaylara olan güvenini sarsar. Yazar, öyküdeki düğümü şans veya rastlantı unsurları ile çözümlerse olayın inandırıcılığı azalabilir. Okurlar, iyi kurgulanmış bir öyküde anlama ortak olurlar ve çatışmaları çözdükçe nasıl sonuçlar ortaya çıkabileceğini düşünmeye başlar. Ancak, okurun düşündüğünün çok dışında, kabul edilebilirlikten uzak bir sonuçla karşı karşıya kalırsa “yazar – kitap – okur” arasında inandırıcılık bir sorun haline gelmeye başlar. Bu nedenle okurlar, olay kurgusunda meydana getirilen merak unsurları ile okumaya istekli kılınmalı ve verilen ipuçları sayesinde olayın oluşumuna ve sonucuna inandırılmalıdır (Sever, 2003: 130).

Çocuk kitapları, dilsel ve görsel olarak çocuğun sanat eğitimini başlatan ve zenginleştiren araçlar olarak bilinir. Bu nedenle çocuklara duygusal nitelikte arzulan katkıyı sağlayabilmesi için eserlerin, duygusal sığılıktan uzak olması gerekmektedir. Çocuk kitaplarında duygu aşırı derecede zorlanmamalıdır. Eğer kitaplarda birçok dramatik olay peş peşe gelirse, çocuk okurlar duygu denetimini kaybeder ve duygularının güdümü altına girer (Sever, 2003: 130).

İzlek veya **tema** olarak karşımıza çıkan kavram, kitaplarda konu işlenişi ve geliştirilişi ile ortaya çıkan soyut anlamlardır. Bir metnin çocuklar üzerindeki yazınsal etkisinin artması için konu ve izlek arasında güçlü bir bağ bulunmalıdır. Çocuk edebiyatında, metin içerisindeki izleklerin kendi aralarında anlamsal olarak etkileşimi, çocuğa göreliği, konu ve izlek bütünleşmesi gibi değişkenler inceleme konusu olmalıdır. Çocuk kitaplarında izlek, insana özgü duygu durumlarını yansıtmalıdır. Ayrıca, çocuklar, kaynağını sevgiden alan konularda gülmeli, düşünmeli, duymalı, hüznlenmelidir. Dostluk, çalışkanlık, barış ve paylaşma kavramlarının yüceliği sezdirilmeli, güven duyguları geliştirilmelidir (Sever, 2006).

Çocuk edebiyatında **karakter** kavramı, yazar tarafından geliştirilmiş, biçim verilmiş olan kahramanların tamamını somutlayan bir kavramdır. Bir öyküde olayı yönlendiren en önemli kişi, “başkişi” veya “temel kişi” olarak adlandırılır. Anlatılanlarla doğrudan bir ilgisi olmayıp dolaylı şekilde var olan kişilereyse “yan kişiler” denir. Çocuklar, eserlerdeki kahramanların kişilik özelliklerinden etkilenmeleriyle kahramanın davranış, eylem ve düşüncelerine öykünmektedirler. Bu nedenle yazarlar insan hayatından kişileri değiştirerek yapıtlarına almalı ve bunu çocuklara hissettirmelidir (Sever, 2006). Ancak bu kavram çocuk edebiyatında epey sorun haline gelen konulardan biridir. Karakterler genel itibarıyla ana akım edebiyattan basite indirgenerek çocuk edebiyatına aktarılmaktayken sorun olarak karşımıza çıkıyor olması kaçınılmazdır (Karataş, 2014).

Çocuk edebiyatı ve ilk gençlik edebiyatının var olması **dil ve anlatımla** olur. Dil ve anlatımın iki temel ilkesi ise yalınlık ve içtenliktir (Şirin, 2012: 49). Çocukların okuma kültürü edinmiş bireyler olarak hayata katılmalarında, daha çocukluk yıllarından itibaren karşılaştıkları metinlerin dilsel niteliklerinin iyi olması en önemli etkenlerden

biridir. Bu nedenle çocukları Türkçe anlatım gücünün yüksek olduğu, dilsel olanakların düzgün bir şekilde kullanıldığı metinlerle karşılaştırmak ebeveynlerin ve öğretmenlerin en önemli görevleri arasındadır (Sever, 2006).

İleti, sanatçının yapıtı oluşturma nedenidir. Bir başka deyişle sanatçının çocuğa aktarmak istediği duygu ve düşünce; onlara iletmek istediği asıl düşünce ve onlarda oluşturmak istediği temek duyarlılıktır. Yazarın düş gücüyle oluşturduğu anlamlar, metinlerdeki iletiyi oluşturur. Yazınsal metinlerde yaşam ve insana yönelik bir duyarlılık oluşturmak ön planda olduğu için bu tür metinler, bilgi vermekten çok çocukların duygu ve düşünce dünyalarında güzel duyu etkiler oluşturarak onlara yaşantı edindirme sorumluluğunu taşır. Bu durumlarda okurun kendi yaşamındaki tecrübelerinden hareket ederek kitaptaki olay ve durumları çözmesi, verilmek istenilen mesajı alması beklenir (Sever, 2006).

Çevre, insanların ilişkilerini biçimlendirdiği ve yaşamını sürdürdüğü ortamdır. Bu nedenle, insanı anlatan edebiyat kaynaklarında, insanı var eden çevrenin de ele alınması gereklidir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında kahramanlar, kahramanların çevreleri ve dış unsurlarla yaşadıkları etkileşimin sonucunda onların yaşamında ne gibi öneminin var olduğu çocuk okurlar için tam bir yaşam kaynağı olabilmektedir (Sever, 2006).

Çocuk edebiyatı yapıtlarının **temel eğitim ilkeleri** bakımından sınıanmasından önce yapıtın iç ve dış özelliklerinin yukarıdaki ölçütlere göre incelenmesi gerekmektedir. Yapıt, iç ve dış özellikleri bakımından uygunluk taşıyorsa, temel eğitim ilkelerine uygunluğu incelenir. Bu aşamada kitabın evrensel değerlere uygun olup olmadığı ve çocuk okurun gelişim özelliklerine uygunluğu incelenir (Sever, 2006).

"Çocuk gerçekliği, çocuk bakışı ve çocuğa görelilik çocuk edebiyatının var oluşunu sağlayan üç temel kavramdır" (Şirin, 2012: 70). Dolayısıyla iyi bir çocuk edebiyatı yapıtında, **çocuğa görelilik** ilkesinin de göz önüne alınması gerekmektedir. Çocuğa görelilik kavramı tarihsel olarak çocuğa bakış açısının değişmesiyle birlikte sürekli değişim gösteren bir kavramdır (İpşiroğlu, 2006). Bu ilkeye dayalı olarak yazılmış çocuk edebiyatı yapıtları, okul öncesinden başlayarak ergenlik dönemine gelinceye kadar çocukların dilsel gelişiminin yanında kişilik, bilişsel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Şirin, 2012: 57). Çocuk edebiyatı yapıtları esasında edebiyat olma kaydıyla; dil ve anlatım, sözcük seçimi, konu, düzey vb. bakımından çocuğa göreler. Çocuğa göre oluşturulmuş bir edebiyatın başlıca amacı, çocukların okuma ilgisini artırmak, çocukları sıkmadan düşündürmek, kendisi ve çevresi hakkında var olan düşüncesini etkin hale getirmektir (Dilidüzgün, 2004). Dolayısıyla çocuğu merkeze alarak yola çıkan bir edebiyatın temel kaygısı yine çocuğa görelidir (Gökçe ve Sis, 2011). Bir çocuk edebiyatı yapıtının çocuğa göreliği, çocukların ihtiyaçlarını karşıladığı kadardır. Öyle ki çocuğa görelilik kavramı çocuk edebiyatı yapıtlarıyla sınırlı değildir. Ders kitapları da dâhil olmak üzere çocuklara sunulan materyallerin tümü çocuğa göre olmalıdır (Karababa, 2006). Çocuk edebiyatında karşılaşılan metinlerde hem türlerin temel özellikleri sezdirilebilmeli hem de içeriğin, çocuk yaşamıyla ilişkilendirilebilecek cinsten, çocuk düzeyine, duygu ve düşünce dünyasına uygun seviyede olmalıdır. Bu noktada en çok dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de çocuklara yönelik hazırlanan yapıtların çocuksu değil, çocuğa göre olmasıdır (Kaya, 2006).

Bu noktada çocuk edebiyatı yapıtlarında tasarım özellikleri ve içerik özellikleri ayrı ayrı incelendikten sonra, yapıtın, tamamının çocuğa göre olup olmadığı belirlenmelidir (Sever, 2006).

Literatür tarandığında Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı yapıtın üzerine yapısal özellikler ve temel eğitim ilkeleri bağlamında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eser, ülkemizde ilgi gören çeviri çocuk edebiyatı yapıtlarından biri olduğu ve filme uyarlanan ender yapıtlardan olduğu için bu çalışma gerekli görülmüştür. Eserin Makbel Oytay ve Celâl Üster olmak üzere iki farklı çevirmeni bulunmaktadır, ancak yapılan literatür araştırmalarına göre Türkçenin anlatım gücünü daha iyi kullandığı için Can Çocuk Yayınları tarafından basılan, Celâl Üster'in (Levent, 2010) çevirisinin 64. basımı incelenmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı; Roald Dahl tarafından kaleme alınmış, Celâl Üster tarafından Türkçeye çevrilmiş olan Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı eseri dış yapı ve iç yapı özellikleri ile temel eğitim ilkeleri açısından incelemek ve eseri çocuğa görelilik ilkesi çerçevesinde değerlendirmektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. “Charlie'nin Çikolata Fabrikası” adlı çocuk yapıtı, dış yapı özellikleri (boyutlar, kâğıt, kapak-cilt, sayfa düzeni, harfler ve resimler) açısından çocuğa görelilik ilkesine uygun mudur?
2. Eser, iç yapı (konu, plan, izlek, karakterler, dil ve anlatım, iletiler, çevre) özellikleri açısından çocuğa görelilik ilkesine uygun mudur?
3. Eser, temel eğitim ilkeleri açısından çocuğa görelilik ilkesine uygun mudur?

Söz konusu çalışma, ülkemizde çocuklar tarafından okunan çeviri çocuk edebiyatı yapıtlarından biri olan Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı yapıtın yapısal ve eğitsel özelliklerine dönüt vereceği ve ortaya koyacağı için önemlidir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde yapılmıştır. Veriler, doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu ve oldular hakkında bilgileri içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189).

Verilerin Analizi

Eserden doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz yöntemi, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239).

Bu çalışmada öncelikle kavramsal çerçeve ışığında oluşturulan araştırma sorularından hareketle veri çözümlemesi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ana kategoriler “dış yapı özellikleri”, “iç yapı özellikleri” ve “temel eğitim ilkeleri” olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada kategorilerin ve alt kategorilerin belirlenmesine Sever (2006)'in çalışmasındaki başlıklar kaynaklık etmiştir. Veriler, aşağıda belirlenen alt kategoriler halinde düzenlenip sunulmuştur:

a. Dış Yapı (Biçimsel) Özellikleri

1. Boyutlar, 2. Kâğıt, 3. Kapak-Cilt, 4. Sayfa Düzeni, 5. Harfler, 6. Resimler.

b. İç Yapı (İçerik) Özellikleri

1. Konu, (a. Çatışmalar, b. Rastlantısallık, c. Abartılmış Merak, d. Aşırı Duygusal-
lık.), 2. Plan, 3. İzlek, 4. Karakterler, 5. Dil ve Anlatım. 6. İletiler, 7. Çevre

c. Temel Eğitsel Özellikler

Araştırma kapsamında, Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı yapıt, araştırmacı tarafından dikkatlice incelenip okunmuş, belirtilen ulamların çocuğa görelilik ilkesini gerçekleştirip gerçekleştirmediği saptanmıştır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından belirtilen ulamlara uyan alıntılar, tırnak içerisinde bir Word dosyasına yazılmış ve daha sonra yine araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Daha sonra bulgular tanımlanmış, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Roald Dahl tarafından kaleme alınan Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı yapıtın ilk baskısı 1989 yılında yapılmış olup; bu çalışmada, Can (Çocuk) Sanat Yayınları tarafından 2019 yılında basılmış 64. baskısını incelenmiştir. Bulgulardan önce Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı yapıtın geniş ve ayrıntılı olay akışı verilmiştir:

Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı yapıtın geniş ve ayrıntılı olay akışı

Yazarın, kitabın arka kapağında ve yapıtın başında da belirttiği gibi kahramanımız Charlie; annesi, babası, iki ninesi ve iki dedesiyle birlikte büyük bir kentin bitiminde küçük kulübelere yoksul bir yaşam sürmektedir. Ailenin tek çalışanı olan Charlie'nin babası Bay Bucket bir diş macunu fabrikasında macun tüpüne kapak takma işiyle uğraşmaktadır. Aldığı maaş, aileye zor yetmektedir. Evlerinde yemek olarak pek fazla bir şey yoktur. Sabah kahvaltıda margarin ve ekmek, öğle yemeğinde haşlanmış patates ve lahanaya, akşam yemeğinde ise lahana çorbası, ailenin sabit menüsüdür. Hatta bazı durumlarda günde bir öğün yedikleri bile olmaktadır. Charlie, çikolataya bayılmaktadır. Ancak, geçimleri zor olduğu için yılda bir kere doğum gününde çikolata yiyebilmektedir. Her doğum günü geldiğinde Charlie'ye ailesi tarafından meşhur Wonka çikolatası alınmaktadır. Wonka çikolatası, Charlie'nin evinin yakınında bulunan Bay Willy Wonka'nın fabrikasında üretilmektedir ve çok meşhurdur. Fabrika, yöre halkı tarafından çok esrarengiz olarak bilinmektedir ve merak edilmektedir. Sebebi, Bay Wonka'nın, yıllar önce çalışan işçilerin meşhur çikolata tariflerini başka fabrikalara verdikleri için fabrikayı kapatıp, bir süre sonra yeniden açmasıdır. Ancak bu açma işlemi, orada yaşayan insanların merak duygusunu yüksek derecede kabartmıştır, çünkü fabrikaya artık işçiler girip çıkmamaktadır. İşçilerin girip çıkmamasına karşın, üretim de durmadan devam etmektedir. Çikolata yüklemesinde bile kimse görünmemektedir; döner kapıdan çikolata yığını geçip doğrudan araçlara yüklenmektedir. Halk, içeride kimlerin çalıştığını merak etmektedir. Öyle ki Charlie bile bu esrarengiz gibi görünen hikâyeyi büyüklerinden sürekli dinlemek istemektedir. Bir gün gazetede Bay Wonka'nın bir açıklaması yer almaktadır. Bu açıklamada çikolata kâğıtlarının içerisine beş tane altın yıldızlı bilet konulduğunu, bu biletleri bulan çocukları fabrikasını gezmekle ve ömür boyu yetecek çikolata ile ödüllendireceğini belirtmiştir. Birçok insan artık Wonka'nın fabrikasını gezmek için yarışa girmiş, gangsterler bile hile ile altın biletleri bulmaya çalışmıştır. Altın bileti bulan ilk talihli, dokuz yaşında, kilolu bir çocuk olan Augustus Gloop'tur. Augustus adlı çocuk,

çok çikolata yemektedir ve annesine göre bileti bulması normaldir. Altın bileti bulan ikinci talihli ise uzak diyarlardan olan Veruca Salt'tır. Bilet, Veruca'nın babasının fıstık fabrikasındaki işçilerin önüne bir yığın çikolatayı yığıp, fıstık yerine sabahtan akşama kadar çikolata kâğıdı ayıklama ile uğraşmalarının sonucunda bulunmuştur. İkinci biletin ertesi günü Charlie'nin doğum günüdür ve Wonka çikolatası yiyecektir. Doğum günü geldiğinde ne kadar ümitlendiyse de bilet ona çıkmamıştır. Daha sonraki zaman zarfında aynı gün iki bilet birden bulunmuştur. Üçüncü bilet Bayan Violet Beauregarde tarafından çiklet çiğnemeyi bırakıp, çikolata yemeye başlamasıyla bulunmuştur. Dördüncü bilet ise Mike Teavee tarafından bulunmuştur. Mike, televizyon izlemeyi çok sevmektedir ve gangster filmlerine bayılmaktadır. Beşinci bileti bulmak için Charlie'nin dedesi Joe Dede, yastığının altındaki tek gümüş parasını, Charlie almak istemese de ısrarla vermiştir. Ancak o aldıkları çikolata da beşinci bilet çıkmamıştır. Bu sıralarda aile bir lokma ekmeğe muhtaç kalmıştır. Kendi öğünlerinden kesip Charlie'ye vermek istemektedirler. Charlie, bir okul çıkışında eve giderken yerde elli peni bulmuş, alıp biraz düşündükten sonra bakkala gidip bir tane Wonka çikolatası alıp kalanını annesine vermeyi düşünmüştür. Bakkalda, çikolatayı alıp yedikten sonra 45 peni kalmış, dayanamayıp bir çikolata daha istemiştir. Bu sırada bir mucize gerçekleşmiş ve altın bilet Charlie'ye çıkmıştır. Büyük bir sevinç ve daha sonrasında halkın üzerine gelişiyle çekinmiş olan Charlie evine koşup ailesine durumu anlatmıştır. Bilette, ailesinden biri ile gelmesi istenmektedir ve Joe Dede gitmek istemiştir. Öyle ki ayağa bile kalkmaya dermanı olmayan doksan altı yaşındaki Joe Dede, heyecanlanmış ve ayağa fırlamıştır. Büyük gün gelmiş, aileler ve onları izleyen halk Wonka'nın fabrikasının önünde beklemeye başlamışlardır. Nihayet vakit gelmiş, diğer dört çocuk; anne babaları ve Charlie ile Joe Dede de içeri girmişlerdir. Daha ilk girer girmez büyülenmeye başlamışlardır. Fabrika, çok özenli ve büyüleyici biçimde tasarlanmıştır. Öyle ki çikolatadan ırmaklar bile bulunmaktadır. Kurguda, fabrikada çalışanların, Bay Wonka tarafından uzak diyarlardan getirilen ilkel bir kabile olan Umpa Lumpa'ların olduğu ortaya çıkmıştır. Bay Willy Wonka, çocuklara fabrikayı gezdirmekte ve bu esnada söylenenin aksini yapan çocukların başına işler açılmaktadır. Kurguda, çocukların zaaflarının olduğu konularda başlarına işler gelmektedir. Yemek yemeyi seven çocuk, yeme zaafı yüzünden, çiklet çiğnemeyi seven çocuk çiklet zaafı yüzünden, televizyon izlemeyi seven çocuk televizyon yüzünden vs. geziden ayrılmak zorunda kalmışlardır. Gezinin en sonunda, uslu duran çocuk olan Charlie, Bay Wonka'nın fabrikasının başına geçirilmiştir. Kurgunun sonunda, Bay Wonka, çok yaşlandığını ve çikolata fabrikasına bakacak olan çocuğu seçmek için böyle yaptığını açıklamıştır. Charlie ve ailesi yapıtta geçen büyük cam asansöre binerek fabrikanın içerisinde yaşamaya başlamışlardır.

Bulgular ve Yorumlar

Roald Dahl'ın, Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı çocuk romanına yönelik yapılmış olan çalışmada elde edilen bulgular şöyledir:

1. Charlie'nin Çikolata Fabrikası Adlı Çocuk Kitabının Dış Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

1.1 Boyutlar: Kitabın boyutları 12,5x19,5 cm olarak ayarlanmıştır. Ayarlanmış olan bu boyutlar çocukların kitaplık oluşturmalarına uygun niteliktedir. Kitabın ağırlığı ve hacmi çocukların taşıyabileceği cinstendir.

1.2 Kâğıt: Kitabın kâğıdı mat renkli ve dayanıklı türdendir. Kâğıt, kolay kırılıp yıpranmayan türdendir. Kitapta kullanılan kâğıt, çocukların göz sağlığında herhangi bir soruna yol açmayacak olan ikinci hamur kâğıttır. Resimlerin ve yazıların gölgeleri yer yer kâğıdın arkasına düşse de okumaya engel teşkil edecek nitelikte değildir.

1.3 Kapak-Cilt: Kitabın kapağındaki resim kitabın konusuyla ilgilidir ve estetikdir. Ana karakter olan Charlie ve çikolata fabrikasının sahibi olan Bay Willy Wonka'nın bulunduğu resimde, Charlie'nin elinde bir de altın bilet görünmektedir. Gerek kapak tasarımı gerekse kapaktaki görsel, içeriğe uygun niteliktedir. Öykünün kahramanı Charlie'nin, altın bileti bir şekilde kazanacağı kitabın kapağındaki resimden anlaşılmaktadır. İçeriği yansıttığı için çocuğun beklentilerini karşılamaktadır. Ön kapaktaki ve arka kapaktaki resimler, çocuğun düşünce dünyasına hitap ederek kitabın içeriği ile ilgili fikir sahibi olmasına yardımcı olmaktadır. Kitabın arka kapağında yer alan tanıtım yazısı, içeriği yansıtmakta ve yapının öyküsüyle ilgili çocuklara ipuçları vermektedir. Kitabın kenarları düzgün ve çapaksızdır. Bu bağlamda Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı yapıt, kapak tasarımı bakımından başarılı denebilir.

Cilt, sağlam ve özenlidir. Kitap, tel zımba değil, kitabın sırt bölümünden sağlam tutkalla yapıştırılmıştır. Elle kavrama bakımından rahattır. Kitabın kapağı, kalın bristolten yapılmıştır. Forma sayısının yeterli olmasından dolayı kitabın sırt kısmında kitap ve yazar hakkında bilgiler verilmiştir. Bu bağlamda, kullanılan kitap kapağı ve ciltleme, çocuğu kitaba yönlendirecek ve çocuğun kitapla arkadaşlık kurmasını sağlayacak niteliktedir.

1.4 Sayfa Düzeni: Sayfaların kenarlarındaki boşluklar, göze hoş gelen ve çocuğun okumasını rahatlatarak biçimde düzenlenmiştir. Sayfaların satır boşlukları normal olarak ayarlanmış ve tek sütun olarak düzenlenmiştir. Sayfadaki sağ ve sol kenar boşlukları 1,5 cm, üst boşluk 1,6 cm, alt boşluk 2,3 cm'dir. Metin – resim dengesi bakımından, sayfaların genellikle metin ağırlıklı olduğu görülmüştür. Kitap 11 yaş ve üzeri olduğu için bu değerler uygun olarak görülmüştür. Resim – metin ve sayfa kenarlıkları bir bütünün parçaları olarak görülmektedir.

1.5 Harfler: Eserde kullanılan harflerin puntoları 12'dir. Kitap, okunabilirlik -renk, biçim, harflerin büyüklüğü- bakımından seslendiği yaş grubu açısından uygundur. Kitap, çocuğun rahatlıkla okuyabileceği özelliklere sahiptir. Çocukların, harfleri tanımalarına yardımcı olmakla birlikte okumayla ilgili kolaylığa sahiptir. Bu hususta çocukların duraksamalarına yol açmayacak niteliğe sahiptir.

1.6 Resimler: Kitabı resimleyen Quentin Blake'nin resimleri oldukça sanatsal nitelikler taşımaktadır. Kullanılan resimler, karakalem çalışması şeklinde oluşturulmuştur. Niteliği yüksek görsel uyaranlar da metin olarak kabul gördüğünden resimlerin de okunabilirliği yüksek olmalıdır. Kitapta kullanılan resimler çocuğun, isteklerine uygun olarak düzenlenmiş ve çocukların beğenisini kazanacak şekilde ayarlanmıştır. Resimler toplam metnin $\frac{1}{4}$ 'ü şeklinde ayarlanmış ve dilsel metni tamamlar nitelikler taşımaktadır. Bu oran, on yaş üzeri okuyucular olduğu için çocuğa görelilik ilkesine uygundur. Resimler konuya uygun ve sayfa düzeninde birlik sağlamaktadır. Fotoğraf gerçekliği olmadan çocukların düşünce dünyasında okuduğu metni anlamlandırıp, oluşturabileceği resimler kullanılmıştır.

2. Charlie'nin Çikolata Fabrikası Adlı Yapıtın İç Yapı Özelliklerine İlişkin Bulgular

2.1 Konu: Yapıt, Charlie adlı yoksul bir çocuğun çikolataya olan sevgisini ve fabrikaya girmeyi ne kadar çok istediğini, girdikten sonraki büyülenmesini ve en sonunda fabrikanın yeni yöneticisi olmasını ele almıştır. Bu kavramlar, çocuğa göre şekilde işlenmiş, çocuk gerçekliği göz önüne alınarak fantastik bir öykü ortaya konmuştur. Yapıtta, en başlarda hüznün hâkimken daha sonraları komik olarak nitelendirilebilecek kavramlar ele alınmış ve heyecan sağlanmıştır. Eser, çeviri olmasına rağmen evrensel duygu ve davranışları ele almasından ötürü kültürel zemine uygundur. 11+ yaş grubuna hitap eden eser çocuk gerçekliğine ve onların duygu dünyalarına hitap edecek konulardan faydalanmıştır.

2.1.1 Çatışmalar: Bir çocuk edebiyatı eserinde, yapıtın ilgi çekici olması için çatışmalar bulunmalıdır. Eserde yer alan çatışmalar çocuğun duygu dünyasına uygun olup herhangi bir siyasî, ideolojik veya politik güdülemeye yer vermeyecek şekilde düzenlenmiştir. Çatışmalar, çoğunlukla aile, doğa vs. içerisinde olmadan; doğrudan kişilerin birbiriyle olan çatışmalarıdır. Eserde bulunan çatışmalar, heyecanı üst seviyede tutmayı başarabilmiştir. Çatışma kavramı; kişinin kendisiyle olabileceği gibi, ailesiyle, doğayla veya toplumla da olabilmektedir. Çatışmalarla ilgili bulgular:

- a. **Kişinin Kendisiyle Olan Çatışması:** Eserde kişinin kendisiyle olan konuşması geçmemektedir. Yapıtta, kişinin kendisiyle olan çatışmasına verilebilecek en iyi örnek Charlie'nin yerde bulduğu 50 peni parayı alıp almamadaki kararsızlığıdır.
- b. **Kişi x Kişi Çatışması:** Eserde belirgin şekilde kişi x kişi çatışmalarına rastlanmaktadır. Özellikle Bay Willy Wonka, Charlie ve dedesi hariç diğer çocuklar ve aileleriyle çatışmalar bulunmaktadır. Verilebilecek en belirgin örnekler:
 - “Bayan Gloop, kocasına “Ne dikilip duruyorsun orada” diye haykırdı. “Bir şey yapsana!”
Ceketini çıkarıp çikolata ırmağının içine atlamaya hazırlanan Bay Gloop, “Senin dediğin olsun, yapıyorum işte!” dedi.
 - “Bay Wonka kibarca, “Bana sorarsan biraz sabret,” dedi. “Görüyorsun, henüz tam bitmiş değil. Bir iki şey daha...”
Violet, “Of be, kes artık!” diye bağırdıktan sonra tombul eliyle çekmecedeki çikleti kaptığı gibi ağzına attı. Bay Wonka'nın tılsımlı çikletini cak cak çiğnemeye başladı.”
 - “Bay Wonka, Umpa Lumpalara, “Küçük hanımı kayığa kadar yuvarlayın,” dedi, “hemen Meyve Sıkma Odasına götürün.”
“Meyve sıkma odası mı?” diye bağırdı Bayan Beauregarde. “Kızıma ne yapacaklar orada?”
 - Mike Teavee hemen atıldı, “Nedir bu Tele-Çikolata?”
“Evladım iki dakika sık dişini, pat diye sözümü kesme!” dedi Bay Wonka.

- c. **Kişi x Toplum Çatışması:** Eserde kişi x toplum çatışmasına, araştırmacı tarafından rastlanılmamıştır.
- d. **Kişi x Doğa Çatışması:** Eserde, kış mevsimi gelince Bucket ailesinin çektiği zorluklar; Charlie'nin kış mevsiminde okul ve ev arasındaki yolculuğu örnek olarak verilebilir.
 - "Yazları o kadar kötü sayılmazdı ama kış bastırды mı evin içinde sabaha kadar dondurucu yeller eser, bütün gece tir tir titrerlerdi."
 - "Karın ardından müthiş bir fırtına koptu, dondurucu rüzgâr günlerce dinmek bilmedi. Soğuk iliklerine işliyordu! Charlie neye dokunsa buz gibiydi, kapının önüne adım atamıyordu, rüzgâr yanaklarına kırbaç gibi çarpıyordu."

2.1.2 Konunun Yapılandırılmasını Zayıflatan Ögeler

- a. **Rastlantısallık:** Rastlantısallıkla kurulmuş bir öykünün çocuğa göre bitirilmesi çok zordur. Kitap, rastlantısal sonuçla bitmemektedir. Bunun başlıca nedeni kitabın ismidir. Kitap isminde, öyküyle ilgili ipucu verilmiştir. Dolayısıyla çocuk okur, beklediği sonuçlardan biriyle karşılaşmıştır.
- b. **Abartılmış Merak:** Kitapta merak ögesi çocuğun duygu evrenine uygun olarak verilmiştir. Öykü her an yeni, çocuğa göre ve heyecanlı olaylar bütünü ile sarılmıştır.
- c. **Duygusalılık:** Öykü, aşırı duygusallığın bulunmadığı şekilde yapılandırılmıştır. Yapıtın en başlarında ailenin durumunun içler acısı oluşu, bir lokma ekmeğe muhtaç oluşları gibi durumlar okura acıklı bir duygu durumu vermektedir. Ancak daha sonraları altın biletin bulunması ile birlikte bu acıklı duygu durumu kendisini fantastik bir öyküye bırakmıştır.

2.2 İzlek: Metnin izlediği ana tema büyüklerine karşı gelmemenin ve uslu durmanın her zaman kazandıracığıdır. İzlek (tema) ve konu arasında oldukça güçlü bir ilişki kurulmuştur. Metnin neredeyse tamamında uslu olamamakla ilgili öğelere yer verilse de iyiliğin önemi öykünün içerisinde ve özellikle en sonunda sezdirilmiştir.

2.3 Plan: Kitapta anlatıcı, gözlemci olarak aktarım yapmıştır. Mantıksal olarak herhangi bir plan hatasına rastlanmamıştır. Eserdeki olaylar tamamen belli bir olay örgüsü içerisinde verilmiştir. Söz konusu öyküde, merak ögesi kitabın sonuna kadar diri tutulmuştur. Kitapta gereksiz ayrıntılara yer verilmemiştir.

2.4 İletiler: Kitabın ana amacı, ders vermek değildir. Eserdeki temel amaç çocuğa duyarlılık kazandırmak, onların uslu olmalarını ve büyüklerine karşı gelmemelerini sezdirerek onlarda duygu durumu oluşturmaktır.

- a. **Ana İleti:** İnsan yaşamında önemli olan şeyler; her istediğini anında elde etmek değil, aklı başında davranmaktır. İnsan yaşamını zenginleştiren bu durumları küçük çıkarlar uğruna kaybetmemek gerekir.

b. Yardımcı İletiler:

- İnsan küçük şeylerle mutlu olabilmeyi bilmelidir.
- Uslu olmak her zaman kazandırır.
- Her istediğinde elde edilen şeyler bazen insanları kötü etkileyebilir.

2.5 Karakterler: Yapıtta gerek ana karakter gerekse diğer karakterler ustaca yapılandırılmıştır. Eseri eline alan herhangi bir çocuk evrensel değerlerle karşılaşmakta ve onları kendinde hissedebilmektedir. Öykünün kahramanı en başlarda devingen ve açık bir karakterdir. Çikolata fabrikasına girdikten sonra devingen karakter Charlie, biraz daha durağan karaktere döndürülür ve öykünün başlarında durağan karakter olan Bay Wonka biraz daha aktif hale gelerek devingenleştirilmektedir. Öykünün sonunda ise her iki karakter de devingen bir hal almaktadır.

Charlie'nin Çikolata Fabrikası'nda karakter sayısı oldukça fazladır. Bunlar; Charlie, babası, annesi, iki büyükannesi, iki büyükbabası, Bay Wonka, bakkal, Charlie'den farklı dört çocuk ve bu dört çocuğun anne ve babalarıdır. Kahramanların ruhsal görünüşleri gerçeğe yakın olarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda öyküyü okuyan çocuk iyi olan karakteri kendisine örnek olarak seçip alabilir ve onunla özdeşleşebilir. Ancak burada önemli noktalardan birisi de yazar Dahl'ın karakterleri kimsenin yorumlamasını istemeyecek kadar ayrıntılı bir anlatımla çizmesidir. Asla yorumlamaya açık olmayan, fikir yürütmeye fırsat vermeyen betimleyici bir anlatım söz konusudur.

2.6 Dil ve Anlatım: Metinde kullanılan cümleler kısa ve özündür. Bu nedenle okuyucu olan çocuklar için anlaşılması kolaydır. Söz konusu kitapta akıcı, duru, açık çocuk okuyucunun diline yakın güzel ve etkili bir biçim kullanılmıştır. Kitap çeviri olmasına rağmen çocukların kelime dağarcıklarını geliştirmeyi esas alan deyimler kullanılmıştır. Kitaptaki devrik cümleler genellikle karşılıklı konuşmaların olduğu bölümlerde dir. Ancak bu devrik cümleler kitabın anlaşılabilirliğinde herhangi bir aksaklık oluşturmamıştır.

- *“Rica ederim tartışma evladım!”*

Öyküde dil, etkin, açık ve anlaşılır biçimde çocuğa göre kullanılmıştır. Eser çeviri ve fantastik bir roman olması nedeniyle şiirsel öğelere çok fazla yer verilmemiştir. Ancak kitabın içerisinde çocukların söz varlığını geliştirici nitelikte sözcükler ve deyimler bulunmaktadır.

Sözvarlığı

Öyküde çocukların söz varlığını geliştirici nitelikte deyimler kullanılmıştır. Hikâye başlangıcındaki isimden hikâye içerisindeki sözcüklere kadar söz varlığını geliştirici öğeler bulunmaktadır.

- *“Aile Bir Lokma Ekmeğe Muhtaç”*
- *“Hele pahalı eldiven giymiş kadınlar! Yıldırım vurmuşa dönerler, ifrit kesilirler.”*

Ancak bunların yanında bir de çocukların söz varlığını olumsuz yönde etkileyebilecek argo sözcükler, cümleler ve Türkçe olmayan deyimler bulunmaktadır.

- *"Artık bacalardan duman yükselmiyordu, makineler stop etmişti."*
- *"Resimde görülen dokuz yaşındaki oğlan tam bir yağ tulumuydu, hani şu şişko patates dediklerinden. Belli ki lapacının tekiydi, her yanından bingil bingil etler fışkırıyordu. Tombul yüzüne kondurulmuş iki kuş üzümünü andıran ufacık gözleriyle arsızca bakıyordu."*

2.7 Çevre: Kitapta, yazar tarafından oluşturulan çevre burjuvazi bir çevredir. Sanayi devriminden sonra ortaya çıkan fabrikalaşmanın izleri görülmektedir. Şehirde bir çikolata fabrikası bulunmaktadır. Çevrede yaşayan insanlar açısından bu durum gayet normal karşılanmaktadır. Ancak günümüzde yaşayan çocuklar, bu kitabı okuduklarında söz konusu durum onlara uzak gelebilmektedir. Ancak kitapta çevre betimlemeleri ve anlatımları yazar tarafından iyi oluşturulmuştur. Okurlar, kitabı okurken düşünce dünyalarında söz konusu çevreyi canlandırabilmektedirler.

3. Charlie'nin Çikolata Fabrikası Adlı Yapıtın Eğitsel İlkelere Uygunluğu Açısından Bulgular

Yazar, kurguladığı olaylarla ve bu olayları okuyucuya aktarış biçimiyle okurla yakınlık kurmayı başarabilmiştir. Bunun yanında kitabın çevirmeni de aynı şekilde bazı durumları Türkçeye aktarıta iyi bir biçimde okuyucu ile iletişime geçebilmiştir. Oluşturulan kahramanlardan Charlie, çocukların özdeşim kurabileceği bir yapıdadır. Kitaptaki anlatım, çocukların kavramsal gelişimlerine katkı sağlayacak niteliktedir. Türkçenin anlatım kuralları ve özellikleri kitapta iyi bir şekilde kullanılmıştır. Bazı yerlerde yazım yanlışları olmakla birlikte genel anlamda kitapta Türkçenin anlatım olanakları iyi kullanılmış ve bunlar çocuğa sezdirilmiştir. Ancak kitap fantastik olduğu için çocuklarda tam anlamıyla gerçek hayatla özdeşleşme sağlanamayabilir. Bunun yanında kurgunun tümünde zengin ve fakir arasında ön yargı oluşturulmuştur. Elenen dört çocuğun dördünün de zengin ve ebeveyn/büyük sözü dinlemiyor olması, Charlie'nin ise fakir ve büyüklerinin sözünden çıkmıyor olması bahsedilen durumu ortaya koymaktadır. Çocukların, bu kitapta "iyi, güzel, hoş" kavramlarının yanında saygı ve alçak gönüllülük kavramlarıyla olaylar aracılığıyla örtük olarak karşılaştığı ve bu kavramlarla özdeşim kurabileceği söylenebilir. Kitap tam anlamıyla bir bütün olarak değerlendirildiğinde çocuğa görelilik ilkesine uygunluğu göze çarpmaktadır. Ancak tüm bunların yanında Charlie haricindeki dört çocuğun altın bileti kazanmak için denedikleri yolların ve fabrikaya girdikten sonraki gerçekleştirdikleri neredeyse tüm eylemlerin "tüketici toplum" algısı yaratabileceği de saptanmıştır.

Sonuç:

Kitabın içerik özellikleri, dış özellikleri ve bunun yanında temel eğitim ilkeleri bakımından çocuğa göre olması, çocuklara okuma alışkanlığı ve kitap okuma zevki kazandırır. Bu nedenle bu özelliklerin bir çocuk kitabında çocuğa göre olması gerekmektedir (Sever, 2003; Şirin, 2014). Bu çalışmada Roald Dahl tarafından yazılmış, Quentin Blake tarafından resimlenmiş, Calâl Üster tarafından Türkçeye çevrilmiş Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı eser iç yapı özellikleri, dış yapı özellikleri ve temel eğitim ilkeleri bakımından incelenmiştir. Sonuç olarak kitabın çocuk okurlar tarafından uygun eğitsel ve yapısal özellikler barındırdığı görülmüştür. Bazı noktalarda çocuğun yaşına göre (11+) argo sözcükler ve benzetmeler verilmiş olsa da kitap genel anlamda çocukların dünyasına seslenir nitelik taşımaktadır. Çevirilerde bazı sözcük ve deyimlerin Türkçe kullanılması da çocuk okuru yazarın kültüründen uzaklaştırarak kendi içerisinde yaşadığı kültüre çekmektedir. Baş ve Biros'un (2019) deyimiyle çeviri çocuk edebiyatı eserlerindeki akış ve ileti bozulmadan "yerelleştirme" yapmak eser ve okur açısından oldukça kolaylık sağlayacaktır.

Eser, çocukların bilişsel ve duyuşsal birçok özellik kazanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca çocukların fantastik dünyalarına hitap etmesi ve hayal güçlerini teknolojik bakımdan geliştirebilecek nitelikte olması kitap için olumlu yönde izlenim sağlamaktadır. İyi ve uslu bir çocuk olmanın, büyüklerinin sözünden çıkmamanın her zaman için iyi olduğu mesajını sezdiren eserde, kahramanlar ve okurun bilmediği bir yarışmayı kazananın yine uslu ve büyüklerin sözünden çıkmayan bir çocuk olduğunu görülmektedir. Bu nedenle daha kitabın isminden sezdirilmeye başlanan eserde her şeyin çocuğa göre planlandığı görülmektedir. Ancak tüm bunların yanında tam anlamıyla didaktik bir anlatım benimsenmemiş olsa da Charlie kahraman olarak karşımızda yer alırken diğer çocukların kötü davranışlarının kurbanı olması tam anlamıyla ders niteliğindedir. Mulders (2016), çalışmasında bu sonucu destekleyici olarak hikâyedeki diğer çocukların kahraman olamamalarının altında aç gözlülük, şımarıklık, kötü davranışlar ve bağımlılık nedenlerin olduğunu belirtmiştir. Aynı araştırmada, bu araştırmadan farklı olarak Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı yapıtın geri planda cinsiyetçilik içerdiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Kitaptaki anlatım ve olaylar, çocuk okurun kendi yaşamından bir şeylerle buluşmasını sağlamaktadır. Kitap, okurunu diğer yaşam tarzlarıyla ve farklı düşüncelerle buluşturup onları tanıma fırsatı da vermektedir. Özellikle karakterler açısından bakılacak olursa kabaca ve basit oluşturulmuş diğer karakterlere karşı, yoksulluk içinde yaşayan Charlie ile çocuk okurlar tam bir özdeşleşme sağlayabilir. Çalışmanın bu sonucu Merrick'in (1975) sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sayede, çocuk okurlar yoksul insanlara karşı kendi içlerinde bir duyarlılık geliştirebileceklerdir. Yazar tarafından, parayla insanların elde ettikleri şeylerin çok önemli olmadığı, önemli olanın insanın içlerindeki sakinliği ve alçak gönüllülüğü dışarı vurması gerektiği sezdirilmektedir. Bu sayede kazananın onlar olacağı mesajını da vermektedir. Charlie'nin Çikolata Fabrikası'nı ele alan bir başka çalışma olan Meor Hissan'ın (2012) araştırmasında da bu sonucu destekleyici olarak çocuk okurlara ahlaki anlamda çok büyük katkı sunan kitabın güven, cesaret ve umut duygusu oluşturması bakımından da çocukları okumaya yönlendirdiği belirtilmiştir. Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı yapıtı inceleyen bir diğer çalışmada (Levent, 2010) da araştırmacı tarafından kullanılan çevirinin daha

etkin ve açık bir dille ortaya koyduğu belirtilmiştir. Bu nedenle Can (Çocuk) Kültür Yayınevi tarafından basılan Celâl Üster tarafından çevrilen eser üzerinde çalışılmış, genel anlamda da kitabın çocuklar açısından uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, Charlie'nin Çikolata Fabrikası adlı eserin okurlar tarafından her okunduğunda farklı sonuçlar verebileceği ve hayata yönelik yeni çıkarımlar sağlayabileceği; açık, anlaşılır ve uygun bir dil kullandığı; çocuklara yaşam ve insan hakkında birçok konuda duyarlılıklar sağlayabileceği görülmüştür.

Çocuk edebiyatı amaç, ölçüt, eğilim, rehberlik, aktarıcılık ve çağdaşlık bakımından çocukları kendisine hedef kitle olarak belirlemiştir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde de eğitim ortamlarının başlıca materyallerinden birisi de çocuk edebiyatı eserleridir (Baş, 2015: 1). Dolayısıyla nitelikli bir çocuk edebiyatı, erken yaştaki bireylerin dil gelişimlerine de olumlu yönde katkı yapmaktadır. Eserin bireylerin dil gelişimlerine olumlu yönde katkı yapacağı ve Türkçe öğretiminde bir araç olarak kullanılabilmesi düşünülmektedir.

Kaynakça:

AYKAÇ, Murtaza ve Çakır İlhan, Ayşe (2014). Çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin konuşma becerilerine etkisi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences*, 47: 209-234.

BAŞ, Bayram (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27: 121-136.

BAŞ, Bayram (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

BAŞ, Bayram ve Biros. Yeliz (2019). Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerler üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, VII(4): 1095-1114.

CANLI, Suna ve Aslan, Canan (2018). Çetin Öner'in "Gülibik" adlı çocuk romanının yapısal ve eğitsel ilkeler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, XVII(2): 812-833.

CANLI, Suna (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelilik ilkesi. *Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, I(1): 98-123.

ÇER, Erkan (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelilik ilkesine uygun yapıtların önemi. *İlköğretim Online Dergisi*, XV(4): 1399-1410.

DAHL, Roald (2019). *Charlie'nin çikolata fabrikası*. İstanbul: Can (Çocuk) Sanat Yayınları.

DEMİRAY, Kemal (1975). *Türkçe çocuk edebiyatı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

DEMİRCAN, Candemir (2006). Tübitak çocuk kitaplığı dizisindeki kitapların dış yapısal ve iç yapısal olarak incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, II(1): 12-27.

DİLİDÜZGÜN, S. (2004). Okuma eğitimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 43-55.

ERKAN, Güneş ve Aykaç, Murtaza (2014). Samet Bahrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, VII(31): 600-610.

GÖKÇE, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinin "hikâye haritası" yöntemine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, VI(3): 1925-1949.

Meor HİSSAN, Wan SYAKİRA (2012). An analysis of the children's characters in Roald Dahl's novel: Charlie and the Chocolate Factory. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, II(1): 83-92.

MULDERS, Marike Frederike (2016). *The presentation of female gender in Roald Dahl's Charlie and the Chocolate Factory, The Witches and Matilda*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Leiden: Universiteit Leiden.

KARABABA, Canan (2006). Ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa göreliği. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Kitabı (ss. 77-82)*. S. Sever (Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi.

KARATAŞ, Evren (2014). Çocuk edebiyatında karakter kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33: 60-79.

KAYA, Z. (2006). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin türsel/yazınsal niteliği. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Kitabı (ss. 83-90)*. S. Sever (Ed.) Ankara: Ankara Üniversitesi.

KOLAÇ, Emine., Demir, Tazegül ve Karadağ, Rıhan (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161: 195-213.

LEVENT, Gamze (2010). **Çocuk edebiyatı çevirilerinde karşılaşılan sorunlar. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

MERRİCK, Anne (1975). The Nightwatchmen and Charlie and the Chocolate Factory as books to be read to children. *Children's Literature In Education*, 16: 21-30.

NEYDİM, Necdet (2003). **Çeviri çocuk edebiyatı**. İstanbul: Bu Yayıncılık.

OĞUZKAN, Ferhan (2001). **Çocuk edebiyatı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

SEVER, Sedat (2003). **Çocuk ve edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık.

SEVER, Sedat (2006). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Kitabı (ss. 41-56)*. Sever S. (Ed.) Ankara: Ankara Üniversitesi.

SEVER, Sedat (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet millî eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35: 25-37.

ŞAHİN, Esin., Çelik, Gamze ve Çelik, Burcu (2012). Anne-babaların çocuk edebiyatı kavramına ilişkin görüşleri (Çanakkale örneği). *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, X(12): 109-125.

ŞAHİN, Güliz (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran bir resim. *Turkish Studies*, IX(3), 1309-1324.

ŞİRİN, Mustafa Ruhi (2012). **Çocuk ve gençlik edebiyatı ders notları**. İstanbul.

ŞİRİN, Mustafa Ruhi (2014). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı (s.12-31)*.

ŞİRİN, Mustafa Ruhi ve Kaya, Meral (2016) April Whatley Bedford: "Çocuk edebiyatı ilkökul eğitim programının temelini oluşturmalıdır". *Çocuk ve Medeniyet*, I(2): 21-27.

TÜFEKÇİ Can, Dilek (2014). **Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım**. Konya: Eğitim Yayınevi.

YALÇIN, Alemdar (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

YAVUZER, Haluk (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

Extended Abstract:

Introduction

Books prepared for children are very important in the cognitive and affective development of children. In other words, individuals from early childhood to the age of 18 should be compared with appropriate stimuli. For this reason, many elements should be taken into account in books prepared for children. Many criteria can be listed in order to create the effect we want on the visual and linguistic development of children and their worlds of emotions and thoughts. The main purpose of children's literature is to give children a reading habit and to make them sensitive to librarianship. Therefore, books prepared for children should be suitable for certain frameworks. There are some internal and external structure features that children's literature books should carry.

Titles such as "dimensions, paper, cover-binding, page layout, letters and pictures" should be examined separately when looking at the external structure features. These concepts are mostly related to the physical structure of books prepared for children. In addition to teaching children sizes such as large / small, any children's book should please them, prevent and structure the child's visual cognitive confusion. In addition to the fact that letters can be determined as 20, 22 or 24 dimensions according to preschool children, these dimensions may decrease as age and reading levels progress. Especially in terms of page layout, elements such as letters, numbers, pictures that will help a structure in the child's mind should be harmonious and margins should be regular. Internal structure features appear as "subject, plan, theme, characters, language and expression, messages, environment". A children's book should be simple and consistent on child-friendly matters. Abstract meanings and characters to be explained should not confuse the child's mind. The messages, which are the main purpose of the text, should be given in a style appropriate to the child's world and level. Children's books that comply with the above-mentioned characteristics should also carry the basic educational principles that enable children to be sensitive to the concepts of good, beautiful, pleasant and love.

Method

Within the framework of the above concepts, the book has been evaluated in terms of relativity to the child. In this study, the internal structure and external structure features of Charlie's Chocolate Factory, written by Roald Dahl, drawn by Quentin Blake, translated into Turkish by Celâl Üster and published by Can (Çocuk) Sanat Publications, were examined and the book was analyzed. Basic educational principles for children's literature are also included in the assessment.

The research was conducted within the framework of qualitative research. In the research, the data were obtained by document analysis method and analyzed by descriptive analysis.

Within the scope of the research, the work named Charlie's Chocolate Factory was carefully examined and read by the researcher and it was determined whether the specified categories fulfill the principle of relativity according to the child. In this context, quotations according to the categories determined by the researcher were re-examined by the researcher after writing in quotation marks in a "Word" file. Then the findings were defined and supported with direct quotations when necessary.

Findings

As a result, it has been seen that the book contains appropriate educational and structural features by child readers. Although some slang words and metaphors are given according to the age of the child (11+) at some points, the book generally appeals to the world of children. Translation reflects Turkish culture.

The contest is unknown and the sweetest and quietest boy wins it. For this reason, it is seen that everything is planned according to the child in the children's novel understood from the title of the book. But despite all this, Charlie is a hero, and the other children have fallen victim to his bad behavior, even though a purely instructive narrative has not been adopted. This is also a great lesson.

The narratives and events in the book allow the child reader to meet something from their own life. The book also offers the reader the opportunity to get to know and recognize other lifestyles and different ideas. Especially in terms of characters, child readers can establish a complete identification with Charlie, who lives in poverty, unlike other vulgar and harsh characters. The author makes people feel that what they get with money is not that important, what matters is that people should express their calmness and humility. It also gives the message that they will win this way.

As a result, it is possible for Charlie's Chocolate Factory to make different conclusions and new inferences about life each time the reader reads it; uses clear, understandable and appropriate language; It has been observed that it can provide sensitivity to children in many issues related to life and people. It was concluded that the book is suitable for children in general.

Conclusion

Bringing these studies closer with children can be good for their cognitive and emotional development. As children grow up, they will notice many things. They will determine their own lives. However, children's literature studies suitable for children will enable them to acquire many cognitive and affective skills. It is therefore necessary to compare them with good literary works. Reading the literary works of children with poor structural and educational principles can adversely affect their development. In this regard, the children's novel Charlie's Chocolate Factory can positively influence many aspects of their development. However, some studies also say this book praises consumption sexually and socially.

This work can positively affect the pedagogical development of children. It is suitable for children to read and understand. It can help them gain many good properties from size difference to environment.

Yogaya Genel Bir Bakış ve Yoga-Sağlık İlişkisi

A General Overview of Yoga and Yoga-Health Relationship

Sevda KÖYÜSTÜ*
Doç. Dr. Ali Murat KIRIK**

Öz:

Yoga, bedeni, zihni ve ruhu eğiten ve kişinin kendini tanınmasını sağlayan en eski kişisel gelişim yöntemlerinden biridir. Hindistan'da ortaya çıkmasına rağmen, Yoga felsefesi tüm dünyaya yayılmıştır. Özellikle yoganın sağlık üzerindeki etkileri, ruhsal etkilerden daha çok araştırma konusu olmuştur. Bu çalışmada yogaya ilişkin genel bir bilgilendirme yapıldıktan sonra, yoganın sağlık üzerindeki muhtemel faydaları literatür taraması yoluyla irdelenmiştir. Bu bağlamda yoga-sağlık ilişkisini ele alan çalışmalar ulusal ve uluslararası alan yazın ekseninde değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda yoganın; özellikle psiko-sosyal rahatsızlıklar başta olmak üzere epilepsi, kanser, astım, multiple sklerozis, tansiyon, romatizmal eklem hastalıkları, infertilite, obezite, şizofreni ve diyabet gibi birçok hastalıkta yardımına başvurulan faydalı bir uygulama olduğu bilgisine erişilmiştir. Bu faydaların kökeninde ise yoganın bedensel ve zihinsel rahatlatma sağlaması dolayısıyla bireylerin stres ve depresyon düzeylerini azaltıcı etkisinin yer aldığı görölmüştür. Bir diğer taraftan yoga-sağlık ilişkisinin daha güçlü bir metodolojik temelde ve daha geniş örneklem hacimlerinde araştırıldığı çok sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. Ayrıca yoganın hangi sağlık sorunlarına kesin olarak iyi geldiği veya hastaların sağlıklı yaşam konusunda ne

* Öğretim Görevlisi, sevdakoyustu@mynet.com ORCID ID: 0000-0002-2573-0304

** Marmara Üniversitesi İletişim Fakóltesi, Radyo, TV ve Sinema Bölümü, e-mail: murat.kirik@marmara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5771-4843

açından desteklendiği ile ilgili olarak daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. Bu bağlamda ileriki yıllarda konuyla ilgili ele alınması planlanan çalışmaların, spesifik bir sağlık sorununa yönelik olarak gerçekleştirilmesi, metodolojik açıdan iyi ve kaliteli bir yapıya sahip olması ve örneklem hacminin geniş tutulması önerilebilir. Ayrıca Türkiye ekseninde düşünüldüğünde, meditasyona yönelik farkındalığı artıracakları gerekçesiyle yoganın, ilköğretimden başlayarak ileriki yaş grubunda yer alan öğrencilerin ders müfredatlarına en azından seçmeli ders olarak eklenmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Meditasyon, Yoga, Sağlık, Sağlıklı Yaşam Algısı

Abstract:

Yoga is one of the oldest methods of personal development that trains the body, mind and spirit and enables one to know oneself. Although originated in India, the philosophy of Yoga has spread all over the world. Especially the effects of yoga on health have been the subject of more research than psychological effects. In this study, after giving a general information about yoga, the possible benefits of yoga on health were examined through a literature review. In this context, studies dealing with the relationship between yoga and health have been evaluated in the context of national and international literature. As a result of the work, yoga; It has been found that it is a useful application that is used in many diseases such as epilepsy, cancer, asthma, multiple sclerosis, blood pressure, rheumatic joint diseases, infertility, obesity, schizophrenia and diabetes, especially in psycho-social diseases. It has been observed that at the root of these benefits, yoga has an effect on reducing stress and depression levels of individuals as it provides physical and mental relaxation. On the other hand, it was underlined that there is a need for many studies investigating the yoga-health relationship on a stronger methodological basis and with larger sample sizes. In addition, it was highlighted that more studies are needed to determine which health problems yoga is good for or how patients are supported in healthy living. In this context, it can be suggested that studies planned to be addressed in the future should be carried out for a specific health problem, have a good and high quality structure in terms of methodology, and a large sample size. Also, considering the axis of Turkey, on the grounds that increase awareness of yoga meditation, the students in the older age groups, starting from primary school curriculum to be offered in addition to at least electives.

Keywords: Meditation, Yoga, Health, Healthy Life Perception

Giriş:

Yoga ve benzeri meditasyonel teknikler, özellikle son otuz yılda çok fazla araştırmaya konu olmuş ve Batı kültüründe giderek daha fazla popüler hale gelmiştir (Arias vd. 2006). Yoganın popülaritesi 1972'de %3,7 iken 2002'de ise %5,1'e erişmiş ve günümüz Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık 10,5 milyon yetişkin bireye karşılık geldiği tahmin edilmektedir (Saper vd. 2004). Pilkington vd. (2005)'nin çalışmasında ise Amerika'da gerçekleştirilen ulusal bir çalışmadan söz edilmekte ve katılımcıların %7,5'inin yaşamlarında en az bir kez yoga yaptıkları belirtilmektedir. Buna ek olarak en fazla kadınların, kolej eğitimi almış olanların ve kent sakinlerinin yoga uygulamasına yöneldikleri vurgulanmıştır.

Hint Yarımada'sında ortaya çıkan eski bir zihin/beden pratiğini içeren yoga, bireylerin genel sağlık ve refahını yükselten bir meditasyon türüdür. Yoganın nihai hedefi; arı birleştirilmiş bilince erişilmesidir. Iyengar, Ashtanga, Viniyoga, Bikram, Sivananda, Kripalu, Kundalini ve İntegral gibi pek çok modern okul veya yoga stiline kökeni, geleneksel Hatha yoga formlarına dayanmaktadır (Büssing vd. 2012).

Yoga; aslen Hindistan'dan türetilen eski ve köklü bir tarihe sahip uygulamaların bir bütünüdür. Sanskritçe dilinde Yoga kelimesi, yug sözcüğünden türeyen boyunduruk anlamına gelir ve manevi amaçlar için zihin ve beden disiplini edilip aynı düzleme getirilmesini ifade eder. Hastalıkların önlenmesi, hastalıklardan korunma ve hastalıkların tedavisi gibi potansiyel sağlık yararları hususunda yoganın, popüler kültürde artan bir ilgiye sahip olduğu bilinmektedir. Yoganın tanımı; duruşlar (asanalar), nefes egzersizleri (pranayama), meditasyon, mantralar, uyku-temizlik-beslenme gibi yaşam tarzı değişiklikleri, manevi inançlar ve/veya ritüeller gibi çeşitli uygulamaları kapsar. Yoga tanımlarının yanı sıra Hindistan ve Amerika Birleşik Devletleri'nde çeşitli yoga uygulamalarını yansıtan farklı uygulamaların mevcut olduğu bilinmektedir (Birdee vd. 2008).

Bir din veya inançlar seti olmayıp, yalnızca bir felsefe sistemi olan Yoga, 1820'lerde Hindistan'ın tenha ormanlık alanlarında yalnızca erkekler tarafından uygulanan mistik bir rahatlama aracı olarak kullanılırken, 1920'lerin başında sağlık ve yoga ile ilgili araştırma merkezlerinin kurulduğu bir zindelik egzersizi haline evrilmiştir. 1930'lu yılların sonunda ise kadınların da yoga yapmaya başlamasıyla birlikte tüm dünyada fenomenleşmiş bir uygulama haline gelmiştir (Alkan ve Özçoban 2017).

Ross ve Thomas (2010)'a göre Yoga; kişilerin duygusal, manevi ve zihinsel boyutlarına denge ve sıhhat sağlamak amacıyla tasarlanmış eski bir disiplin olup, sekiz yönlü bir bakış açısını içermekte ve metaforik olarak bir ağaç şeklinde tasvir edilmektedir. Yazarlar tarafından bu uzuvlar; yama (evrensel etik), niyama (bireysel etik), asana (fiziksel duruşlar), pranayama (nefes kontrolü), pratyahara (duyusal kontrol), dharana (konsantrasyon), dyana (meditasyon) ve samadhi (mutluluk) olarak ifade edilmektedir.

Shroff ve Asgarpour (2017)'a göre Yoga'nın en büyük amacı, bütün yaşam formları içerisinde derin bir birliktelik ve şefkat duygusu tesis etmektir. Yazarlar; Yoga'nın, toplumsal etkileri barındıran bireysel bir faaliyet olduğundan söz etmektedir. Bu bağlamda erişilebilir veya tamamlayıcı yoga dersleri sayesinde, düşük gelir düzeyine

sahip insanların içsel huzur ve barışa sahip olabileceklerine ek olarak, daha sağlıklı bir bedene kavuşma fırsatlarını tecrübe edebileceklerine atıfta bulunmaktadır. Yazarlar, etkileri abartılmaksızın Yoga'nın; toplumun esenliğinde, şiddetin ve bağımlılığın minimizasyonunda oldukça önem arz ettiğinin altını çizmektedirler.

Bir meditasyon türü olarak Yoga'nın, akupunktur ve homeopati gibi diğer tamamlayıcı ve alternatif tıp uygulamalarından daha fazla kullanım yaygınlığına sahip olmasına rağmen, Batı biyomedikal literatüründe Yoga'nın daha az kapsama alındığını Pilkington vd. (2005) tarafından belirtmektedir. Ayrıca yazarlar, yoga denemelerinin çoğunun küçük bir örnekleme yapıldığı ve bu yüzden sonuçlarının genellenmesinin zor olduğunun altını çizmektedirler. Bununla birlikte, son zamanlarda yapılan bibliyometrik analiz, araştırmaların yayınlanma sıklığında bir artış olduğunu gösterdiğini ifade etmektedirler.

Yoganın genel bir çerçevesini çizmek ve sağlıklı olan ilişkini literatür taraması yoluyla incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, elde edilen bulgular ulusal ve uluslararası kontekste aşağıda yer verilen sıra dahilinde şu şekilde ele alınmaktadır.

2. Yoga-Sağlık İlişkinin Ulusal Literatür Kapsamında İncelenmesi

Özdoğan ve Ertekin (2016); Yoga'nın pek çok sağlık sorununda alternatif veya tamamlayıcı bir uygulama olarak kullanılabilirdiğinden söz etmekte ve Yoga ile Multiple Sklerozis (MS) ilişkisini ele almaktadır. Bu bağlamda Yoga'nın MS'de; depresyon, ağrı ve yorgunluğu azaltabileceği, akciğer kapasitesini arttırabileceği, kuvveti ve esnekliği geliştirebildiği, stres seviyesini azaltabileceği ve yaşam kalitesini arttırabileceğini belirtmektedirler. Ancak yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yoganın kısa süreli etkilerini ele aldığından ve dolayısıyla şu an itibariyle yoganın MS'li bireylerde uzun süreli etkisinin ne yönde olduğunun muğlaklığına dikkat çekmektedirler.

Üremeye ilgili bir sağlık problemi olarak literatürde yer alan infertilite, özellikle son 20 yıldır dikkat çekmeye başlamış (Cengiz vd. 2015), bu nedenle bireylerin tüp bebek gibi yardımcı üreme tekniklerine başvurması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu tedavi esnasında stresin önemli bir engel oluşturduğu bilinmektedir. Nitekim Hoşgör vd. (2017) tarafından yapılmış olan bir çalışmada stresin, tüp bebek tedavisini yarım bırakmada hastalar için en önemli dördüncü neden olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla stresle baş etmede yoga gibi yardımcı ve alternatif tekniklerin, infertil hastaların gebe kalma durumları üzerinde kolaylaştırıcı ve bireyleri rahatlatıcı bir etkisinden söz etmek olasıdır. Bu minvalde Özcan ve Beji (2016)'nin çalışması kayda değerdir. Araştırmacılar; yoganın, infertil çiftler üzerinde oluşturduğu stres ve gerginlik halini sağaltarak, hastaların daha sabırlı bir tutum sergilemesine yardımcı olduklarını belirtmektedirler. Fakat yoganın bu sağlık sorununa muhtemel faydaları hususunda çok az sayıda bilimsel araştırmanın olduğuna gönderme yapmaktadırlar.

Akdeniz (2017) tarafından 94 katılımcı (deney grubu: yoga yapan 42 kişi; kontrol grubu: yoga yapmayan 52 kişi) üzerinde gerçekleştirilen çalışmada; deney ve kontrol grupları arasında beden farkındalığı ve yaşam tatminleri mukayese edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki grup arasında deney grubu lehine yaşam tatmini ve beden algısı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yani yoga yapan katılımcıların, yapmayanlara kıyasla cinsel fonksiyonları, hayat

kaliteleri ve vücut algıları daha başarılı bulunmuştur. Yoga yapma süresi ile cinsel fonksiyon arasında ilişki olmadığı görülmüşken, beden algısı ile anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur. Yoga yapan deney grubunda beden algısı ve yaşam niteliği arasında pozitif anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Kısacası yoga yapan kişilerin, yapmayanlara kıyasla cinsel işlev, yaşam tatmini ve beden algıları bakımından daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.

Erkin ve Akçay (2018) tarafından 158 katılımcı vasıtasıyla gerçekleştirilen çalışmada; yoga yapan kişilerin büyük bir bölümünün 32-38 yaş aralığında olduğu ve yüksek eğitim düzeyine sahip olan kadınlardan meydana geldiği ortaya konulmuştur. Katılımcıların yarıdan çoğunun fiziksel sağlığını çok iyi olarak algıladığı saptanmıştır. Ayrıca yoga yapma süresi arttıkça, uygulayıcıların fiziksel sağlık algısının çok iyi yönünde geliştiği sonucuna varılmıştır.

Atılğan vd. (2015) tarafından 18-30 yaş aralığındaki 30 sağlıklı kadın üzerinde gerçekleştirilen çalışmada; yoga merkezli egzersizlerin katılımcıların esnekliğini artırdığı; fakat onların yaşam kaliteleri, depresyon düzeyleri ve fiziksel aktivite seveleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Özdemir (2018) tarafından yoganın yanıklı hastaların benlik saygısı ve beden algısı üzerindeki etkilerinin toplam 110 hasta (deney grubu: 55, kontrol grubu: 55) üzerinde araştırıldığı çalışmada, deney grubundaki hastalara araştırmacı tarafından dört hafta süreyle haftanın üç günü 30 dakikalık yoga uygulaması yapılmıştır. Yoga meditasyonu sonrasında deney grubundaki hastaların benlik saygısı ve beden algısı ortalamasında istatistiksel açıdan anlamlı bir artış ve iyileşme saptandığı; kontrol grubundaki hastaların benlik saygılarında anlamlı bir farklılık olmadığı, beden algısı ortalamalarında ise kötüleşme yaşandığı tespit edilmiştir. Sonuç itibarıyla yanıklı hastalarda yoga uygulamasının, hastaların benlik saygısı ve beden imajları üzerinde olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkartılmıştır.

Akmeşe (2017) tarafından, stresli gebelerin stres yönetiminde yoga etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada toplam 62 gebeden deney grubunda yer alan 31'ine haftada iki gün olacak şekilde dört hafta boyunca birer saatlik yoga eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda; deney grubunda yer alan ve kendilerine yoga eğitimi verilen gebelerin stres düzeylerinin anlamlı şekilde azaldığı ve rahat bir gebelik süreci geçirerek sağlıklı bir doğum eylemine hazır bulunuşluk düzeylerine eriştikleri tespit edilmiştir.

Yurtaydın (2016) tarafından 8 haftalık hatha yoga egzersizlerinin, sedanter kadınların bazı fizyolojik ve motorik parametreleri üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yapılan çalışmada toplam 30 katılımcı (deney grubu: 15, kontrol grubu: 15) yer almıştır. Çalışma sonucunda; hatha yoga egzersizi yaptırılan sedanter kadınların esneklik, denge, bacak kuvveti, sırt kuvveti ve el kavrama kuvveti gibi birtakım motorik ve fizyolojik parametrelerinde iyileşme/gelişme görüldüğü saptanmıştır.

Tarhan (2016) tarafından obez kadınların denge ve fiziksel uygunlukları üzerinde yoganın etkisinin araştırıldığı çalışmada, 30'u deney grubunda, 25'i ise kontrol grubunda olmak üzere toplam 55 katılımcı yer almıştır. Deney grubundaki kadınlar haftada üç gün olmak üzere iki aylık bir yoga programına alınmıştır. Çalışma sonucunda;

deney grubunda yer alan kadınların, kontrol grubuna kıyasla daha iyi denge ve fiziksel uygunluğa sahip oldukları belirlenmiştir. Özetle, denge ve fiziksel uygunlukta yoga'nın obez kadınlarda olumlu sağlık çıktıları olduğu rapor edilmiştir.

Kavak (2016) tarafından; yoganın, şizofreni hastalarında fonksiyonel iyileşmeye etkisi konusunda ele alınmış olan çalışmada 50 deney, 50 kontrol grubu olmak üzere toplam 100 hasta çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma bulguları; deney grubunda yer alan şizofreni hastalarına yönelik olarak uygulanan yoganın, hastaların iyileşme düzeyini artırdığını işaret etmektedir.

Dıraz (2008) tarafından en az üç aydır kronik bel ağrısı şikayeti olan hastalarda yoga bazlı egzersizlerin etkili olup olmadığının randomize usulde araştırıldığı çalışmada, toplam 36 hasta araştırmaya dahil edilmiştir. Hastaların 19'u yoga grubundan, 17'si ise ev egzersizi grubundan meydana gelmektedir. Çalışma sonucunda; kronik bel ağrısından muzdarip olan hastalarda yoga temelli uygulamaların evde gerçekleştirilen egzersizlere kıyasla, hastaların mental sağlık, fonksiyonel durum ve yaşam kalite düzeyleri üzerinde daha olumlu ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur.

Baş (1998) tarafından hatha yoga ve klasik egzersiz yaklaşımlarının sağlıklı gençlerde postür ve fiziksel uygunluk üzerine etkilerinin incelendiği çalışmada, yaşları 18-26 arasında değişen 33 sağlıklı birey deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan 17 kişiye yoga eğitimi verilirken, kontrol grubunda yer alan 16 bireye ise klasik egzersiz eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda; hem klasik egzersiz hem de yoga eğitiminin fiziksel uygunluk özellikleri üzerine olumlu etkileri olduğu görülmüş, fakat yoga eğitiminin denge, esneklik, anaerobik güç, kasal endurans ve çevikliği geliştirmede klasik egzersiz eğitimine kıyasla daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bir yoga türü olan hathanın, sağlıklı bireyler için tercih edilebilecek etkili bir egzersiz şekli olabileceği görüşü ileri sürülmüştür.

Taşpınar (2010) tarafından hatha yoga ve dirençli egzersizlerin yetişkinlerde psiko-sosyal faktörlere etkilerinin mukayese edilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada toplam 51 katılımcı yer almıştır. Randomize olarak seçilen katılımcılar hatha yoga grubu, dirençli egzersiz grubu ve kontrol grubu olmak üzere üç farklı kategoriye ayrılmıştır. Kontrol grubu dışındaki diğer iki grup üyeleri, toplam 7 hafta boyunca haftada üç gün ortalama 50 dakikalık bir eğitime tabi tutulmuşlardır. Çalışma bulguları; hatha yoga ve dirençli egzersiz grubunda psiko-sosyal faktörlerde eğitim öncesine göre gelişme meydana geldiğini gösterirken; kontrol grubu üyelerinde ise herhangi bir değişiklik olmadığını işaret etmiştir. Hatha yoganın ve dirençli egzersizlerin, katılımcıların psiko-sosyal faktörlerini iyileştirme noktasında birbirleri üzerinde herhangi bir üstünlüğe sahip olmadığını saptanmıştır.

Yağlı (2012) tarafından; meme kanseri tanısı konan hastalarda aerobik ve yoga egzersizlerinin yaşam kalitesi ve fonksiyonel kapasite üzerindeki etkilerinin mukayesesi amacıyla ele alınan çalışmada, toplam 40 hasta rastgele şekilde iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna aerobik egzersiz eğitimine ek olarak yoga eğitimi de (6 hafta boyunca haftada 3 gün 1 saat) uygulanırken, kontrol grubuna ise yalnızca aerobik egzersiz programı (6 hafta boyunca haftada 3 gün 30 dakika) uygulanmıştır. Çalışma sonucunda her iki gruptaki olguların periferik kas kuvveti, altı dakikalık yürüme testi mesafesi ve yaşam kalitesi algılamasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu tespit

edilmiştir. Ayrıca aerobik egzersiz ve yogayı birlikte yapan grupta postür, kas kısalıkları, ağrı, anksiyete ve depresyon seviyeleri, yorgunluk ve konstipasyon gibi semptomlarda aerobik egzersiz yapan gruba göre daha belirgin iyileşmeler görüldüğü belirlenmiştir. Sonuç itibarıyla meme kanserinden muzdarip olan hastalarda aerobik egzersiz eğitimi ve yoganın fonksiyonel kapasiteyi artırdığı ve yaşam kalitesini iyileştirdiği ortaya çıkartılmıştır.

Akarsu (2016) tarafından gebelik yogasının, gebenin psiko-sosyal sağlık düzeyi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada toplam 63 gebe, randomize olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda gebelerin hem prenatal bağlanma düzeylerinde, hem de psiko-sosyal sağlık statülerinde hamilelik yogasının anlamlı bir iyileşme sağladığı rapor edilmiştir.

3. Yoga-Sağlık İlişkisinin Uluslararası Literatür Kapsamında İncelenmesi

Arias vd. (2006) tarafından tıbbi hastalıkların tedavisinde meditasyon tekniklerinin etkililiğini inceleyen çalışmada 20 randomize kontrollü çalışma, toplam 958 kişilik örneklem hacminde (deney grubu: 397, kontrol grubu: 561) sistematik olarak derlenmiştir. Çalışmada yoga gibi meditasyon tekniklerinin etkililiğine ilişkin en güçlü kanıtların epilepsi, adet öncesi sendrom belirtileri ve menopoz semptomlarına dair olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kanser gibi hücrelerin anormal çoğalmasını içeren neoplastik hastalıklarda duygudurum ve anksiyete bozuklukları, otoimmün hastalıklar ve duygusal rahatsızlıklar için faydalı olduğu saptanmıştır. Bir diğer taraftan metodolojik açıdan sağlam çalışmaların etkililiğini destekleyen açık ve tekrarlanabilir kanıtların yetersiz olduğuna da değinilmiştir.

Birdee vd. (2008) tarafından 31.044 yoga kullanıcısı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada yoganın; kas-iskelet sistemi hastalıkları ve ruh sağlığı için faydalı olduğu; fakat bu türden hastalıkların tedavisi ve/veya önlenmesinde yoganın etkililiğine dair daha fazla ampirik çalışmaya ihtiyaç olduğu ortaya çıkartılmıştır.

Chung vd. (2012) tarafından 129 katılımcıyla (deney grubu: 67, kontrol grubu: 62) gerçekleştirilmiş çalışmada yoganın, yaşam kalitesi, anksiyete ve tansiyon kontrolü üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda yoga yapan bireylerin, yapmayanlara kıyasla yaşam kalitelerinin iyileştiği, kaygı ve tansiyon düzeylerininse dengelendiği/düzene girdiği tespit edilmiştir.

Kirkwood vd. (2005) tarafından anksiyete ve anksiyete bozukluklarının tedavisinde yoganın tekili olup olmadığının araştırıldığı çalışmada 8 çalışma sistematik olarak değerlendirilmiştir. Çok sayıda metodolojik kısıtlılıklar olduğu belirtilmesine rağmen, yoganın genel olarak anksiyete veya anksiyete bozukluklarının tedavisinde etkili olduğu sonucuna varmanın pek de mümkün olmadığı ileri sürülmüştür. Ayrıca bilhassa obsesif kompulsif bozuklukta cesaret verici sonuçlar elde edilebileceğinden, fakat bunun için de daha ileri düzey spesifik çalışmalara gereksinim duyulduğu konusuna atıfta bulunmuşlardır.

Patel (1975)'in çalışmasında; yoga ile tansiyonun düşürüldüğü ve klinik kontrollü çalışmaların devam ettiği belirlenmiştir. Bernardi vd. (1998) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise; yoga gevşeme teknikleri sayesinde, kronik kalp yetmezliğinde nefes alma hızının yavaşlattığı, nefes darlığını azalttığı ve bildirildiğine göre

pulmoner gaz alışverişinde ve egzersiz performansında bir iyileşme sağladığı ortaya konulmuştur.

Babbar ve Shyken (2016); yoga yapan bireylerde nöroplastisitenin (zihinsel esneklik) arttığını ve bu sayede konsantrasyonun geliştiğini, entelektürel zeka skoruna ek olarak motor kontrolün de iyileştiğini tespit etmiştir.

Valoriani vd. (2014) tarafından tüp bebek tedavisi gören 143 kadın üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, tedaviye henüz başlanmadan önce kadınlara üç aylık ücretsiz bir yoga eğitimi sunulmuş ve kadınların stres düzeylerinin sağaltıldığı saptanmıştır. Dolayısıyla ilgili çalışmada, gebe kalma şansını artırmak amacıyla çiftlere yoga gibi stresi azaltan metotlar tavsiye edilmiştir.

Oron vd. (2015) tarafından 21-42 yaş aralığındaki 49 infertil kadın üzerinde Kanada'da gerçekleştirilen çalışmada, yoganın anksiyete, depresyon ve üremeye ilgili yaşam kalitesi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda yoga uygulamasının, katılımcıların anksiyete, depresyon ve üremeye ilgili yaşam kalitesi düzeyleri üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Harrison vd. (2004) tarafından dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu tanısı konan çocuklar ve onların ailesi için yoganın etkisinin araştırıldığı çalışmada, ebeveynler ve çocukları için haftada iki kez düzenli olarak yoga meditasyonuna alınmıştır. Çalışma sonucunda ebeveynler, daha mutlu hissettiklerini, daha az stresli olduklarını ve çocuklarının davranışlarını yönetebileceklerini bildirmişlerdir. Çocukların ise dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu davranışlarında, benlik saygılarında ve ilişki kalitelerinde iyileşmeler olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocuklar, uykularının düzene girdiğini, daha az kaygı duyduklarını ve okulda daha konsantre olduklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla dikkat eksikliği-hiperaktivite üzerinde yoganın, hem bu sorundan muzdarip olan çocuklar, hem de onların ebeveynleri üzerinde etkili bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Jeter vd. (2015) tarafından son 46 yıl içerisinde yoganın, terapötik bir müdahale aracı olarak kullanıldığı çalışmaların bibliyometrik analizini içeren çalışmada, 29 farklı ülkeden kriterlere uygun toplam 217 çalışma incelenmiştir. Çalışmaların en fazla gerçekleştirildiği ülkelerin sırayla Hindistan, Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada olduğu saptanmıştır. Çalışma kapsamında ortaya konulan en önemli bulgunun; yoga müdahaleleriyle ilgili çalışmalarda değinilen ilk üç sağlık sorununun sırayla ruhsal bozukluklar, kardiyovasküler hastalıklar ve solunum sistemi rahatsızlıkları olduğu ifade edilebilir.

Jiang vd. (2014) tarafından yoganın gebelik üzerindeki sağlık etkilerini incelemek ve hamilelik esnasında yoganın diğer fiziksel egzersizlerden daha yararlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, toplam 10 farklı randomize kontrollü deney çalışması ele alınıp değerlendirilmiştir. Çalışma bulguları; depresyonda olan, hamilelik açısından yüksek riskli görülen ve lumbopelvik ağrı yaşayan kadınlar için yoganın güvenle kullanılabileceğini işaret etmektedir. Dahası, yürüme ve standart doğum öncesi egzersizlere nazaran yoganın daha etkili ve faydalı bir müdahale aracı olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, yoga uygulamaları ve müdahalelerinin faydaları ve geçerliliği hakkında daha güncel ve bolca bilimsel kanıtı ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir.

Malathi ve Damodaran (1999) tarafından 50 tıp fakültesi öğrencisi (deney grubu: 25 yoga yapan, kontrol grubu: 25) üzerinde, yoganın sınav stresi üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada; yoganın hem bazal kaygı düzeyinin azalmasında, hem de sınav gibi stresli durumlardaki kaygı skorlarının azalmasında faydalı olduğu tespit edilmiştir. Sınav sonuçları, yoga grubundaki başarısızlık sayısında kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğunu göstermiştir. Yoga grubu tarafından belirtilen geribildirimlerin; hayattan daha fazla zevk alma, rahatlatma hissi, konsantrasyonda iyileşme, kendine güven, kişilerarası ilişkilerde iyileşme, dikkat düzeyinde artış, düşük sinirlilik düzeyi ve yaşama iyimser bakış gibi çeşitli parametreler yönünde olduğu ortaya konulmuştur.

Ospina vd. (2008) tarafından sağlık hizmetlerinde meditasyon uygulamalarının deneysel çalışmaları ile ilgili olarak toplam 400 araştırmanın incelendiği çalışmada, meditasyon uygulamalarının; mantra meditasyonu, farkındalık meditasyonu, yoga, t'ai chi ve qigong olmak üzere beş kategoride yer aldığı saptanmıştır. En çok çalışılan üç klinik durumun; hipertansiyon, kardiyovasküler hastalıklar ve madde kullanımı olduğu belirlenmiştir. Yoga özelinde ele alındığında ilgili çalışmaların en fazladan en aza şu şekilde sıralandığı tespit edilmiştir: hipertansiyon, astım, kardiyovasküler hastalıklar, depresyon, tip 2 diyabet, madde kullanımı, anksiyete bozukluğu, kronik ağrı, romatoid artrit, kanser, karpal tünel sendromu, kronik havayolu obstrüksiyonu, epilepsi, fibromiyalji, AIDS, huzursuz bağırsak sendromu, migren, multipl skleroz, nevroz, obsesif kompulsif bozukluk, plevral efüzyon, gebelik, pulmoner tüberküloz, tinnitus (kulak çınlaması). Fakat genel olarak klinik çalışmaların metodolojik açıdan zayıf bir kalitede olduğu ileri sürülmüştür. Sonuç itibarıyla meditasyon üzerindeki gelecek çalışmaların tasarım, yürütme, analiz ve sonuçların raporlanması konusunda daha titiz olunması gerektiği belirtilmiştir.

Posadzki ve Ernst (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yoganın bel ağrısının tedavisinde alternatif ve tamamlayıcı bir seçenek olarak değerlendirilip değerlendirilemeyeceği incelenmiştir. Toplam 7 randomize klinik çalışmanın kapsama alındığı çalışmada yoganın bel ağrısı üzerinde, diğer geleneksel terapötik egzersizlerden önemli ölçüde daha fazla azalma sağladığı belirlenmiştir. Kısacası kesin bir bulgu olmamakla birlikte, yoganın bel ağrısını hafiflettiği sonucuna varılmıştır.

Rosenblatt vd. (2011) tarafından otizmlili genç çocuklarda, yeni bir hareket temelli tamamlayıcı ve alternatif tıp yaklaşımının terapötik etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, 3-16 yaş aralığında yer alan 24 çalışma grubu yer almıştır. Çalışma sonucunda; yoga ve dansı içeren harekete dayalı bir programın, özellikle gecikme çağındaki çocuklar için otizmin davranışsal ve bazı temel özelliklerini tedavi etmede etkili olduğu ifade edilmiştir.

Ross ve Thomas (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; yoga ve egzersizin çeşitli sağlık sonuçları ve sağlık koşulları üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasını içeren mevcut literatürün sistematik bir gözden geçirilmesi ve bu vasıtasıyla bir sonuçta varılması hedeflenmiştir. Çalışma sonuçları; yoganın hem sağlıklı hem de sağlıklı olmayan popülasyonda, sağlığa ilgili çeşitli akıbet ölçütlerini iyileştirmede egzersiz kadar etkili ve daha faydalı olduğunu göstermiştir. Fakat çalışmada üzerinde önemle durulan bir diğer konu ise; egzersiz ve yoga arasındaki farklılıkları incelemek için

gelecekte daha fazla klinik çalışmalara gereksinim duyulduğudur. Ayrıca çeşitli yoga türlerinin sağlık yararlarını incelemek için sıkı metodolojiler kullanan ek çalışmalara ihtiyaç olduğu da vurgulanmıştır. .

Sabina vd. (2005) tarafından; hafif-orta şiddette astımı olan erişkinlerde klinik indeksleri ve yaşam kalitesini iyileştirmek için bir yoga ve nefes çalışması müdahalesinin etkinliğini ve fizibilitesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, 45 kişilik deney ve kontrol grubundan faydalanılmıştır. Çalışma bulguları; deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak Iyengar yoga türünün hafif-orta şiddetteki astımın tedavisinde kayda değer bir yarar sağlamadığı ileri sürülmüştür.

Smith ve Pukall (2009) tarafından yoganın, kanser hastalıklarının psikolojik uyumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada, dahil etme kriterlerine uyan toplam 10 farklı sistematik derleme türündeki yayınlara ilişkin bulgular değerlendirilmiştir. Kapsama alınan çalışmalarda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun meme kanserinden muzdarip olan kadınlardan meydana geldiği belirlenmiştir. Çalışma sonucunda bazı olumlu bulgulara erişilmesine rağmen, yoga ile kansere bağlı semptomların kontrol altına alınmasının ne kadar etkili olabileceği hususunun, ilgili çalışmaların metodolojik dezavantajları sebebiyle sınırlı kaldığı ileri sürülmüştür.

Thiyagarajan vd. (2015) tarafından kardiyovasküler hastalık morbiditesi için bilinen bir risk faktörü olan yüksek tansiyon üzerinde ve ek olarak bireylerin yaşam tarzları modifikasyonları üzerinde yoganın faydalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada; yoganın, yüksek tansiyonun azaltılmasına ve bireylerin yaşam tarzlarını olumlu yönde revize etmelerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Tul vd. (2011) tarafından 8 haftalık bir yoga programına katılan altısı kadın toplam yedi yetişkin birey üzerinde, kalitatif olarak gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların ağrı yönetimine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda yoga programına katılan bireylerin, kronik ağrı ile yaşamının ne anlama geldiği hususunu yeniden gözden geçirmeye başladıkları tespit edilmiştir. Bazı katılımcıların, ağrının duyuşal yönlerinin değişmediğini ancak ağrının daha az rahatsız edici olduğunu bildirdikleri rapor edilmiştir. Buna ek olarak katılımcıların, ağrının günlük yaşantılarına müdahale derecelerini daha iyi kontrol altına alabildikleri ortaya konulmuştur. Bazı katılımcılar ise daha az sıklıkta ve şiddette ağrıya maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Woolery vd. (2004) tarafından 18-29 yaş aralığındaki hafif depresif erişkinlerin 5 haftalık bir Iyengar yoga kursu sonrasında, duygudurum hallerinin ne yönde seyrettiğini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada 28 gönüllü yer almıştır. Çalışma sonucunda; yoga kursuna katılanların depresyon ve sürekli kaygı semptomlarında belirgin düşüşler yaşandığı tespit edilmiştir. Fakat bir diğer yandan yoganın duygudurum bozuklukları üzerindeki etkilerini ortaya koyabilmek için daha büyük örneklem hacimlerine ve daha komplike metodolojik tasarımlara sahip çalışmalara ihtiyaç duyulduğunun önemine atıfta bulunulmuştur.

Sonuç Ve Öneriler:

Hindistan menşeli eski bir zihin/beden pratiğini içeren yoganın, bireylerin genel sağlık ve refah seviyelerini artıran bir meditasyon türü olduğu bilinmektedir. Son otuz yılda çok fazla araştırmaya konu olmuş ve Batı kültüründe giderek daha fazla popüler hale gelmiş olan Yoganın, benzer şekilde Türkiye’de de giderek daha fazla ilgi görmeye başladığı söylenebilir. Yoga ile ilgili genel bir çerçeve çizilip, yoganın sağlık üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunun literatürel açıdan ele alındığı bu çalışmada, şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öncelikle yogaya dair ulusal alan yazın incelendiğinde yoga ile ilişkilendirilen hastalık türleri veya sağlık durumlarının; multiple sklerozis, kanser, infertilite, gebelik, yanık, obezite-sedandarite, şizofreni, sırt ve bel ağrısı temelli olduğu görülmüştür. Bu eksen- de gerçekleştirilen randomize klinik çalışmaların çoğunda yoganın; depresyon, anksiyete, stres, yorgunluk ve ağrıyı azalttığı, uygulayıcıların cinsel fonksiyonlarını, benlik saygısını, beden algısı imajlarını, esnekliklerini, genel sağlık algılarını, denge ile bacak kuvvetlerini, kavrama yetilerini, fiziksel uygunluklarını ve yaşam kalitelerini yükseltip psiko-sosyal iyileşme olasılıklarını maksimize ettiği sonucuna varılmıştır.

Yogaya dair uluslararası alan yazın incelendiğinde yoga ile ilişkilendirilen hastalık türleri veya sağlık durumlarının; epilepsi, fibromiyalji, migren, sırt ağrısı, adet öncesi sendrom, menopoz, otizm, kanser, obsesif kompulsif bozukluklar, otoimmün hastalıklar, kas-iskelet sistemi hastalıkları, hipertansiyon, astım, tip 2 diyabet, kardiyovasküler hastalıklar, tüp bebek tedavisi, dikkat eksikliği-hiperaktivite, gebelik, madde kullanımı, karpal tünel sendromu ve romatoid artirit temelli olduğu görülmüştür. Bu eksen- de gerçekleştirilen sistematik derlemeler ve randomize klinik çalışmaların çoğunda yoganın; doğru nefes alıp vermeyi öğretmek bireylerin gevşeme ve rahatlamasını sağladığı, anksiyete ve depresyon düzeylerini düşürdüğü, tansiyonlarını dengeleyerek bel ağrısı ve nefes darlıklarını iyileştirdiği, ağrıyı yönetme bakımından bireyleri yetkin hale getirdiği rapor edilmiştir.

Bunlara ek olarak yoga uygulamasının bireylerin zihinsel esnekliklerini, konsantrasyon düzeylerini, fertilité olasılıklarını, mutluluk ve hayattan keyif alma durumlarını, ilişki kalitelerini, benlik saygısı ve özgüven düzeylerini iyileştirerek, yaşam kaliteleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna erişilmiştir. Fakat, şu ana kadar yoga ve çeşitli sağlık sorunları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirilen pek çok çalışmanın metodolojik açıdan yetersiz olduğu, iyi tasarlanmadığı ve örneklem hacmi açısından eksik kaldığı belirtilerek, gelecekte yapılması muhtemel çalışmalara bu bakış açısından önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca yoganın hangi sağlık sorunlarına kesin olarak iyi geldiği veya hastaların (aynı zamanda da sağlıklı bireylerin) sağlıklı yaşam konusunda ne açıdan desteklediği ile ilgili olarak daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. Bu bağlamda ileriki yıllarda konuyla ilgili ele alınması planlanan çalışmaların, spesifik bir sağlık sorununa (meme kanseri veya otizm gibi) yönelik olarak gerçekleştirilmesi, metodolojik açıdan iyi ve kaliteli bir yapıya sahip olması (bilhassa meta analiz çalışmalarına konu olabilmesi için t, z, p gibi istatistiksel değerlerin mutlaka çalışma içerisinde yer alması) ve örneklem hacminin geniş tutulması önerilebilir. Ayrıca Türkiye ekseninde düşünüldüğünde, meditasyona yönelik farkındalığı artıracağı gerekçesiyle yoganın, ilköğretimden başlayarak ileriki yaş grubunda yer alan öğrencilerin ders müfredatlarına en azından seçmeli ders olarak eklenmesi önerilebilir.

Kaynakça:

AKARSU, H. Rukiye, (2016), Gebelik Yogasının Gebenin Psikososyal Sağlık Düzeyi ve Prenatal Bağlanmaya Etkisi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, İstanbul.

AKDENİZ, Begüm, (2017), Yoga Yapan Bireylerin Cinsel Doyumlarının, Beden Farkındalıklarının ve Yaşam Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi, Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

AKMEŞE BAYKAL Zehra, (2017), Stresli Gebelerin Stres Yönetiminde Yoga'ya İlişkin Deneyimlerinin Belirlenmesi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, İzmir.

ALKAN, Emrullah ve ÖZÇOBAN ASLANTEKİN, Filiz, (2017), Yoganın Gebelik, Doğum ve Doğum Sonuçları Üzerine Etkisi, **Smyrna Tıp Dergisi**, 64-71.

ARIAS, Albert J., STEINBERG, Karen, BANGA, Alok ve TRESTMAN, Robert L., (2006), Systematic Review of The Efficacy of Meditation Techniques As Treatments For Medical Illness, **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**, XII, 8: 817-832.

ATILGAN, Esra, TARAKÇI, Devrim, POLAT, Başak ve ALGÜN, Z. Candan, (2015), Sağlıklı Kadınlarda Yoga Temelli Egzersizlerin Esneklik, Yaşam Kalitesi, Fiziksel Aktivite Ve Depresyon Üzerine Etkilerinin Araştırılması, **Journal of Exercise Therapy and Rehabilitation**, II, 2: 41-46.

BABBAR, Shilpa ve SHYKEN Jaye, (2016), Yoga in Pregnancy, **Clinical Obstetrics And Gynecology**, LIX, 3: 600-612.

BAŞ, Ummuhan, (1998), Hatha Yoga ve Klasik Egzersiz Yaklaşımının Sağlıklı Gençlerde Postür ve Fiziksel Uygunluk Üzerine Etkileri, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

BERNARDI, Luciano, SPADACINI, Giammario, BELLWON, Jerzy, HAJRIC, Ramiz, ROSKAMM, Helmut, ve FREY, Axel W., (1998), Effect of Breathing Rate On Oxygen Saturation And Exercise Performance In Chronic Heart Failure, **The Lancet**, CCCLI, 9112: 1308-1311.

BIRDEE, Gurjeet S., LEGEDZA, Anna T., SAPER, Robert B., BERTISCH, Suzanne M., EISENBERG, David M., ve PHILLIPS, Russell S., (2008), Characteristics of Yoga Users: Results of A National Survey, **Journal of General Internal Medicine**, XXIII, 10: 1653-1658.

BUSSING, Arndt, KHALSA, Sat Bir S., MICHALSEN, Andreas, SHERMAN, Karen J., ve TELLES, Shirley, (2012), Yoga As A Therapeutic Intervention, **Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine**, 2012: 1-1.

CENGİZ, Emrah, ÖZSARI, Haluk, AKYÜZ, İrfan, TUZCUOĞLU, Ahmet, ve HOŞGÖR, Haydar, (2015). Private Hospital Choices of Infertile Patients that Received IVF Treatment: A Pilot Study, **European Scientific Journal**, November 2015/SPECIAL/edition: 246-264.

CHUNG, Sheng-Chia, BROOKS, Maria M., RAI, Madhur, BALK, Judith L. ve RAI, Sandeep, (2012), Effect of Sahaja Yoga Meditation On Quality of Life, Anxiety, and Blood Pressure Control, **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**, XVIII, 6: 589–596.

Dıraz, Nuray, (2008), Kronik Bel Ağrılı Hastalarda Yoga Temelli Egzersizlerin Etkinliği, Uludağ Üniversitesi Tıpta Uzmanlık Tezi, Bursa.

ERKİN, Özüm ve AKÇAY, Nesteren, (2018), Self-Perceived Health Status and Yoga-Related Perceptions Among Yoga Practitioner, **Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care**, XII, 3: 193-199.

HARRISON, Linda J., MANOCHA, Ramesh, ve RUBIA, Katya, (2004), Sahaja Yoga Meditation As A Family Treatment Programme For Children With Attention Deficit-Hyperactivity Disorder, **Clinical Child Psychology and Psychiatry**, IX, 4: 479–497.

HOŞGÖR, Haydar, AKYÜZ, İrfan ve CENGİZ, Emrah, (2017), İnfertil Hastaların Tüp Bebek Tedavisini Bırakmasında Etkili Olan Faktörlerin Öncelik Sırasının Belirlenmesi: Bir AHP Uygulaması, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, IX, 19: 64-84.

JETER, Pamela E., SLUTSKY, Jeremiah, SINGH, Nilkamal ve KHALSA, Sat Bir S., (2015), Yoga As A Therapeutic Intervention: A Bibliometric Analysis of Published Research Studies From 1967 to 2013, **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**, XXI, 10: 586–592.

JIANG, Qinxian, WU, Zhengguo, DUNLOP, Jenae, CHEN, Peijie, ve ZHOU, Li, (2014), Effects of Yoga Intervention during Pregnancy: A Review for Current Status, **American Journal of Perinatology**, XXXII, 06: 503–514.

KAVAK, Funda, (2016), Şizofreni Hastalarında Yoganın İşlevsel İyileşme Düzeyine Etkisi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Erzurum.

KIRKWOOD, Graham, RAMPES, Hagen, TUFFREY, V., RICHARDSON, Janet ve PILKINGTON, Karen, (2005), Yoga For Anxiety: A Systematic Review Of The Research Evidence, **British Journal of Sports Medicine**, XXXIX, 12: 884–891.

MALATHI, A., ve DAMODARAN, A, (1999), Stress Due To Exams In Medical Students - Role Of Yoga, **Indian J Physiol Pharmacol**, XLIII, 2: 218-224.

ORON, Galia, ALLNUTT, Erica, LACKMAN, Tasha, SOKAL-ARNON, Tamar, HOLZER, Hananel, ve TAKEFMAN, Janet, (2015), A Prospective Study Using Hatha Yoga For Stress Reduction Among Women Waiting For IVF Treatment, **Reproductive Biomedicine Online**, XXX, 5: 542-548.

OSPINA, Maria B., BOND, Kenneth, KARKHANEH, Mohammad, BUSCEMI, Nina, DRYDEN, Donna M., BARNES, Vernon, CARLSON, Linda E., DUSEK, Jeffery A., SHANNAHOFF-KHALSA, David, (2008), Clinical Trials of Meditation Practices in Health Care: Characteristics and Quality, **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**, XIV, 10: 1199–1213.

ÖZCAN, Handan ve BEJİ KIZILKAYA, Nezihe, (2016), İnfertilitede Tamamlayıcı ve Alternatif Tıp Uygulamaları, **Okmeydanı Tıp Dergisi**, XXXII, 1: 36-44.

ÖZDEMİR, Ahmet, (2018), Yanıklı Hastalarda Yoganın Benlik Saygısı ve Beden Algısına Etkisi, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Malatya.

ÖZDOĞAR, Asiye Tuba, ve ERTEKİN, Özge (2016), Multipl Skleroz'da Yoga, **TFD Nörolojik Fizyoterapi Grubu Bülteni**, II, 8: 1-7.

PATEL, Chandra, (1975), Yoga and Biofeedback in The Management of Hypertension, **Journal of Psychosomatic Research**, XIX, 5-6: 355-360.

PILKINGTON, Karen, KIRKWOOD, Graham, RAMPES, Hagen ve RICHARDSON, Janet, (2005), Yoga For Depression: The Research Evidence, **Journal of Affective Disorders**, LXXXIX, 1-3: 13-24.

POSADZKI, Paul ve ERNST, Edzard, (2011), Yoga For Low Back Pain: A Systematic Review of Randomized Clinical Trials, **Clinical Rheumatology**, XXX, 9: 1257-1262.

ROSENBLATT, Lucy E., GORANTLA, Sasikanth, TORRES, Jodi A., YARMUSH, Rubin S., RAO, Surita, PARK, Elyse R., ... LEVINE, John B., (2011), Relaxation Response-Based Yoga Improves Functioning In Young Children With Autism: A Pilot Study, **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**, XVII, 11: 1029-1035.

ROSS, Alyson ve THOMAS, Sue, (2010), The Health Benefits of Yoga and Exercise: A Review of Comparison Studies, **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**, XVI, 1: 3-12.

SABINA, Alyse B., WILLIAMS, Anna-leila, WALL, Hilary K., BANSAL, Sandeep, CHUPP, Geoffrey ve KATZ, David L. (2005), Yoga Intervention For Adults With Mild-to-Moderate Asthma: A Pilot study, **Annals of Allergy, Asthma & Immunology**, XCIV, 5: 543-548.

SAPER, Robert, EISENBERG, David, DAVIS, Roger, CULPEPPER, Larry, PHILLIPS, Russell S., (2004), Prevalence and Patterns of Adult Yoga Use In The United States: Results of A National Survey, **Altern Ther Health Med**, X, 2: 44-48.

SHROFF, Farah M., ve ASGARPOUR, Mani, (2017), Yoga and Mental Health: A Review, **Journal of Physiotherapy & Physical Rehabilitation**, II, 1: 1-3.

SMITH, Kelly B. ve PUKALL, Caroline F. (2009), An Evidence-Based Review of Yoga As A Complementary Intervention For Patients With Cancer, **Psycho-Oncology**, XVIII, 5: 465-475.

TARHAN AKBULUT, Selvi, (2016), Obez Kadınlarda Yoga Tedavisinin Denge ve Fiziksel Uygunluk Üzerine Etkisi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

TAŞPINAR, Betül, (2010), Hatha Yoga ve Dirençli Egzersizlerin Erişkinlerde Psiko-Sosyal Faktörlere Etkilerinin Karşılaştırılması, Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Denizli.

THIYAGARAJAN, Ramkumar, PAL, Pravati, PAL, Gopal K., SUBRAMANIAN, Senthil K., TRAKROO, Madanmohan, BOBBY, Zachariah, ve DAS, Ashok K. (2014), Additional Benefit of Yoga to Standard Lifestyle Modification On Blood Pressure In Prehypertensive Subjects: A Randomized Controlled Study, **Hypertension Research**, XXXVIII, 1: 48–55.

TUL, Yvonne, UNRUH, Anita, ve DICK, Bruce D. (2010), Yoga For Chronic Pain Management: A Qualitative Exploration, **Scandinavian Journal of Caring Sciences**, XXV, 3: 435–443.

VALORIANI Vania, LOTTI Francesco, VANNI Claudia, NOCI Maria-Chiara, (2014), Hatha-Yoga As A Psychological Adjuvant For Women Undergoing IVF: A Pilot Study, **European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology**,176:158-62.

WOOLERY, Alison, MYERS, Hector, STERNLIEB, Beth ve ZELTZER, Lonnie, (2004), A Yoga Intervention For Young Adults With Elevated Symptoms Of Depression, **Alternative Therapies In Health And Medicine**, X, 2: 60-63.

YAĞLI VARDAR Naciye, (2012), Meme Kanseri Geçirmiş Hastalarda Aerobik Egzersiz Eğitiminin ve Yoga Temelli Egzersiz Programının Fonksiyonel Kapasite ve Yaşam Kalitesi Üzerine Etkilerinin Karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.

YURTAYDIN, Yiğit, (2016), Sedanter Kadınlarda 8 Haftalık Hatha Yoga Egzersizlerinin Bazı Fizyolojik ve Motorik Parametreler Üzerine Etkilerinin İncelenmesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

Extended Abstract:

Yoga and similar meditational techniques have been the subject of much research, especially in the last thirty years, and have become increasingly popular in Western culture. The popularity of yoga increased from 3.7% in 1972 to 5.1% in 2002 and is estimated to correspond to approximately 10.5 million adult individuals in the United States today.

Yoga; it constitutes a whole of old and long-standing practices originally derived from India. The Sanskrit word Yoga means yoke, derived from the word yug, and refers to the discipline and alignment of mind and body for spiritual purposes. Yoga is known to have an increasing interest in popular culture in terms of potential health benefits, such as disease prevention, disease prevention, and treatment of diseases. Definition of yoga; it covers various practices such as postures, breathing exercises, meditation, mantras, lifestyle changes such as sleep-cleansing-nutrition, spiritual beliefs and rituals.

Yoga, which is not a religion or a set of beliefs, but only a system of philosophy, was used as a mystical relaxation tool practiced only by men in the secluded woodlands of India in the 1820s, while in the early 1920s it became a fitness exercise where research centers on health and yoga were established evolved. At the end of the 1930s, it became a phenomenal practice all over the world when women started to practice yoga.

Pilkington et al. stated that although Yoga as a type of meditation has a higher usage prevalence than other complementary and alternative medicine practices such as acupuncture and homeopathy, Yoga is less covered in Western biomedical literature. states by. In addition, the authors underline that most yoga experiments are done with a small sample and therefore their results are difficult to generalize. However, they state that the recent bibliometric analysis shows an increase in the frequency of publication of the studies.

In the study by Baş, where the effects of hatha yoga and classical exercise approaches on posture and physical fitness in healthy young people were examined, 33 healthy individuals aged between 18-26 were divided into experimental and control groups. While yoga training was given to 17 people in the experimental group, 16 individuals in the control group were given classical exercise training. In the results of working; it has been observed that both classical exercise and yoga training have positive effects on physical fitness characteristics, but it has been determined that yoga training is more effective than classical exercise training in improving balance, flexibility, anaerobic power, muscular endurance and agility. Therefore, it has been suggested that hathan, which is a type of yoga, can be an effective form of exercise that can be preferred for healthy individuals.

Harrison et al. investigated the effect of yoga on children diagnosed with attention deficit-hyperactivity disorder and their families, and parents and their children were taken to yoga meditation regularly twice a week. As a result of the study, parents reported that they felt happier, less stressed and could manage their children's behavior. On the other hand, improvements were found in attention deficit-hyperactivity disorder behaviors, self-esteem and relationship quality of children. In addition, children stated

that their sleep was regulated, they were less anxious and they were more concentrated at school. Thus, it has been concluded that yoga on attention deficit-hyperactivity is an effective tool on both children suffering from this problem and their parents.

In this study, in which a general framework about yoga is drawn and the effects of yoga on health are discussed in terms of literature, the following conclusions have been reached.

First of all, when the national literature on yoga is examined, the types of diseases or health conditions associated with yoga; It has been found to be based on multiple sclerosis, cancer, infertility, burns, obesity-sedandarity, pregnancy, schizophrenia, back and low back pain. In most of the randomized clinical studies conducted on this axis, yoga; It has been concluded that it reduces depression, anxiety, stress, fatigue and pain, and maximizes the possibilities of psycho-social recovery by increasing practitioners' sexual functions, self-esteem, body perception images, flexibility, general health perception, balance and leg strength, grasping ability, physical fitness and quality of life.

When the international literature on yoga is examined, the types of diseases or health conditions associated with yoga; epilepsy, fibromyalgia, migraine, back pain, premenstrual syndrome, menopause, autism, cancer, obsesis compulsive disorders, autoimmune diseases, musculoskeletal diseases, hypertension, asthma, type 2 diabetes, cardiovascular diseases, IVF treatment, attention deficit It is based on hyperactivity, pregnancy, substance abuse, carpal tunnel syndrome and rheumatoid arthritis.

In addition, it was concluded that yoga practice has a significant effect on the quality of life by improving individuals' mental flexibility, concentration levels, fertility possibilities, happiness and enjoyment of life, relationship quality, self-esteem and self-confidence levels.

Okul Temsilcisi Adayı Öğrencilerin Vaatlerinin İncelenmesi

Examining the Promises of Candidate School Representative Students

Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan GÖZLER*
Arş. Gör. Büşra ŞAHİN**
Arş. Gör. Rabia ASAL***
Öğretmen Aslı GÖZLER****

Öz:

Bu araştırmada okul temsilcisi adayı öğrencilerin vaatlerinin incelenmesini amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırma amacına ulaşmak için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma da desen olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-19 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören ve okul temsilcisi olmak için aday olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma dâhilinde belirtilen kriterlere uyan 6 ortaokulda toplam 35 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinde yer alan dokümanlar kapsamında hazırlanan açık uçlu anket formu yardımıyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin belirtmiş oldukları vaatlerin daha anlaşılır olması için kategorilere yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul temsilcisi adayı öğrencilerin vaatlerinin beş farklı kategoride toplanmış olduğu görülmektedir. Bu kategoriler; fiziki ihtiyaçlar ile ilgili vaatler, sosyal-kültürel etkinlikler ile ilgili vaatler, spor etkinlikleri ile ilgili vaatler, eğitim ile ilgili vaatler ve bireysel beceri ile ilgili vaatler şeklinde sıralanmıştır. Araştırma bulgularına bağlantılı olarak okullardaki fiziki imkanları daha iyi hale getirmek için okul idaresi, öğretmen, veli ve

* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri, Türkiye, agozler@erciyes.edu.tr, 0000-0002-0543-4524

** Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri, Türkiye, bnsahin@erciyes.edu.tr, 0000-0002-0026-0596

*** Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri, Türkiye, rabiaasal@erciyes.edu.tr, 0000-0003-1371-6203

**** Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Kayseri, Türkiye, asklncg@gmail.com, 0000-0002-8703-8647

öğrenci işbirliği yapılması, okulun fiziki çevresinin temiz tutulması, çöp kutuları vb. eksiklikler için öğrencilerle geri dönüşüm kutusu yapma, çöp toplama vb. etkinlikler yapılması, okullarda spor faaliyetlerine daha fazla yer verilerek öğrencilerin ihtiyaçları karşılanması ve sosyal kültürel etkinliklerin çocuklar için ne kadar önemli olduğunu ve motivasyonlarını ne kadar olumlu etkilediğini öğretmenlere ve ailelere anlatmak için eğitimler düzenlenmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul temsilciliği, demokrasi eğitimi, öğrenci

Abstract:

This research aims to examine the commitments of school representative students. For this general purpose, qualitative research pattern was used to achieve the research purpose. A case study was preferred as a pattern in the study. The study group consists of students who study at the secondary school level in Kayseri province in the 2018-19 school year and who are candidates to become school representatives. A total of 35 students were reached in six secondary schools, which met the criteria stated in the survey. The data of the research were collected with the help of an open-ended questionnaire form prepared within the scope of the documents in qualitative data collection methods. In the analysis of research data, descriptive analysis technique commonly used in qualitative research was used. The data analysis includes categories to make the promises stated by the students more understandable. The results show that the commitments of school representative students are grouped in five different categories. These categories are: Promises Related to Physical Needs, Promises Related to Social-Cultural Activities, Promises Related to Sports Events, Promises Related to Education and Promises Related to Individual Skills are listed. Collaborating with school administrators, teachers, parents and students to improve physical facilities in schools in connection with research findings, keeping the physical surroundings of the school clean, trash bins etc. recycling boxes with students, garbage collection, etc. we have developed recommendations such as organizing training sessions to teach teachers and parents about activities, meeting the needs of students and how important social cultural activities are for children and how positive they affect their motivation.

Keywords: School representative, democracy education, student

Giriş:

Değer, ortak bir ideolojiye, bir inanca ve bir topluma mensup insanlar tarafından kabul gören ve içinde bulunulan toplumdan, benimsenen düşünce yapısından ya da inançtan kaynaklanan her türlü duygu, düşünce ve kurallardır (Çelikkaya, 1996). Bir başka tanıma göre ise değer, insanların yaşantıları ve alışkanlıklarında etkili olan toplumsal davranış kalıplarıdır (Doğan, 2004). Değerler ile beraber, değerlerin bireylere kazandırılması süreci olan değer eğitimi konusu da gündeme gelmiştir. Değer eğitimi, genel anlamıyla örtük program ve açık program aracılığıyla bireylerde temel insani değerlere karşı duyarlılık oluşturmak, bu değerleri kazandırmak ve bireylerin edindikleri değerleri davranışa dönüştürmelerini sağlamaktır (Schaps, Schaeffer & McDonnell, 2001; Karakütük, 2001; Ekşi, 2003). Değer eğitimi kavramı, uygulamada yurttaşlık eğitimi ve ahlaki değerler eğitimi iken, karakter eğitimi kavramları olan erdemler, tutumlar ve kişilik gelişimi üzerindeki eğitimi de vurgulamaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). Spranger (1928) değerleri; bilimsel değerler, ekonomik değerler, estetik değerler, sosyal değerler, politik değerler ve dini değerler olarak sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaya Güngör (2000) yaptığı çalışma ile ahlaki değerleri de eklemiştir (Akt. Özalp Kaplan, 2014). Bu değerlerin net çizgilerle ayrımı mümkün olmamakla beraber, bir değer farklı kategorilerde de bulunabilmektedir. Bu sınıflandırmada farklı kategorilerde bulunan liderlik, saygı, güç, başarı, doğru ve dürüst olma gibi mevcut değerlerin kazandırılmasında okullarda yapılan demokrasi eğitimi uygulamalarının yeri ve önemi oldukça fazladır.

Demokrasi; bireylerin yaşadıkları toplumda sahip oldukları hakları ve özgürlükleri kullanabilmeleri ve onları bu hak ve özgürlükleri gerçekleştirebilmeleri adına, gerekli yönetim şeklini benimsemiş oldukları bir yaşam biçimidir (Küçüköncü, 2009; Gülmez, 2000; Bilge ve Akbaba, 2014). Demokrasi ile eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu sebeple günümüzde demokrasi bilincine sahip bireyler yetiştirme sürecinde okulların rolü oldukça fazladır. Okullardaki eğitim sürecinde bireylere demokrasinin ne olduğu, nitelikleri, sahip olduğu özellikler ve demokrasi beraberinde kazanılan bireysel ve toplumsal değerlerin kişilere kazandırılması beklenmektedir (Atasoy, 1997). Demokrasi bilinci, bireye küçük yaşlardan itibaren ailede kazandırılan ve sonraki süreçte eğitim gördüğü okullarda yürütülen demokrasi eğitimine yönelik teorik dersler ve uygulamalar ile geliştirilmektedir (Soydaş ve Güven, 2009; Bilhan, 1991; Lador, 1997). Bu açıdan ilkokullarda yapılan demokrasi eğitimi uygulamaları, demokrasi kavramını sadece bilen bireyler değil günlük yaşantılarında demokratik ortamlar oluşturabilen, demokratik ortamlar içerisinde üstlendiği rolleri bilen ve içselleştiren bireyler yetişmesi açısından önemlidir (Taurain, 2002, Leeuw, 2003, akt. Güven, 2008).

Okul meclis başkanlığı seçimleri demokrasi eğitimi sürecinde örnek teşkil edecek uygulamalardan biridir. Milli Eğitim Bakanlığı yayımladığı yönerge ile seçim sürecinin esaslarını maddelendirerek açıklamıştır. Yönerge; 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, “BM Çocuk Hakları Sözleşmesi” ile “Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi” ve Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” protokolüne dayanılarak hazırlanmıştır (MEB...).

Yönergenin üçüncü bölümünde Seçim, Tanıtım Serbestliği ve Süresi, Sandık Kurulunun Oluşumu, Çalışmaları, Görev ve Yetkileri başlıkları adı altında süreç ve süreçle ilişkin usuller yer almaktadır. Tanıtım Serbestliği ve Süresi başlığı altında, öğrencilerin okul öğrenci meclis başkanlığı adaylarının seçim sürecinin hangi zaman aralıklarında ve hangi sınırlar ile faaliyetlerini yapabilecekleri aşağıdaki şekilde açıklanmıştır.

- Tanıtım faaliyetleri; oy kullanılacak günden beş gün önce başlayan ve oy kullanılacak günden önceki gün saat 17.00'a kadarki süreçte yapılabilmektedir.
- Okul seçim kurulları; adayların belirli kurallar çerçevesinde tanıtım yapmalarına izin verir.
- Okul yönetimi; tanıtım sürecinde rehberlik yapar ve süreci denetler.
- Tanıtım amacı ile hazırlanan, afişler, ilanlar ve flamalar okul seçim kurulunca belirlenen yerlere asılabilir.
- Tanıtım faaliyetleri, devletin ülkesi ve milleti ile bölünmez bütünlüğünü bozucu, kişilik haklarını zedeleyici ve insan haklarına aykırı olamaz.
- Süreçte herhangi bir siyasi oluşum, sendika, dernek gibi topluluklara ait bayrak, simge, flama, afiş vb kullanılmaz. Başkan adayları hediye, promosyon vb dağıtamaz.
- Tanıtım sürecinde belirlenen kurallara uymayanlar, iki kez uyarılmalarına rağmen kurallara uymamaya devam ederlerse Okul Seçim Kurulu tarafından seçilme haklarından mahrum bırakılırlar.

Bu araştırmanın amacı okullardaki demokrasi eğitimi sürecinde yürütülen okul başkanlığı seçimi tanıtım çalışmalarında aday olan öğrencilerin seçim için yapmış oldukları vaatlerinin incelenmesidir.

Yöntem

Okul temsilcisi adayı öğrencilerin vaatlerinin incelenmesine yönelik yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada, nitel araştırmanın altı temel yaklaşımı içerisinde durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Merriam, 2013). Temel nitel araştırmalarında birçok alanın dışında bireylerin deneyimlerinin de önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Nitekim bu araştırma ile de okul temsilciliğine adaylığını koyan öğrencilerin deneyimlerine dayalı olarak ortaya koymuş oldukları vaatlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören ve okul temsilcisi olmak için aday olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma dâhilinde belirtilen kriterlere uyan 6 ortaokulda toplam 35 öğrenciye ulaşılmıştır. Ancak bir öğrenci vaat olarak herhangi bir şey belirtmediği için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilen okul temsilcisi adaylarının seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme tercih edilmiştir. Böylece zaman ve işgücü kaybının en aza indirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken	Tür	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	16	46.7
	Erkek	19	54.3
	Toplam	35	100
Sınıf Düzeyi	5. sınıf	5	14.3
	6. sınıf	9	25.7
	7. sınıf	13	37.1
	8. sınıf	8	22.9
	Toplam	35	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin 16'sının kadın, 19'unun ise erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin 5'i 5. sınıf, 9'u 6. sınıf, 13'ü 7. sınıf ve 8'i 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinde yer alan dokümanlar kapsamında hazırlanan açık uçlu anket formu yardımıyla toplanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin görüşlerini rahatça ifade edebilecekleri bir anket oluşturulmuştur. Anket üç sorudan oluşturulmuştur. Bunların ikisi cinsiyet ve sınıf düzeyi iken diğer soru ise öğrencilerin okul temsilcisi seçimleri sürecinde vaatlerinin neler olduğuna yöneliktir.

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde öğrencilerin belirtmiş oldukları vaatlerin daha anlaşılır olması için kategorilere yer verilmiştir. Bu kategoriler de alanyazında mevcut olan ifadelerdir. Elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak sayı-sallaştırılmıştır. Eğitim bilimleri alanında bir uzmanın da görüşü alınarak araştırma içerisinde öğrenci ifadelerinde yer verilmemiştir. Bu duruma gerekçe olarak, öğrencilerin vaatlerini madde madde sıralamış olması ve tablolarda yer alan ifadelerin doğrudan öğrenci ifadesi olması ve ham verilerin tablolara aynen aktarılması gösterilebilir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Bu araştırmada geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için şu adımlar takip edilmiştir: İlgili alanyazın incelenerek araştırmanın konusuna karar kılınmış ve görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul öğrencileri oluşturduğu için görüşme formu gayet sade ve anlaşılabilir şekilde ve üç sorudan oluşturulmuştur. Bu aşamada eğitim bilimleri alanında doktor bir akademisyenden de görüş alınmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra analiz aşamasına geçilmiştir. Analiz aşamasında, öğrencilerin vaatlerinin kategorize edilmesinde araştırmacıdan başka eğitim bilimleri alanında doçent ve nitel araştırma konusunda deneyimli olduğu düşünülen bir akademisyenden de verileri analiz etmesi istenmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde kullanılan veri ve analiz çalışmaları saklanmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen veriler anlaşılır ve sistematik bir şekilde sunulmuştur. Okul temsilcisi aday öğrencilerin vaatleri yüzde ve frekans değerleri verilerek tablolarda gösterilmiştir. Öğrencilerin okul temsilcisi olmak için ileri sürdükleri vaatler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Temsilcisi Adayı Öğrencilerin Vaatleri

Sıra No	Kodlar	Frekans (f)
1	Futbol, basketbol ve voleybol topu temini	13
2	Piknik-gezi düzenleme	11
3	Soyunma odası ve ihtiyaçlarını ayarlama	10
4	Öğrencilerin şahsi ihtiyaçlarıyla birebir ilgilenme	10
5	Lavabolara peçete yaptırma	9
6	Kütüphaneyi içerik olarak zenginleştirme	8
7	Mezuniyet balosu düzenleme	8
8	Kantin ürünlerinin çeşitliliğini artırma	8
9	Spor turnuvası düzenleme	8
10	Kale direği ve filesi temini	7
11	Bank sayısını artırma	7
12	Geri dönüşüm kutuları hazırlama	6
13	Basket potası temini	6
14	Merdivenlerin bilgi verici notlar ile donatılması	6
15	EBA üzerinden okul grubu oluşturma	5
16	Kitap okuma yarışması düzenleme	5
17	Bahçe duvarlarının süslenmesi	5
18	Sinema-tiyatro etkinliği düzenleme	5
19	Voleybol filesinin temin edilmesi	5
20	Öğrenciler ile okul idaresi arasında arabulucu olma	5
21	Mavi kapak etkinliği düzenleme	4
22	Futbol kulübü açma	4
23	Masa tenisi kursu düzenleme	4
24	Kantin sırasının düzenlenmesi	4
25	Sınıflara pano yaptırma	3
26	Çöp kutusu sayısını artırma	3
27	Bahçe zeminin asfaltlanması	3
28	Ağaç dikme etkinliği düzenleme	3
29	Bilgi yarışması düzenleme	3

Sıra No	Kodlar	Frekans (f)
30	Her öğrenciye eşit mesafede olma	3
31	Bahçenin ağaçlandırılması	2
32	Kütüphane yaptırma	2
33	Bahçe temizliğinin sağlanması	2
34	Sıra düzeni için çizgi çekilmesi	2
35	Kayak kursu düzenleme	2
36	Yiyecek-içecek dağıtmak	2
37	Voleybol kulübü açma	2
38	Okul temizliğini takip etme	2
39	Satranç kösesi yaptırma	1
40	Uçurtma şenliği düzenleme	1
41	Yardım kutusu oluşturma	1
42	Teneffüslerin saatini uzatma	1
43	Kız öğrencilerin haklarını savunma	1
Toplam		202

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul temsilcisi aday öğrencilerin 43 farklı vaat ileri sürdükleri görülmektedir. Bu vaatler tekrarlanma sıklıklarına göre şu şekilde sıralanmaktadır: futbol, basketbol ve voleybol topu temini (13), piknik-gezi düzenleme (11), soyunma odası ve ihtiyaçlarını ayarlama (10), öğrencilerin şahsi ihtiyaçlarıyla birebir ilgilenme (10), lavabolara peçete yaptırma (9), kütüphaneyi içerik olarak zenginleştirme (8), mezuniyet balosu düzenleme (8), kantin ürünlerinin çeşitliliğini artırma (8), spor turnuvası düzenleme (8), kale direği ve filesi temini (7), bank sayısını artırma (7), geri dönüşüm kutuları hazırlama (6), basket potası temini (6), merdivenlerin bilgi verici notlar ile donatılması (6), EBA üzerinden okul grubu oluşturma (5), kitap okuma yarışması düzenleme (5), bahçe duvarlarının süslenmesi (5), sinema-tiyatro etkinliği düzenleme (5), voleybol filesinin temin edilmesi (5), öğrenciler ile okul idaresi arasında arabulucu olma (5), mavi kapak etkinliği düzenleme (4), futbol kulübü açma (4), masa tenisi kursu düzenleme (4), kantin sırasının düzenlenmesi (4), sınıflara pano yaptırma (3), çöp kutusu sayısını artırma (3), bahçe zeminin asfaltlanması (3), ağaç dikme etkinliği düzenleme (3), bilgi yarışması düzenleme (3), her öğrenciye eşit mesafede olma (3), bahçenin ağaçlandırılması (2), kütüphane yaptırma (2), bahçe temizliğinin sağlanması (2), sıra düzeni için çizgi çekilmesi (2), kayak kursu düzenleme (2), yiyecek-içecek dağıtmak (2), voleybol kulübü açma (2), okul temizliğini takip etme (2), satranç kösesi yaptırma, uçurtma şenliği düzenleme, yardım kutusu oluşturma, teneffüslerin saatini uzatma ve kız öğrencilerin haklarını savunma şeklinde belirlenmiştir.

Öğrencilerin vaatlerinden hareketle oluşturulan kategoriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Temsilcisi Adayı Öğrencilerin Vaatlerinden Hareketle Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fiziki İhtiyaçlar İle İlgili Vaatler	13	30.2
Sosyal-Kültürel Etkinlikler İle İlgili Vaatler	11	25.6
Spor Etkinlikleri İle İlgili Vaatler	8	18.6
Eğitim İle İlgili Vaatler	6	14.0
Bireysel Beceri İle İlgili Vaatler	5	11.6
Toplam	43	100

Tablo 3'e göre, okul temsilcisi adayı öğrencilerin vaatlerinin beş farklı kategoride toplanmış olduğu görülmektedir. Bu kategoriler; fiziki ihtiyaçlar ile ilgili vaatler (13), sosyal-kültürel etkinlikler ile ilgili vaatler (11), spor etkinlikleri ile ilgili vaatler (8), eğitim ile ilgili vaatler (6) ve bireysel beceri ile ilgili vaatler (5) şeklinde sıralanmıştır.

Fiziki İhtiyaçlar ile İlgili Vaatler kategorisinde yer alan vaatler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Fiziki İhtiyaçlar İle İlgili Vaatler Kategorisinde Yer Alan Vaatler

Kategori	Vaatler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fiziki İhtiyaçlar ile İlgili Vaatler	Soyunma odası ve ihtiyaçlarını ayarlama	10	18.9
	Lavabolara peçete yaptırma	9	16.9
	Bank sayısını artırma	7	13.2
	Bahçe duvarlarının süslenmesi	5	9.4
	Kantin sırasının düzenlenmesi	4	7.5
	Sınıflara pano yaptırma	3	5.7
	Çöp kutusu sayısını artırma	3	5.7
	Bahçe zeminin asfaltlanması	3	5.7
	Bahçenin ağaçlandırılması	2	3.8
	Kütüphane yaptırma	2	3.8
	Bahçe temizliğinin sağlanması	2	3.8
	Sıra düzeni için çizgi çekilmesi	2	3.8
	Satranç kösesi yaptırma	1	1.8
Toplam	53	100	

Tablo 4 incelendiğinde, Fiziki İhtiyaçlar ile İlgili Vaatler kategorisinde 13 farklı vadin olduğu ve bu vaatlerin toplam 53 kez ifade edildiği görülmektedir. Bu vaatler şu şekilde sıralanabilir: soyunma odası ve ihtiyaçlarını ayarlama (10), lavabolara peçete yaptırma (9), bank sayısını artırma (7), bahçe duvarlarının süslenmesi (5), kantin

sırasının düzenlenmesi (4), sınıflara pano yaptırma (3), çöp kutusu sayısını artırma (3), bahçe zeminin asfaltlanması (3), bahçenin ağaçlandırılması (2), kütüphane yaptırma (2), bahçe temizliğinin sağlanması (2), Sıra düzeni için çizgi çekilmesi (2) ve Satranç kösesi yaptırtma.

Sosyal-Kültürel Etkinlikler ile İlgili Vaatler kategorisinde yer alan vaatler tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal-Kültürel Etkinlikler ile İlgili Vaatler Kategorisinde Yer Alan Vaatler

Kategori	Vaatler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal-Kültürel Etkinlikler ile İlgili Vaatler	Piknik-gezi düzenleme	11	21.6
	Mezuniyet balosu düzenleme	8	15.7
	Kantin ürünlerinin çeşitliliğini artırma	8	15.7
	Geri dönüşüm kutuları hazırlama	6	11.8
	Sinema-tiyatro etkinliği düzenleme	5	9.8
	Mavi kapak etkinliği düzenleme	4	7.8
	Ağaç dikme etkinliği düzenleme	3	5.8
	Kayak kursu düzenleme	2	3.9
	Yiyecek-içecek dağıtmak	2	3.9
	Uçurtma şenliği düzenleme	1	2.0
	Yardım kutusu oluşturma	1	2.0
Toplam		51	100

Tablo 5 incelendiğinde, Sosyal-Kültürel Etkinlikler ile İlgili Vaatler kategorisinde 11 farklı vaadin olduğu ve bu vaatlerin toplam 51 kez ifade edildiği görülmektedir. Bu vaatler şu şekilde sıralanabilir: Piknik-gezi düzenleme (11), Mezuniyet balosu düzenleme (8), kantin ürünlerinin çeşitliliğini artırma (8), geri dönüşüm kutuları hazırlama (6), sinema-tiyatro etkinliği düzenleme (5), mavi kapak etkinliği düzenleme (4), ağaç dikme etkinliği düzenleme (3), kayak kursu düzenleme (2), yiyecek-içecek dağıtmak (2), uçurtma şenliği düzenleme ve yardım kutusu oluşturma.

Spor Etkinlikleri ile İlgili Vaatler kategorisinde yer alan vaatler tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Spor Etkinlikleri ile İlgili Vaatler Kategorisinde Yer Alan Vaatler

Kategori	Vaatler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Spor Etkinlikleri ile İlgili Vaatler	Futbol, basketbol ve voleybol topu temini	13	26.5
	Spor turnuvası düzenleme	8	16.3
	Kale direği ve filesi temini	7	14.3
	Basket potası temini	6	12.2
	Voleybol filesinin temin edilmesi	5	10.2
	Futbol kulübü açma	4	8.2
	Masa tenisi kursu düzenleme	4	8.2
	Voleybol kulübü açma	2	4.1
Toplam		49	100

Tablo 6 incelendiğinde, Spor Etkinlikleri ile İlgili Vaatler kategorisinde 8 farklı vadin olduğu ve bu vaatlerin toplam 49 kez ifade edildiği görülmektedir. Bu vaatler şu şekilde sıralanabilir: futbol, basketbol ve voleybol topu temini (13), spor turnuvası düzenleme (8), kale direği ve filesi temini (7), basket potası temini (6), voleybol filesinin temin edilmesi (5), futbol kulübü açma (4), masa tenisi kursu düzenleme (4) ve voleybol kulübü açma (2).

Eğitim ile İlgili Vaatler kategorisinde yer alan vaatler tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Eğitim ile İlgili Vaatler Kategorisinde Yer Alan Vaatler

Kategori	Vaatler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim ile İlgili Vaatler	Kütüphaneyi içerik olarak zenginleştirme	8	28.6
	Merdivenlerin bilgi verici notlar ile donatılması	6	21.4
	EBA üzerinden okul grubu oluşturma	5	17.9
	Kitap okuma yarışması düzenleme	5	17.9
	Bilgi yarışması düzenleme	3	10.7
	Teneffüslerin saatini uzatma	1	3.5
Toplam		28	100

Tablo 7 incelendiğinde, Eğitim ile İlgili Vaatler kategorisinde 6 farklı vadin olduğu ve bu vaatlerin toplam 28 kez ifade edildiği görülmektedir. Bu vaatler şu şekilde sıralanabilir: Kütüphaneyi içerik olarak zenginleştirme (8), merdivenlerin bilgi verici notlar ile donatılması (6), EBA üzerinden okul grubu oluşturma (5), kitap okuma yarışması düzenleme (5), bilgi yarışması düzenleme (3) ve teneffüslerin saatini uzatma.

Bireysel Beceri ile İlgili Vaatler kategorisinde yer alan vaatler tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Bireysel Beceri ile İlgili Vaatler Kategorisinde Yer Alan Vaatler

Kategori	Vaatler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bireysel Beceri ile İlgili Vaatler	Öğrencilerin şahsi ihtiyaçlarıyla birebir ilgilenme	10	47.6
	Öğrenciler ile okul idaresi arasında arabulucu olma	5	23.8
	Her öğrenciye eşit mesafede olma	3	14.3
	Okul temizliğini takip etme	2	9.5
	Kız öğrencilerin haklarını savunma	1	4.8
	Toplam	21	100

Tablo 8 incelendiğinde, Bireysel Beceri ile İlgili Vaatler kategorisinde 5 farklı vaa-
din olduğu ve bu vaatlerin toplam 21 kez ifade edildiği görülmektedir. Bu vaatler şu
şekilde sıralanabilir: Öğrencilerin şahsi ihtiyaçlarıyla birebir ilgilenme (10), öğrenciler
ile okul idaresi arasında arabulucu olma (5), her öğrenciye eşit mesafede olma (3), okul
temizliğini takip etme (2) ve kız öğrencilerin haklarını savunma.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tüm dünyada ve Türkiye’de en çok konuşulan ve tartışılan konulardan biri demokrasidir. Demokrasi kavramı bireylere doğduğu andan itibaren ailede verilmeye başlanmalıdır. Daha sonra okul ve sosyal çevre aracılığıyla bu kavram geliştirilir. Demokrasi kavramını vermede en önemli dönemlerden biri çocuğun eğitim hayatının başlangıcı olan ilkokuldur. İlkokullarda yapılan sınıf başkanlığı, okul temsilciliği gibi seçimler ise demokrasi kavramının ve bilincinin öğrencilere aşılmasında çok etkilidir. Bu araştırma ile okul temsilciliğine adaylığını koyan öğrencilerin deneyimlerine dayalı olarak ortaya koymuş oldukları vaatlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre okul temsilcisi adayı öğrencilerin vaatlerinin beş farklı kategoride toplanmış olduğu görülmektedir. Bu kategoriler; Fiziki İhtiyaçlar İle İlgili Vaatler, Sosyal-Kültürel Etkinlikler İle İlgili Vaatler, Spor Etkinlikleri İle İlgili Vaatler, Eğitim İle İlgili Vaatler ve Bireysel Beceri İle İlgili Vaatler şeklinde sıralanmıştır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin en çok fiziki ihtiyaçlar ile ilgili vaatlerde bulunduğunu göstermektedir. Bu durum Türkiye’deki okullardaki fiziksel koşulların yetersiz olduğu, öğrencilerin soyunma odası, kütüphane gibi imkanlara ulaşmak istemesi şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde Başar(2000) tarafından yapılan çalışmada okullarda okul binaları ve derslikler açısından çok ciddi sorunlar olmasa bile lavabolar, okul bahçesi, deney laboratuvarları, müzik odaları ve ek binalar açısından okulların yetersiz olması öğrencilerin vaatlerinin bu yönde olmasını açıklar niteliktedir. Araştırma sonuçları öğrencilerin ikinci olarak sosyal kültürel etkinliklerle ilgili vaatlerde bulunduğunu göstermektedir. Bu durum okullarda genel olarak teorik derslere yüklenip sosyal kültürel etkinlikler geri plana atıldığı için öğrencilerin daha fazla sosyal kültürel etkinlikte bulunmak istemesi şeklinde yorumlanabilir. Üçüncü olarak öğrencilerin spor etkinliklerle ilgili vaatlerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin beden eğitimi dersini yeterli ekipmana ulaşamadığı için dersi verimli olarak geçiremediği dolayısıyla bu alanda değişikliklerin olması gerektiğini düşündüğü şeklinde yorumlanabilir. pehlivan, Dönmez ve Yaşat(2005) tarafından yapılan çalışmada, yeterli araç gereç, malzeme ve sahanın bulunmadığı ve beden eğitimi derslerine branş öğretmenlerinin girmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç öğrencilerin vaatlerinin bu yönde olmasını açıklar niteliktedir. Dördüncü olarak eğitimle ilgili vaatlerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum okullarda ders dışında eğitime yönelik faaliyetlerde yetersiz kalınmasıyla açıklanabilir. Son olarak ise öğrencilerin bireysel becerilerle ilgili vaatlerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrenciyle okul idaresi arasında iletişim kopukluğu olması, öğretmenlerin öğrenciler arasında ayrımcılık yapma vb. durumlardan öğrencilerin rahatsız olduğu ve buna yönelik değişiklikler yapma isteğiyle açıklanabilir. Pehlivan, Köseoğlu, Şen(2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları öğretmenlerin bireysel özellikler, sosyoekonomik düzey, akademik başarı gibi sebeplerle ayrımcılık yapıldığını göstermektedir. Bu sonuç öğrenci vaatlerinin bu yönde olmasını açıklar niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak şu öneriler geliştirilmiştir.

- Okullardaki fiziki imkânları daha iyi hale getirmek için okul idaresi, öğretmen, veli ve öğrenci işbirliği yapılabilir.
- Okulun fiziki çevresinin temiz tutulması, çöp kutuları vb. eksiklikler için öğrencilerle geri dönüşüm kutusu yapma, çöp toplama vb. etkinlikler yapılabilir.
- Sosyal kültürel etkinliklerin çocuklar için ne kadar önemli olduğunu ve motivasyonlarını ne kadar olumlu etkilediğini öğretmenlere ve ailelere anlatmak için eğitimler düzenlenebilir.
- Okullarda spor faaliyetlerine daha fazla yer verilerek öğrencilerin ihtiyaçları karşılanabilir.
- Her kademedede beden eğitimi derslerine branş öğretmenlerinin girmesi sağlanabilir.
- Okullarda yürütülen eğitim faaliyetleri sadece derslerle sınırlandırılmayıp bilgi yarışması kitap okuma yarışması vb. etkinliklerle zenginleştirilebilir.
- Öğrenci ve idare arasındaki etkileşimi arttırmak için etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynakça:

ATASOY, A. (1997). *İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BAŞAR, Mustafa Aydın, (2000), “İlköğretim okullarının iş gören ve fiziki olanakları”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, VIII, 8: 134-140.

BİLGE, Aysun ve AKBABA, Ahmet, (2014), “İlköğretim okulları yönetici, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine ilişkin görüşleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, XLIV, 202: 76-100.

ÇELİKKAYA, Hasan, (1996), *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*, İstanbul: Alfa Yayınları.

DOĞAN, İsmail, (2004), *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*, Ankara: Pegem A Yayınları.

EKŞİ, Halil, (2003), “Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, I, 1: 79-96.

GÜLMEZ, Mesut, (2000), *Tüm İnsanlar... İnsan Hakları Eğitimi İçin El kitabı* (Çeviri), Ankara: Unesco/Tihak.

GÜVEN, Aydın, (2008), “Demokratik Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, XII, 2: 337-350.

HALSTEAD, J. Mark and TAYLOR, J. Monica. (2000), “Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research”, **Cambridge Journal of Education**, XXX, 2: 169-202.

KÜÇÜKÖNCÜ, H. Yılmaz, (2009), *Müzik Eğitiminin Demokrasi Eğitimine Etkileri*. Kınal, R. (Editör), 11- 12 June 2009, *International Symposium On Democracy Edutacion In Europe Proceedings*, (363- 373), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MERRİAM, Sharan B, (2013), *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (S. Turan, Çev. Ed.), (F. Koçak-Canbaz ve M. Öz, Bölüm Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

ÖZALP KAPLAN, Nuh, (2014), *İlkokullarda Değer Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

PEHLİVAN, Hülya, KÖSEOĞLU, Pınar ve ŞEN, Zeynep, (2018), “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarında Uygulanan Ödül, Ceza ve Ayrımcılığa İlişkin Görüşleri”, **Elementary Education Online**, XVII, 4: 2091-2109.

PEHLİVAN, Zekai, DÖNMEZ, Beytullah ve YAŞAT, Hülya, (2005), “Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Görüşleri”, **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, X, 3: 51-62.

SCHAPS, Eric, SCHAEFFER, Esther F. & McDonnell, Sanford N. (2001), “What’s right and wrong in character education today”, **Education Week**, 9, 40–41.

SOYDAŞ, Seda ve GÜVEN, Bülent, (2009), Öğrencilerin Hayat Bilgisi dersinde demokrasi kavramı ile ilgili oluşturdukları metaforların incelenmesi. İçinde Kıncal, R. (Ed.), International symposium on democracy and democracy education in Europe proceedings (ss. 64–80). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan, (2011), **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Expanded Abstract

Democracy; It is a life style in which individuals adopt the necessary management style in order to use the rights and freedoms they have in the society they live in and to realize these rights and freedoms (Küçüköncü, 2009; Gülmez, 2000; Bilge & Akbaba, 2014). There is a close relationship between democracy and education. For this reason, the role of schools is quite high in the process of raising individuals with democracy consciousness. In the education process in schools, it is expected that individuals will gain what democracy is, its qualities, its characteristics and the individual and social values gained with democracy (Atasoy, 1997). The awareness of democracy is developed through theoretical lessons and practices for democracy education, which is given to the individual in the family from an early age and carried out in the schools where he / she is educated in the following period (Soydaş & Güven, 2009; Bilhan, 1991; Lador, 1997). In this respect, democracy education practices in primary schools are important in terms of raising individuals who are not only aware of the concept of democracy, but who can create democratic environments in their daily lives, know and internalize the roles they play in democratic environments (Taurain, 2002, Leeuw, 2003, cited in Güven, 2008).

School council presidential elections are one of the practices that will set an example in the democracy education process. With the directive issued by the Ministry of National Education, the principles of the election process have been explained in articles. Instruction; The Basic Law on National Education No. 1739 was prepared on the basis of the “UN Convention on the Rights of the Child” and the “European Convention on the Exercise of Children’s Rights” and the “Democracy Education and School Assemblies Project” protocol signed between the Presidency of the Turkish Grand National Assembly and the Ministry of National Education (MEB...).

In the third part of the directive, the procedures and procedures related to the process are included under the titles of Election, Freedom and Duration of Publicity, Formation, Activities, Duties and Powers of the Ballot Box Committee. Under the title of Freedom and Duration of Promotion, the time intervals and with which limits students can do their activities in the election process of the candidates for the presidency of the school student council are explained as follows.

- Promotional activities; Voting can be done in the period starting five days before the voting day and until 17.00 the day before the voting day.
- School selection boards; allows candidates to promote within the framework of certain rules.
- School management; guides and supervises the promotion process.
- Banners, advertisements and pennants prepared for promotional purposes can be hung in places determined by the school election board.
- Promotional activities cannot disrupt the indivisible integrity of the state with its country and nation, damage personal rights and violate human rights.

- During the process, flags, symbols, pennants, banners etc. belonging to communities such as political formations, unions, associations cannot be used. Presidential candidates cannot distribute gifts, promotions, bv.

- If those who do not abide by the rules determined during the promotion process continue not to comply with the rules despite being warned twice, they will be deprived of their right to be elected by the School Election Board.

The aim of this study is to examine the promises made by the candidate students in the presidential election promotion activities carried out during the democracy education process in schools.

Method

Qualitative research design was used in this study, which was conducted to examine the promises of students who are candidate school representatives. In this study, the case study method, one of the six basic approaches of qualitative research, was used (Yıldırım & Şimşek, 2011; Merriam, 2013). In basic qualitative research, it is known that apart from many fields, the experiences of individuals have an important place. As a matter of fact, with this research, it was aimed to examine the promises of the students who made their candidacy for school representation based on their experiences.

Working group

The working group of the research consists of students who study at the secondary school level in Kayseri in the 2018-2019 academic year and who are candidates to become school representatives. A total of 35 students were reached from six secondary schools that met the criteria specified in the study. However, a student was not included in the study because he did not state anything as a promise.

Data Collection and Analysis

The data of the study were collected with the help of an open-ended questionnaire prepared within the scope of the documents included in the qualitative data collection methods. In this context, a questionnaire has been created in which students can express their opinions easily. The questionnaire consists of three questions. While two of these are gender and grade level, the other question is about the promises of the students in the process of school representative selection. Descriptive analysis technique, which is frequently used in qualitative research, was used in the analysis of research data. In the analysis of the data, categories were included in order to make the promises made by the students more understandable.

These categories are also expressions that exist in the literature. The data obtained were digitized in terms of frequency and percentage.

According to the results of the research, it is seen that the promises of the school representative candidate students are gathered in five different categories. These categories are; Promises about Physical Needs, Promises about Social-Cultural Activities, Promises about Sports Activities, Promises about Education and Promises about Individual Skills.

The results of the research show that students mostly make promises about physical needs. This situation can be interpreted as the physical conditions in schools in Turkey are inadequate and students want to access facilities such as locker room and library. When the relevant literature is examined, in the study conducted by Başar (2000), even if there are not very serious problems in terms of school buildings and classrooms in schools, the insufficiency of schools in terms of washbasins, school gardens, experimental laboratories, music rooms and additional buildings explains the students' promises in this direction. The results of the research show that the students secondly make promises about social cultural activities. This situation can be interpreted as students' desire to engage in more social cultural activities, as they generally load up theoretical lessons in schools and social cultural activities are put in the background. Thirdly, it was concluded that the students made promises about sports activities. This situation can be interpreted as the students think that physical education lessons cannot be passed efficiently because they do not have access to sufficient equipment and therefore they think that changes should occur in this area. In the study conducted by Pehlivan, Dönmez, and Yaşat (2005), it was concluded that there were not enough tools, materials and fields and branch teachers should attend physical education lessons. This result explains the fact that the promises of the students are in this direction. Fourth, it was concluded that he made promises regarding education. This situation can be explained by the inadequacy in educational activities outside of the classroom. Finally, it was concluded that students made promises about individual skills. This result is the lack of communication between the student and the school administration, teachers make discrimination between students, etc. It can be explained that the students are disturbed by the situations and they want to make changes accordingly.

Milli Mücadele Dönemi Basında “İptidâi Mektepleri” Üzerine Tartışmalar *

The National Struggle Period in The Press Discussions on “Letters of Personality”

Dr. Öğretim Üyesi Ümit POLAT**

Öz:

Milli mücadele dönemi basında çıkan yazılar milli mücadele günlerinin uyandırdığı acı, sevinç, üzüntü ve ümidi yansıtan canlı belgelerdir. Basında basılıp yayınlananlar yarın için dünün tarihi olma niteliğine sahiptir. Bu araştırmanın temel amacı milli mücadele dönemini çıkan gazetelerden; Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz ve İstikbal gazetelerinde yer alan İptidai mektepler üzerine yapılan tartışmaların incelenmesidir. Tarihsel bir araştırma niteliğindeki bu çalışma tarama modelindedir. Araştırmanın verileri Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz ve İstikbal gazeteleri Ankara TBMM kütüphanesinde tarama yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri, günümüz harflerine aktarılarak gazetelerdeki eğitim tartışmaları tespit edilmiştir. Milli mücadele dönemi özellikle basında yer alan eğitim, öğretim ve öğretmen yetiştirme ve özellikle öğretmenlerin ekonomik sorunları basında çok yer almıştır. İptida-i Mektepleri ile ilgili gazetelerde özellikle bu mektepler nasıl ıslah edileceği üzerinde birçok yazılar çıkmakla beraber o dönemin aydınları gazetelere yazdıkları makalelerle bu mektep sorununun nasıl çözüleceği konusunda çok kapsamlı bilgiler vermişlerdir. Kendi aralarında tartışmışlardır. Bu bağlamda milli mücadele döneminde iptida-i mekteplerinin nasıl bir işleve sahip olduğunu çağın gerisinde kalan kendini geliştire miyen bu kurum

* Mütarekeden Cumhuriyete Basında Eğitim ve Öğretmen Sorunları(1918-1923)Doktora tezinden üretilmiştir(Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2014).

** Niğde Ömer Halis demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi polatumit58@hotmail.com <http://orcid.org:0000-0002-0601-9074>

hakkında. Özellikle de Hakimiyet-i Milliye gazetesinde, eğitim ile ilgili bir çok araştırması olan “Mustafa Rahmi, Muallim Ahmet Halit” makalelerini görmekteyiz. Bu araştırmalarında eğitim sisteminin aksaklıklarını gündeme getirmişler, iptida-i mekteplerinin programların içerikleri nasıl olması gerektiğini örneklerle açıklamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz ve İstikbal gazeteleri, İptidai mektepleri, Programlar,

Abstract:

The articles published in the press during the national struggle are living documents that reflect the pain, joy, sorrow and hope that the days of the national struggle aroused. What is published and published in the press is the date of yesterday for tomorrow. The main aim of this research is to be one of the newspapers published in the period of national struggle; It is the study of the debates on İptidai schools in Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz and İstikbal newspapers. This study, which is a historical research, is in a survey model. The data of the research were obtained by scanning method of Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz and İstikbal newspapers in Ankara TBMM library. By transferring the data of the research to today's letters, education debates in the newspapers were determined. During the period of national struggle, education, training and teacher training, and especially the economic problems of teachers, were featured in the press a lot. Although many articles were published in newspapers related to İptida-i Mektepleri, especially on how to improve these schools, the intellectuals of that period provided very comprehensive information on how to solve this school problem with the articles they wrote for newspapers. They argued among themselves. In this context, it is about this institution, which is behind the times, how the iptida-i schools functioned in the period of national struggle. Especially in the newspaper Hakimiyet-i Milliye, we see the articles “Mustafa Rahmi, Muallim Ahmet Halit”, which has many researches on education. In these studies, they brought up the problems of the education system and explained with examples how the contents of the programs of iptida-i schools should be.

Keywords: Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz and İstikbal newspapers, İptidai schools, Programs,

Giriş:

Milli Mücadele Dönemine Bir Bakış

I. Dünya savaşı sonunda Osmanlı Devleti ile İtilaf arasında 30 Ekim 1918'de Mondros Ateşkes Anlaşması imzalanmış, bu anlaşmanın 7. maddesine dayanılarak savaşı kazanan İngiltere, Fransa, İtalya, devletlerinin askeri kuvvetleri tarafından 1 Kasım 1918'den itibaren pek çok önemli merkezler işgal edilmiştir. 15 Mayıs 1919'da Yunanlıların İzmir'i işgal etmesinin ardından, Anadolu halkı kendi mukadderatını belirleme kararı almıştır. Mustafa Kemal Paşa 19 Mayıs'ta Samsun'a çıkmıştır. Mustafa Kemal Paşa, Anadolu'da çalışmalarına hemen başlamış ve yapılan kongrelerin hemen ardından Milli bir Meclis açılması kararı alınmış ve İstanbul'da Mebusan Meclisi açılmıştır. Bu Meclis bir süre sonra Misak-ı Milli'yi kabul etmiştir. Misak-ı Milli'nin kabulünün ardından, bunu bahane eden İtilaf Devletleri, İstanbul'u resmen işgal etmiştir. İstanbul'un Müttefikler tarafından işgali iki evrede tamamlanmıştır; 13 Kasım 1918'den 20 Mart 1920'ye kadar işgal devam etmiştir (Criss 2005:14).

Böylece İstanbul'un bir merkez durumunda kalması imkânsızlaşmış ve Milli Mücadelenin merkezi Ankara olmuştur. 1918-1923 yıllarını kapsayan dönemde İstanbul'da bir Osmanlı Hükümeti, bir de Merkezi Ankara'da T.B.M.M. Hükümeti (23 Nisan 1920)'den sonra vardır. Osmanlı Hükümeti düşmanla işbirliği yaparken, Ankara Hükümeti ise ülke bağımsızlığı için Kurtuluş Savaşı'nı yürütmektedir. Basında da durum paralel olarak İstanbul ve Anadolu Basını olmak üzere iki merkezde gruplaşmıştır (İnuğur 1978:317, Özkaya 1989).

Milli Mücadelede Dönemi Basınının Özellikleri

Milli mücadele yıllarında Anadolu'da verilen mücadele, her alanda olduğu gibi basın yayın konusunda da sıkıntılar ve zorluklar içerisindeydi. Anadolu'da teknik ve maddi imkânsızlıklar içinde çıkarılan gazeteler vardı. Bu durumun nedeni, para, kağıt ve eleman yetersizliği gibi faktörlere bağlanır. Bunlar istikrarlı bir şekilde çıkmaları da Kuvay-ı Milliye ruhunun oluşumunu ve milletin bilinçlendirilmesi konusunda önemli rol oynamışlardır. Anadolu basını da özellikle İzmir'in işgalinden sonra ağırlıklı olarak yörelerinin savunulmasına yönelik yayınlarda bulunan yerel basın ile şekillenmeye başlamıştır. Ancak daha Milli Mücadele'nin başladığı ilk günlerde, başta İrade-i Milliye daha sonra da Hâkimiyet-i Milliye gazetelerinin çıkarılması, Anadolu ajansının Matbuat ve İstihbarat Müdüriyeti-i Umûmiyesi'nin kurulması, ülke içinde ve dışında bazı basın merkezlerinin oluşturulması, basına doğrudan yardım yapılması ile Anadolu basını, Mustafa Kemal Atatürk'ün belirlediği politik çizgi şekillendi ve zamanla yerel basın da bu çizgiye erişerek, Misak-ı Milli sınırlar içinde tam bağımsızlık düşüncesi savunulmuş ve bu doğrultuda yayınlara yapılarak kamuoyu oluşturulmuştur (Koloğlu 1993:10).

1919-1923 yılları arasında Anadolu'nun çeşitli yörelerinde yayınlanan süreli yayınların sayısı 200'e yakındır. Ancak bu yayınlar belirli merkezlerde yoğunlaşmaktadır. Bu merkezlerden bazıları; Sivas, Erzurum, Adana, Kastamonu, Konya, Kayseri, Trabzon, Amasya, Ankara, Giresun, Bolu, Eskişehir idi. Mütareke dönemi, Ali Kemal'in Peyam-ı Sabahı, Refi Cevat Ulunay'ın Alemdar'ı, İngiliz Mühimler Cemiyeti üyesi ve aynı zamanda onların sözcüsü konumunda olan Sait Molla'nın Yeni İstanbul gazetesi,

Millî Mücadele aleyhtarlığıyla ön plana çıkmışlardır. Daha sonra mizah türünde yayınlanan Refik Halid'in Aydede'si bu gruba eklenmiştir. Millî Mücadele lehine yayın yapan önemli gazeteler ise, Yeni Gün, Akşam, Vakit, İleri, İkdam, Tasvir-i Efkâr, Tanin, Güleryüz, Büyük Mecmua'dır (Gevgili 1983: 211; Öztoprak 1981).

Hâkimiyet-i Milliye

İlk sayısı 10 Ocak 1920'de çıkmış olan Hâkimiyet-i Milliye gazetesi Ankara'da Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Heyet-i Temsiliyesi adına Mustafa Kemal Atatürk tarafından kurulmuştur. Millî Mücadele dönemi gazetelerinin önderi ve haber kaynağı olan gazetede Mustafa Kemal, bu gazetede köşe yazarlığı yapmıştır. Sorumlu müdürü Recep Zühtü'ydü. Başlangıçta haftada iki gün olarak yayınlanan gazete, 18 Temmuz 1920'de haftada üç gün olarak basılmış, 16 Şubat 1921'de başlamak üzere Cumartesi dışında günlük olarak çıkarılmıştır. Gazetenin başlığı altında yazan şu cümle çok önemlidir; "Mesleği, milletin iradesini hâkim kılmaktır" (Coşar 1963:123).

İlk yazıların çoğu Mustafa Kemal tarafından yazdırılmış olup, Ulusal Kurtuluş Hareketi'nin sözcüsü durumunda olması bakımından da Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti'nin yarı resmi organı sayılmıştır Hâkimiyet-i Milliye gazetesi işgal yıllarında kamuoyu oluşturmak ve halkın Millî Mücadele'ye katılımını sağlamak amacıyla yayımlanmıştır.

Hâkimiyet-i Milliye yayımlandığı sırada günlük 5000–6000 tirajlı bir gazete olmuş ve 1920'de üç kurusa, 1921'den itibaren de beş kurusa satılmıştır. Daha sonra 1923'te tekrar üç kurusa inen gazetede bir daha fiyat değişmemiştir. Hâkimiyet-i Milliye'de işlenen siyasal ve günlük olaylar yıllara göre değişmiştir. İlk yayına başladığı 1920'de ağırlıklı olarak Sevr Antlaşması, Millî Mücadele, dış haberler, eğitim, ve ülkeler arası siyasî ilişkiler konuları üzerinde durulurken 1921'de Sakarya Zaferi ve Yunan zulümlerine ağırlık verilmiş, ayrıca Millî Mücadele, Eğitim, İktisat, Hârici ve Dahili Haberler genel olarak irdelenmiştir. 1922'de ise yine Millî Mücadele merkezli yayına devam eden gazete, İktisat, Eğitim ve Dış Haberlerle yayını sürdürmüştür. 1923'te Millî Mücadele yazıları devam etmiştir. Ayrıca Sulh Muahedesi adı altında Lozan Antlaşması'ndan bahsedilmiş ve Dış Haberlere son sayfada devam edilmiştir. 1920 yılı esnasında yazı kadrosunda bulunmuş olan yazarlardan bazıları şunlardır: Ağaoğlu Ahmet, Hüseyin Tefik, Hüseyin Ragıp Mahmut Esat, Doktor Tefik Rüştü, Yusuf Akçura v.s Hâkimiyet-i Milliye, Cumhuriyetten sonra 1934 yılına kadar aynı adla yayını sürdürdükten sonra 4794. sayıdan itibaren Ulus adını almıştır (Önder 1991: 2443).

Açıksöz

Millî Mücadele ve Kastamonu'nun önemli gazetesi Açıksöz gazetesi Hüsnü, Ahmet Hamdi ve Tahir Bey tarafından, 15 Haziran 1919 tarihinde yayına başlamıştır. Yayına başlangıç tarihi, Millî Mücadele dönemidir. Yazarları dönemin eğitim çevresinin ileri gelenleridir. Açıksöz gazetesi, yayın politikası açısından Kastamonu Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti, askerî kurumlar ve Ankara ile sürekli bağlantı halindedir. Başlangıcında zorluklar çeken Açıksöz gazetesi, Ankara'nın desteği ve İstanbul gazetelerine getirilen sansür nedeniyle tirajını artmıştır. Gazete günlük olarak çıkmaya başladıktan sonra cuma günü (resmi tatil) hariç her gün yayınlanmıştır. Her sayıda genel olarak, birinci sayfanın ortasında başyazı, önemli Ankara telgrafları, sonra edebî yazılar ve

diğer gazete haberleri birinci sayfada yer almıştır. Gazete dönemin aydınları tarafından ilgiyle takip edilmektedir. (Eski 1995:3). Haftalık olarak çıkan gazete iki sahife olarak yayın hayatına atılmıştır. Yazarları arasında Hasan Fehmi, İsmail Habib, Doktor Fazıl, Mesul Müdür Hüsnü, tarih öğretmeni ve yazar İsmail Hakki' gazete de yazı yazmaktadırlar (Çoşar 1963:91).

Millî Mücadele taraftarı gazete olması ve Kastamonu eşrafı ve Ankara tarafından desteklenmesi gazetenin işlevi ve amaçlarını genişletmiştir. Buna bağlı olarak da gazetenin tirajı artmıştır. Özellikle İstanbul gazetelerinin Anadolu'ya girişinin yasaklanması tiraja olumlu yönde katkıda bulunmuştur. Bu dönemde gazetenin tirajının bin beş yüzü aştığı iddia edilmektedir. (Öztoprak 1981:10) Bunun sebeplerinden biri de gazetenin propaganda amacıyla parasız olarak köylere ve ilçelere gönderilmesidir (Demircioğlu 1973:70). Gazete dönemin aydınları tarafından ilgiyle takip edilen bir gazetedir.

İstikbal Gazetesi

İstikbal Gazetesi, Trabzon'daki Rum azınlığının sürdürdüğü "Pontus Rum Devleti" kurma çalışmalarına karşı Millî şuuru ayakta tutmak ve muhtemel bir düşman işgaline karşı Trabzon ve çevresini teşkilatlandırmak amacıyla kurulmuş bir gazetedir. Faik Ahmet Bey'in gayreti ve Trabzon halkının yardım ve teşvikleri ile azınlık basınına karşı bir tepki olarak 11 Aralık 1918 yılında yayın hayatına girmiştir. Başlangıçta Cumartesi ve Salı günleri siyasi, ilmi bir gazete olarak çıkmış. İlk sayısı 300 adet basılmıştır. Millî mücadele basınında Anadolu'da çıkan gazeteler arasında en uzun ömürlü gazetedir. Gazete özellikle, İstanbul ve Ankara basını yakından takip etmiştir.

Hakimiyet-i Milliye ve Yeni Gün gazeteler ile birlikte yer yer Anadolu basınından da haberler aktarılmıştır. Fiyatı 2 kuruştan, zamanla, 250 kuruşa kadar yükselmiştir. Gazetenin hemen her sayısındaki baş makalelerinin çoğu Faik Ahmet Barutçu tarafından yazılmıştır. Diğer yazılar ise: Ebulhamit Hüsnü, Nüzhet Haşim, Adnan Sabih, Salih Zeki, Ustazâde Nazmi, Ahmet Hamdi, Ebul Nimet, Ali Şükrü tarafından kaleme alınmış, bazı yazılarda imzasız yada imza yerine bir harf konularak yayınlanmıştır.

Gazetenin baştan 126 sayısı eksik olan koleksiyonu Faik Ahmed Bey'in kızı Reşan Barutçu tarafından 14 Mart 1991'de Karadeniz Teknik Üniversitesi Faik Ahmet Barutçu Kütüphanesi'ne bağışlanmıştır. Gazete Mart ayı içerisinde son sayısını çıkararak 1925 yılında yayın hayatına son vermiştir. (Çapa 1992:192, Albayrak 1994: 99).

İncelediğimiz gazetelerde sadece eğitim ve öğretimi konularının dışında gazetelerde, Anadolu'da vatan savunmasını, kahraman Türk insanını tasvir eden hikâye ve masallar vardır. Diğer tarafta ise vatan topraklarını işgal eden işgal kuvvetlerinin Türk insanına yaptığı zulümler hikâyelerde yer alan konulardan birisi olmuştur. Özellikle Hâkimiyet-i Milliye'nin hikâyecisi diyebileceğimiz Aka Gündüz, gazetede peş peşe hikâyeler yayımlayarak işgalin Anadolu'da yaptığı tahribatı gözler önüne sermiştir. Bilindiği gibi devrin şartları, dönemin edebiyatını yakından etkiler. Millî Mücadele şartlarında ortaya konan ürünlerin Kurtuluş Savaşı ile ilgili olması doğaldır. İncelediğimiz gazetelerdeki mäsamere ve piyeslerin çocuklara yönelik olduğunu görmekteyiz. Çocuklar için yazılan bu piyeslerin büyük bir bölümü tek perdeliktir. Çocukların anlayabileceği biçimde açık ve anlaşılır bir dille kaleme alınmıştır. Öğretici ve eğitici

yanları ön plandadır. Bu piyesler bir taraftan Milli Mücadele'yi bütün yönleri ile çocuklara anlatmayı hedeflerken; diğer taraftan çocukların vatan, millet ve bayrak sevgisi konusunda bilgilenmelerine, aynı zamanda kelime ve kavram dünyalarının zenginleşmesine araç olmayı amaçlamışlardır. Bunun yanında özellikle Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde tıbbî müsamerelere çok yer verilmiştir(Polat 2012:973).

Problem

Araştırmamızın problem cümlesini Milli Mücadele Dönemi İptidai Mektepleri Üzerine yapılan tartışmaların basına yansımalarının incelenmesidir.

Araştırmamızın Amacı

Bu araştırmamızın temel amacı, Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz ve İstikbal gazeteleri ve yer alan iptidai mektepleri üzerine yapılan tartışmaların tespit edilmesidir. Bu temel amaca yönelik olarak da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) Milli mücadele dönemi basında Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz ve İstikbal gazetelerine İptidai mektepleri üzerine nasıl tartışmalar yapılmıştır?
- b) İptidai mektepleri nasıl ıslah edilmelidir?
- c) İptidai mekteplerinin programları ve dersleri nasıl değiştirmelidir?
- d) İptidai mektepleri öğretmenlerinin ekonomik sorunları nasıl çözümlenmelidir?

Araştırmanın Önemi

Milli mücadele dönemi basında yer eğitim sorunları basına nasıl yansıdığını özellikle de iptidai mektepleri ve mekteplerdeki öğretmenlerin ekonomik sorunlarının nasıl tartışıldığı, hem Türk eğitim tarihi açısından hem de bugünkü eğitim problemleri ile karşılaştırma yapıldığında günümüz eğitim sorunlarına da katkı sağlayacağı açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada, Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz ve İstikbal gazetelerinin (1920-1923) dönemi yayınlanan eğitim ve öğretim konularını içeren başlıklar incelenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Tarihsel bir araştırma niteliğindeki bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmamızda milli mücadele dönemi Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz ve İstikbal gazetelerinde yayınlanan eğitim, iptidai mektepler, öğretmen sorunları ve programlar tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz ve İstikbal gazeteleri Ankara TBMM Kütüphanesi, Mili Kütüphane ve İstanbul Atatürk Kütüphanesinden tarama yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri, günümüz harflerine aktarılarak gazetelerde ki eğitim-öğretim, iptidai mektepleri ve öğretmenlerin ekonomik sorunları tespit edilmiştir.

Osmanlı Devleti'nde iptidai okullar Tanzimat'tan sonra sıbyân okullarının yerini almış olup günümüz eğitim sistemi içinde ilkökul öğretiminin karşılığı olarak

gösterilebilir. Osmanlı eğitim sistemi içindeki önemini tartışmaya dahi gerek olmayan İptidâi okulların Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra içinde bulunduğu durum ne yazık ki ideal olanın ve standartların oldukça altında bulunmaktaydı.

Maarif Vekâleti kurulduğunda, Osmanlı Devleti'nin eğitim sorunlarını ve mevcut eğitim sistemini olduğu gibi devralmıştır. Eğitim, geniş halk kütlelerine ulaşmış değildi. Çok az köyde okul vardı ve halkın %90'ı okuma- yazma bilmiyordu. İmparatorlukta 1913 tarihli İlköğretim Kanunu ve yine aynı yıl kabul edilmiş İdare Kanunu'na göre, ilkokulların yönetimi ve masrafının karşılanması, Özel İdarelere (idare-i Hususiye) bırakılmıştı. İlkokulların idaresi ile İlk Öğrenim Kurulları görevli olup, bu kurulları da İdare Kurulları kontrol etmekteydi. İdare Kurulları, Valinin başkanlığında genellikle medrese mezunları veya eşraftan oluşmaktaydı. İlkokulların yapımı, idaresi, öğretmenlerin tayini, maaşlarının miktarı, okulların teftişi, eğitim bütçelerinin hazırlanması gibi konularda bu kurullar, tam yetkiliydi (Başgöz 1973:78).

Hazırlanan eğitim bütçeleri, Dâhiliye Vekâleti tarafından denetlenmekteydi. Dolayısıyla, Maarif Vekâleti'nin kendi bütçesini bile kontrol etme yetkisi yoktu. Bu okulların öğretim ve yönetimi ise Maarif Vekâleti'ne bağlı idi. Bu yüzden bazen vali ve vilâyet meclisleri, bazen da halk, harcamalarını karşılayamayacakları okulları kapatıyorlardı (Başgöz 1995: 56).

Gerçi 1913 tarihli Geçici İlköğretim Kanunu'nun bazı maddeleri değiştirilmiş ve halkın ödemekte olduğu " Mesarifi Mecbure "nin (Zorunlu Giderler) yükü hafifletilmek istenmiştir. Fakat bu, mali güçlükleri halledecek ciddi bir değişiklik değildir. Ağır eğitim giderlerini karşılayacak bir kaynak bulunamamıştır. Maarif Vekâleti'nin ayrı bir bütçesi de yoktur. Savaş bitene kadar eğitim giderleri genel bütçeden alınan avanslarla karşılanmıştır. Genel hesaplara göre, savaş yıllarında eğitime ayrılan para, bütçe giderlerinin % 6'sı kadardır. Her şeyin memleket savunmasına ayrıldığı bu yokluklar yılında Maarif Vekili elbette " eldeki okulları iyi idare etmek " den ibaret bulunan programında bile güçlüklerle karşılaşır. Yeni okullar açılmadığı gibi eldekiler de üst üste kapanmaktadır. İller, ilköğretimin ve 1914 yılından itibaren öğretmen okullarının masraflarını Aşar Vergisi'nden ve halktan toplanan özel eğitim vergisinden " Mesarifi Mecbure"den sağlıyordu. Ayrıca, liva idarelerinin masrafları da bu yolla karşılanıyordu. Mesarifi Mecbure, her bölgedeki okulun giderlerini, yine o bölgenin halkı tarafından ödenmesi için alınan bir vergi olup bu vergiyi herkesin vermesi gerekiyordu. Bu verginin miktarı, bölgedeki okulun yıllık masrafı ve öğretmenin aylığı hesaplanıp o bölgenin nüfusuna bölünerek İdare Kurulları'nca hesaplanıyordu. Eğer köy kalabalıksa, kişi başına daha az vergi, kalabalık değilse daha fazla vergi düşüyor, bu da haksızlıklara ve şikâyetlere sebep oluyordu (Başgöz 1973:79).

Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey, Muhasebe-i Hususiye'de bazı düzenlemeler yapılmasının uygun olacağını bu verginin kaldırılmasının imkânsız olduğunu belirtmiştir. Maarif Vekili, her yerde ilkokul açmanın olanağı olmadığını, yeterli öğretmen bulunmadığını, herhangi bir köy, okul açmak isterse ve bu Meclis-i Umumiye tarafından uygun görülürse açıldığını ve okulun masrafının, bu köy tarafından karşılanacağını belirterek bu verginin o köyün ahalisinin karşılayacağını, bundan başka çıkar yol olmadığını belirtmiştir. Mecliste bu konu sık sık gündeme getirilerek milletvekilleri tarafından tartışılmıştır. Halktan gelirine göre vergi alınması karara bağlanmıştır.

Okulu olmayan köylerden vergi alınmayacaktır. İdare-i Hususiye bütçelerinin maarife ait kısmının Maarif Vekâleti'nce incelenmesi kararlaştırılmıştır. Darülmualimin, darülmualimatların ve Mekâtibi Tâliye'nin maaşları ve masrafları Maarif Vekâleti'ne alınmıştır.

Yapılan bu değişikliklerle halkın üzerindeki vergi yükü hafifletilmeye ve İptidai mekteplerinin(ilkokul) durumu düzeltilmeye çalışılmıştır. Her ne kadar çözümler bulunmaya çalışılsa da, Milli Mücadele'nin devam etmesi, halkın ekonomik sıkıntı içinde olması vb. etkenler nedeniyle soruna köklü bir çözüm bulunamamıştır. Bu masraflar, savaş bitinceye kadar genel bütçeden alınan avanslarla karşılanmıştır. Maarif Vekâleti, merkezde ve tüm yurttta sağlam bir teşkilât kuramamıştır. Maarif Vekâleti ekonomik problemlerden kaynaklı olarak da okul, sıra ve öğretmen açığını da kapatamamıştır.

9 Aralık 1920, I. Oturumda Bitlis Vekili Ziya Bey, okul yetersizliği ile ilgili görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Doğu illerinin Bitlis, Van illerinde bugün okul adına bir şey yoktur...” 19 Ekim 1920, 86.toplantı, 2. Oturumda Maarif Vekili Dr. Rıza Nur Bey de

Öğretmen yetersizliği ile ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Bugün iptidai mektepleri (ilkokullar) en az 40 000 öğretmen istiyor...”

Öğretmenlerle ilgili diğer önemli bir sıkıntı da Milli Mücadele'nin devam etmesi nedeniyle öğretmenlerin askere alınmasıdır. Bu nedenle az olan öğretmen sayısı daha da azalmıştır. Sorun sık sık Meclise taşınmış ve öğretmenlerin askere alınmaması ve alınanların tecil edilmesi önerilmiştir. Konu ile ilgili olarak Karesi Milletvekili Vehbi Bey: “ Memlekette düşmanla nasıl çarpışılıyorsa, cahillikle de öyle mücadele etmek gerektiğini, öğretmenlik mesleğinin henüz gelişmeye başladığını, ihtiyaç olmadan öğretmenlerin askere çağrılarak sayılarının azaltılmaması gerektiğini belirtmiştir.

“Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri” adlı eserde şu ifadeler kullanılmıştır:

Eğitimle ilgili olarak okul yetersizliğinin yanı sıra, eğitim programı sorunu da yaşanmıştır. Tutucu ve dinci kanada göre Maarif Vekâleti'nin uyguladığı eğitim programı kabul görmemiş ve eleştiriye maruz kalmıştır. Tutucu ve dinci kesim Maarif Vekâleti'nin çalışmalarını şu şekilde ifade etmektedir:

“ Halk diyor ki bizden okullar için on bin lira istiyorsunuz. Biz yirmi bin lira vereceğiz. Ama okullarda hiçbir öğrenci namaz kılmazsa o öğretmenden millet bir hayır görmez. Bu yüzden bizim eğitimimiz milletin yüreğinde yer tutmuyor. Okullarımız halkın gözünde aşağılıktır. Çünkü dinin temeli ilkelerine ve memleketin geleneklerine okullar saygı göstermiyor”.

Mecliste eğitim politikaları üzerine yapılan tartışmalara rağmen mekteplerin programlarının çağdaş eğitim anlayışının temsil eden derslerin konulduğunu görmekteyiz ki bu düşüncemizi destekleyen haberde İstikbal gazetesinde Ankara'nın uzun süren bir çalışmasından sonra “İptida-i Mekteplerinin” programını yayınlamıştır ifadesi ile açıklanmıştır. Şöyle ki:

Tahsil-i İptidâi

Ankara encümeni uzun boylu müzakereden sonra, bil-umum Mekâtib-i İptidaiyenin dört sınıf tenziline(düşürülmesi) karar verilmiş ve derslerin hakkında muntazam bir program tânzim ve tertip edilmiştir. Program mucibince İptidâi;

Birinci sınıflara okutturulması tekrar eyleyen dersler şunlardır: Türkçe, Elifba, Hesap, Eşya Tatbikatı, Âli işleri,

İkinci Sene Dersleri de: Kur-an'ı Kerim, Din dersleri, Türkçe, Hesap, Eşya ve Tatbikatı, Âli işleri, Çiziki ve Musikiden ibarettir.

Program Encümenince Üçüncü Senede: Kur-an ve Din derslerinden maide, Türkçe, Hesap, Hendese, Coğrafya, Tarih, Eşya Tatbikatı, Âli işleri ve Çiziki, derslerinin tedrisi tekerrür eylemiştir.

Encümen, İptidâi son sınıflara fevkalade ehemmiyet vermiş bu sınıflarda Kur-an'ı Kerim, Din dersleri, Türkçe, Hüsnü hat, Hesap, Hendese, Coğrafya, Tarih, Eşya ve Tatbikatı, Âli işleri ve (Malumatı Medine ve Kanuniye) tedrisi cihetinde atfı ehemmiyet eylemiştir. (İstikbal Gazetesi, 4 Ocak 1922).

Aynı gazetede İptidâi mekteplerine öğrencilerin nasıl kayıt olabileceği ve hangi belgeleri gerekli olduğu gazetede şu şekilde ilan olarak yayınlanmıştır:

Vahdettin namı diğer Zeytinlik Numune İptidâisinden:

1-Mektep 10 Ağustos 1922 tarihinden itibaren küşâd ve talebe kayıt ve kabulüne başlamıştır.

2-Kayıt muamelesi Ağustos 38 nihayetine kadar devam edecek kayıt kapandıktan sonra vaki olacak müracaatları nazar-ı dikkate alınmayacaktır.

3-Mektebin devre-i evveli birinci sınıfı için otuz beş devre-i âliye ikinci sınıfı için on talebe kabul edilecektir. Sair (diğer) sınıfların mevcudu had nizamiyesinden fazla olacağından kabul edilmeyecektir.

4-Kayıt için müracaat edeceklerin Tezkere-i Osmaniyesi'yle aşî kâğıdı ve emraz-ı sâriyeden(bulaşıcı hastalıklardan) tabip raporu beraber getirecektir.

5-İkmâl imtihanına kalmış olanlar Eylül'ün onuncu gününe müsadif(rastlayan) Pazar günü akşamına kadar müracaatla imtihanlarını vermeleri icap eder. Aksi takdirde sınıflarında ibka(sınıfta kalacaklardır) edileceklerdir.

6-Tedrisat Eylül'ün ikinci Cumartesi günü başlayacağından umum talebenin o gündən itibaren devama başlamaları müktesebtir (kazanılmış hakdır) (İstikbal Gazetesi,21 Ağustos1922).

İptida-i Mektepleri ile ilgili gazetelerde özellikle bu mektepler nasıl ıslah edileceği üzerinde birçok yazılar çıkmakla beraber o dönemin aydınları gazetelere yazdıkları makalelerle bu mektep sorununun nasıl çözüleceği konusunda çok kapsamlı bilgiler vermişlerdir. Kendi aralarında tartışmışlardır. Bu bağlamda Milli mücadele döneminde iptida-i mekteplerinin nasıl bir işleve sahip olduğunu çağın gerisinde kalan kendini yenilemeyen bu kurum hakkında bilgi edinme noktasında gazetelerde çıkan haberleri, makaleleri incelersek daha güvenli bir bilgiye sahip olabiliriz. Özellikle de

Hakimiyet-i Milliye gazetesinde, eğitim ile ilgili bir çok araştırması olan “Mustafa Rahmi, Muallim Ahmet Halit” makalelerini inceleyeceğiz. Bu araştırmalarında eğitim sisteminin aksaklıklarını gündeme getirmişler, programların içerikleri nasıl olması gerektiğini örneklerle açıklamışlardır.

İptidaî Mekteplerimizin İslahı ve Tali Mektepler

Maarif siyasetimizin hedefi ne olmalıdır? Bizde maalesef şimdiye kadar bir maarif tesis edilememiştir. Bu şimdiden maarifimiz tamamen buz üstü kalmıştır.

Biz medeniyetin yüksek mertebesine çıkmış bir millet değiliz. İlmen ve irfanen çok terakkiye muhtacız. Milletimizin yüzde sekseni cahildir; okumamış, okutulmamıştır. Onlara milli hakimiyetin, milliyenin ne demek olduğunu ancak mektepler öğretebilir.

Şu halde maarif siyasetimizin hedefi doğrudan doğruya ilk tedrisat olacaktır. Bu cepheyi esaslı birer surette takviye edersek muvaffakiyet imkanını sağlamış oluruz. Her milletin kendine göre varlığı, bir yaşayış tarzı olduğu gibi milli ilim ve terbiyesi de vardır. Maarif hayatımızda dünden aldığımız ve körü körüne tatbiki çalıştığımız ilimlerin neticesini gördük. Öyle ki: İptidaîler olmasaydı maarifi islah ederdim diyen maarif vekilleri bile vardı.

Tuba ağacı nazariyesi hala yaşıyor! Maarif yarasının tedavisine İptidaîden başlamak elzemdir. Memleketin on binlerce İptidaîye ihtiyaç vardır. Bunu herkes mutabıktır. Fakat bugün itibarı ile sultaniye ihtiyacı yoktur. Bugün hala tuba ağacı nazariyesi yaşıyor bir aralık sultani açmak moda olmaya başladı. Sözü geçen her zat kendi memleketinde sultani açtırmak istiyordu. Halbuki bu bir ziyet meselesidir. Yedi sekiz yaşında ki çocuklar köy sokaklarında harap olurken on, on beş talebelik sultanilerin ifade ettiğini anlamak müşkildür. Her müessese ihtiyaç üzerine vücut bulmuştur ve şüphesiz maarif müessesesi memleket için daha âcil müesseseleri açmalıdır (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 27 Mayıs 1923).

Bu haberde dünden bugüne iyi bir eğitim politikası oluşturulmadığını halkın cahil kaldığını yeni bir medeniyet kurma noktasında ilk önce iptida-i mekteplerinden başlanması gerektiği üzerinde durulmuştur.

İptidaî Mektepler

Gazi Paşa Hazretlerinin maarif umdesinin isnat ettiği pedagoji, psikoloji ve felsefe derslerini, geçen altı makale de izaha çalıştım. Bundan sonraki makalelerde de okuyucularıma umdenin tatbiki bazı çocukları hayata hazırlamak için ilk ve orta mekteplerin ne suretle faaliyette olunması lazım geldiğini terbiye ilminin son noktalarına esas ittihaz(kabul) ederek arz edeceğim. İlk tahsilin, içtimai hayat için ne kadar önemli olduğunu izaha hacet yoktur.

İlk tahsil programını ne gibi esaslara istinat ettirmeli ki gerek fert gerek içtimai hayat için azami kavaid(kaideler) temin etsin? Bunu temin için şu iki düsturu tatbik etmek yolu eyler:

1)Programın çocuk ruhuna muvafık (uygun) olması,

2)Mektep, hayat-ı içtimaiyenin küçük bir rolü olarak, ders programıyla ve hayat rotasıyla çocukları hayata hazırlamak olduğunu ifade ederek bazı derslerden örnekler vermiştir:

Çocuğun muhitindeki eşya(dürûs-i eşya-tabiat bilgisi) Resim, Modalaj (Çamur işle-ri), Anadil (Muallimler, kahramanlar, hikayeler), Mübadi, hesap.

Mektep öğretmeye okuyup yazmak ile değil muhitte de olup çocuğu alakadar eden şeylerle başlamalıdır. Dürûs-i eşya ile muhitteki eşya tarassut ettirilmekle çocuğun tarassud(dikkat, gözetleme) kabiliyeti terbiye edilir. Zekanın inkişafına en ziyade hizmet eden tarassuttur. Denilebilir ki tarassud, zekanın destek ve umdesidir.

Dürûs-i eşyada, çocuğun faaliyeti de muazzam olmalıdır. Bu ders, kitap ve takrir ile verilmekle kalmayarak, çocukların ufak tefek işler ile bir şey meydana getirmesi de temin edilmelidir.

Resim: Çocuklara Elifbadan evvel biraz resim öğretmelidir. Zaten çocuklarda resim yapmak merakı, harfleri öğrenmek merakından çok evvel doğar.

Bu merak doğduğu zaman, çocuklar biraz resim yapmayı alıştırsak, bilahire harfleri çok daha kolay öğretirler. Bunda gaye, çocuğu ressam yapmak ve resimlerin pek mükemmel olmasına ita etmek olmayıp; el ve gözüyle meleke-i dikkati terbiye etmektir. Çamur işlerinden keza(böylece) resim gibi istifade olunur: El, göz ve dikkat terbiye edilir.

Bununla çocukların dikkat semiyeleri ve istidad-ı musikileri terbiye edilmiş olur. Fakat bunda güftesini de çocukların sevdiği mevzular üzerine ve bestesini hücrelerine zarar vermeyecek olanlardan intihabına itina etmelidir.

İnşad(şiiir okuma) için çocuğun okuyup yazma öğrenmesini beklemeyerek ağızdan çocuk şairleri belletmekle hem hafızası hem de dikkati terbiye edilmiş olur.

Harfler: Öncelikle çocuk biraz resim yapmaya alıştıktan sonra harflere başlamalıdır. Resim ve modalaj vasıtasıyla çocukların elleri, gözleri ve dikkatleri terbiye edilmiştir. Binaen aleyh harfleri daha kolaylık ile öğrenebilirler. Bittabi evvela kolay, sonra güç harfler öğretilir. Kezalik bu da çocuklar tarafından sarf olunacak bir faaliyete rabita olunabilir. Müterakki (gelişmiş) memleketlerde çocuklara harfleri evvela mukavva ba' de tahtadan imal ettirilmektedir. Çocuk, bu suretle ilk kitabını kendi yapıyor.

İmla: Muallimin söyleyip yazdırarak imla öğretmek usulü pek de muvaffak değildir. Bu babta çocuğun sevdiği hikaye ve şiiirleri dikkatle okutmak, bunlar için bir defter tutturmak yazdırmak daha muvaffaktır.

Misalen, kahramanlara çocukların, efsaneleri pek çok sevdiklerini izaha hacet yoktur. Çünkü çocuklar; beşerin efsane devresindedir. Bazı Amerika Darulmuallimatların da birer masal şubesi açılmıştır. Burada her milletin(Çin, Japon, Rus, German, İngiliz, Fransız) masalları ve masal söylemek usulü, hangi yaşlarda çocukların ne gibi masalları seveceği, mürebbiyeye namzetlerine öğretiliyor. Bu mürebbiyeler, sinema ve ya projeksiyon ile çocuklara bu masalları hikaye ediyorlar. Çocuklarda böyle masal ve hikâye merakı uyandıktan sonra, ellerine masal kitaplar veriliyor. Böyle binlerce masal kitapları çocuklar tarafından ilgi ile okunmaktadır.

Yazık ki bizim çocuklarımız için böyle kitaplar yok ve bu sayı bir iki tanedir.

Bir taraftan milli masallarımızı, çocukların anlayabileceği bir dil ile tedvin, bir taraftan diğer milletlerin masallarından bil intihab(beğenmek) tercüme suretiyle (çocuk kitapları)meydana getirilmelidir. Mübadi hesap: Çocuklar elli veya altmışa kadar

sayıları yedi yaşından evvel öğrenmiştir. Mektepte adetleri yazmayı öğrenmezden evvel, hayatı bir surette boncuk, fındık gibi şeyler veya ufak cem ve tarhlar (çıkarmalar) öğretilir. Seviye-i zihniyelerine uygun hesap meseleleriyle çocuklar alakadar olur. Muallim böyle meseleler bulabilirse bunlar, çocukların terbiye-i fikriyesi için en mühim vasıtalar-dan olacaktır (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 28 Mayıs 1923).

Mustafa Rahmi İptida-i Mektepleri adlı yazısında şu konulara işaret etmiştir. Ders programları öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği bilgileri içermeli, çocukların gelişim seviyeleri ve yaş aralığına bakılarak programların hazırlanması gerektiği üzerinde durmuştur. Ders planında hangi derslerin verileceğini tek tek izah etmiştir.

Muallim Ahmet Halit gazetede” İptidaî mekteplerinden sonra Sultanilere önem verilmeli” adlı makalesinde hayat mekteplerinin açılmasının önemini şu ifadelerle açıklamıştır:

İptidaîleri tamamlayan mektepler ya (sultaniler)yahut (hayat mektepleri)dir. Sultaniler beşi İptidaî ve yedisi tali olmak üzere on iki senedir bunların İptidaî kısımları yukarıda arz ettiğim vecih ile derhal lağv olunmalıdır. Geri de kalan yedi senelik tahsil ise fazladır. Programlar mahmul(*dahil edilmiş*) ve *gayr-i kabil hakimdir. Fikirimce sultaniler (7) senelik bir cüzü tam olmalı, fakat buraya İptidaîlerin dördüncü sınıfını ikmal eden talebe alınmalıdır. Böylece on iki senelik tahsil on bir seneye inerek bir sene tasarruf edilmiş olur. Sonra programların tedrisi bir tekamüle tabi tutulmasına dikkat etmelidir. Dördüncü sınıfı ikmal eden bir İptidaî talebesi birden bire zihninin alamayacağı malumat karşısında kalmamalıdır.*

Fransız programlarından tamamen uzaklaşmalıdır. Öyle ki buğdayın Fransa da yetiştiğini nebatat kitaplarında okumasınlar. Tedrisatta ecnebi lisanına fevkalade ehemmiyet vermeli, bir kısım derslerin herhalde o lisanla okutulması temin edilmelidir. Ecnebi lisanı yalnız lisan dersi olarak kaldığı takdirde talebenin bir şey öğrenmek ihtimali olmadığını pek acı bir surette kendi tecrübelerimle iddia edebilirim.

Kezâ bir sultani de ecnebi lisanlarından yalnız biri tedris edilmelidir. Mesela Galatasaray Sultanisi nasıl kamilen Fransızcaya tahsis edilmiş ise Vefa Sultanisi İngilizce, İstanbul Sultanisi de Almanca tedrisatta bulunmalıdır. Böyle olmadığı takdirde bir kısım derslerin ecnebi lisanlarının gösterilmesi kabil olmazsa lisan da öğrenilmez.

Muallim Ahmet Halit Hakimiyet-i Milliye gazetesin de “ **Hayat Mektepleri** “ adlı yazısında meslek eğitimine ne kadar önemli olduğunu ifade etmiştir şöyle ki;

Benim en büyük emelim hayat mekteplerinin açıldığını görmektir. Bu mektepler ciddi bir surette teessüs ederse hem İptidaîyi ikmal edenlerden doğruca hayata atılmak isteyenlere, hem de yere masraf ettiğimiz halde hiçbir şey öğrenemeyerek ömürlerini ziyaata uğrattığımız a kani olduğum dar-ül eytamlara bir istikbal sahası temin edilmiş olacaktır.

Hayat mektepleri muhitin ihtiyacına göre açılacak, gayet ilmi bir tarzda ticaret, ziraat, sanayi, orman, maden, gemicilik, dokumacılık kısımlarını muhtevî (kapsayan) bölümleri içermelidir.

Bu mektepler, üçer ve nihayet beşer senelik olup ilk sınıfları ihzarî kısmı teşkil edecektir. Bunlara İptidaîlerin dördüncü sınıfını ikmal edenler alınacaktır. İptidâîyi ikmal edenlere mahsus ve her muhitin ihtiyacına tekabül edecek basit mekteplerde lazımdır.

Bil arz talebesi çok olan yerlerde konservecilik, balığı çok olan yerlerde balıkçılık gibi mesalikler (meslekler) bir senelik ameli tedris ile telkin edilir ki böylece fakir ve tahsilini idameye gayr-i muktedir çocuklar kolayca hayata hazırlanmış olur. Bunun için İptidaîleri bitiren çocukların hayatını tetkik lazımdır. Yüzde kaç talebe nereye, yüzde kaç sultaniye, ne kadarı doğrudan doğruya çıraklığa dahil oluyor? Böyle bir istatistik şimdiye kadar yapılmamış ve tali mektepler böyle bir tetkik neticesinde tertip edilmemiş olduğu içindir ki bizi yanlış yollara saptırmıştır.

Ufak bir himmetle böyle bir istatistik yapacak olursak alacağımız netice bizi şayan-ı hayret bir vaziyet karşısında bulduracaktır.

Hayat mekteplerinin hepsinde, kabil olmadığı takdirde şimdilik ekserisinde tedrisatın ecnebi lisanlarından biriyle olmasına çalışılacaktır. Derslerden bazıları ise şunlardır: dikiş, biçki, tabahat, çocuk terbiyesi gibi kadınlığa ait ve lazım dersleri, muhtevi bulunacaktır. Hayat mektepleri açıldığı takdirde gayet sehuletle memleketin her tarafında okumuşların adedi çoğalacak ve memlekete çok müfit unsurlar temin edilmiş olacaktır.

Hayat mekteplerinin bir kısmı leyli olacak ve Darüleytamlardan gelecek talebe bu kısmı teşkil edecektir. Ben hayat mekteplerinin maarif tarihinde bir zafer abidesi makamına kaim olacağına kanım bilfarz Adana'da pamukçuluk ve dokumacılık Kastamonu'da ormancılık, Trabzon'da gemicilik mektepleri teessüs ettiğini düşünelim. Hiç şüphesiz o memleket gençleri buralara koşacak ve mektebi ikmal edince de o mesleğe atılacaktır ki bunun neticesinde birtakım fabrikaların tesisıyla iktisabatımız Frenk dest-gâhlarından kendi zanaatkahlarımıza intikal edecek ve ancak o zaman iktidar-ı hakimiyeti kain etmiş olacağız

(Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 30 Mayıs 1923). [*]Kazım Kara Bekir Paşa hazretlerinin yetiştirdikleri şark yetimleri(hala bu mektep)temsilleriyle bunu ne kadar canlı bir suretten tasvir etmiş ve yaşatmışlardı.

Derslerde yabancı lisanın mutlaka uygulamalı olarak kullanılması gerektiğini ifade ederken Galatasaray lisesini örnek vermiştir. Özellikle "Muallim Ahmet Halit" Hayat mektepleri üzerinde durarak en büyük hayalinin bu mekteplerin açıldığını görmektir diye ifade eder. Bu mekteplerin nasıl eğitim verileceği konusunda açıklamalar yaparak, Adana da pamukçuluk ve dokumacılık, Kastamonu da dokumacılık, Trabzon da ise gemicilik mekteplerini açtığımızı düşünelim der ve bu sayede iş sahalarının açılacağını ifade eder.

Bu bağlamda baktığımızda, cumhuriyetin ilk dönemlerinde mesleki eğitim çok önem verilmiş olup birçok mektepler açılmıştır. Fakat bu dönemin kendisine has sosyal, ekonomik, kültürel sebeplerden dolayı cumhuriyetin özellikle ilk on yılı içinde bu alanda yeterince önemli bir gelişme sağlanamamıştır. Cumhuriyet döneminde meslek ve teknik eğitim konusunda önemli adamların atılamamasının iki temel sebebi vardır. Ülkedeki üretimin niteliği ve üretim alt yapısının zayıf olması, cumhuriyet

döneminde eğitim politikasının önceliği ilköğretim ve okuma yazma seferberliğine daha fazla bütçe ayrılmış olup, mesleki eğitime yeterince kaynak ayrılmadığındandır (Polat, Karagöz:2020).

Mustafa Rahmi'nin "İptidaî Mektepleri" başlığında gazetede yazdığı makaleye bakacak olursak;

İptidaî Mektepleri

10-12 yaşlarında çocukların halet-i ruhiyesi şöyle telhis edilebilir: On yaşında artık çocuğun sıhhati sağlamlaşmıştır. Onlarda terbiye-i fikriye usulü hayat-ı ruhiyeye uydurmak lazımdır.

Binaen aleyh 10-12 yaşlarındaki çocuklarda: büyük adımlar tercüme-i halleri Tarih, Coğrafya, Tarih, Tabii ve Ziraat, Malumat-ı Ahlakiye ve Diniye Alakaları uyarır. Coğrafya on bir, on iki yaşlarında çocuk, uzak yerlerde alakadar olur. Coğrafya derslerine, muhitten başlamalıdır. Çocukları civarda bulunan dağın nebatatını ve ormanlarını mutalaya götürmeli. Avarız-ı arziye üzerine nazar-ı dikkatlerini celb etmeli. Bu gezme üzerine tahrir(yazmalar) vazifeler yaptırmalı, çocuk, bu suretle coğrafyaya biraz alıştıktan sonra ona diğer memleketlerin coğrafya-i tabisini, insanların adetini ve meşguliyetlerini tasvir eden (Seyahatname)ler ve (Coğrafya Kıraat)ler verilmeli.

Yazık ki bizde çocuklara mahsus böyle kitaplar yapılmamıştır.

Gerek Tarih ve gerek Coğrafya tedrisatında mektep filmlerinden pek çok pek çok istifade edilebilir. Sinema olan şehirlerimizde maarif adamları bu nevi filmler kiralamalı için sinemacıları teşvik ile haftada birer saat çocukların böyle canlı coğrafya, tarih ve tarih-i tabii dersleri almalarını temin etmelidir.

Avrupa'nın birçok yerleriyle Amerika ve Japonya'da her mektebin bir tarla ve bahçesi vardır. Çocuklara burada ziraat tarassud ve tecrübeleri yaptırılır. Bu suretle çocuklar, Hayata tâ mektep sıralarından itibaren hazırlanmış oluyor. İşte yeni terbiyenin, eskisinden ayrılması bu noktadadır.

Bugünkü terbiye: Çocukların melekâtını faaliyet vasıtasıyla tekamül ettirerek cidal-i (muharebeye) hayata hazırlamaktır. Eski terbiye ise bunu faaliyet vasıtasıyla değil kitap ve takrir vasıtasıyla malumat vermekten bekliyordu (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 30 Mayıs 1923).

Mustafa Rahmi, İptidaî mekteplerinde verilecek derslerin içeriklerinin ne olduğunu ve derslerde öğretilen bilgilerin mutlaka uygulamalı olması gerektiği üzerinde duruyor ve çocukların doğaya çıkarılarak tatbiki eğitim yapmaları aynı zamanda eğitim ve öğretimde sinema filmlerinin de kullanılmasının öğrenciler üzerinde kalıcı izli bir öğrenmenin gerçekleşeceğini ifade ediyor. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi savunuyor.

Mustafa Rahmi İptidaî Mektepler "adlı gazetede ki makalesinde Batı eğitim sistemleri hakkında bilgiler vererek bir karşılaştırma yapmıştır şöyle ki:

Şimdiye kadar biz de, terbiye ve maarif hususunda yalnız Latin ve bilhassa Fransız usulleri tetkik edildi ve orada ilham alındı. Angelo Sakson ve Cermen usulleri ihmal edildi. Evvelki makalelerimin birinde arz ettiğim vecihle Belçika gibi maarifi en müterakk(ilerlemiş) bir memleket, maarif adamlarından (Evmer Buris)ji, Amerika'ya göndererek yeni terbiye-i esasatını tetkik ettirdi.

Bütün devre-i sabavet(sabilik) müddetince, çocuklar (aşık-ı tabiatıdır). Çocukların bu insiyaki ihtiyaçlarını tatmin için yeni terbiye bir takım usuller keşif eylemiştir ki bazılarını zikir edelim:

1-Açık Hava Mektepleri: *Bunlar şehir kenarlarında, ağaçlık yerlerde, deniz ve ırmak kıyılarında basit bir barakadan ibarettir. Bütün dersler ağaçlar altında ve ya gezerek verilir. Barakaya ancak yağmur yağınca girerler. Nisandan teşrin-i evvele(e-kim) kadar açıktır. Almanya ve İsviçre de böyle pek çok mektepler açılmıştır.*

2-Tatil Kolonileri: *Çocukları, tabip muayene ederek ahval-i sıhhiyelerine göre: Dağa ve ya deniz kıyısına ve ya ovaya gidebilir diye gruplara ayrılıyor. Bu gruplar, tatilde muallimlerin riyaseti altında üç dört hafta dağ, sahil ve ya ova da kalıyor. Meş-guliyetleri: Oyunlar, tarih-i tabii tarassutlar(gözlemleri).*

3-Güneş ve Su Banyoları: *Her şehrin kenarında göl ve ya deniz kıyılarında (plaj) lar tesis edilmiştir. Yaz iptidasından sonbahar ortalarına kadar, her gün iki saat çocuklar buralarda muallimlerin riyaseti altında güneş banyosu, suya girme, jimnastik yapmaktadırlar.*

Mekati-i İptidâîyeyi bitirince, tahsil-i taliye ye devam etmeyerek hayata atılacak çocuklar için memalik-i müterakkiye de bir senelik bir(sınıf-ı mahsus)vardır ki burada çocuklara hayatta en ziyade işlerine yarayacak ameli şeyler okutulur.

Maarifte en mühim esaslardan biri de çocukları derece-i zekalarına göre ayırarak hiç olmazsa (azarlı- anormal) çocuklara mahsus sınıflar açmaktır. Azarlı çocuklar usul-i terbiyesi, bu gün pedagojinin mühim bir şubesi haline gelmiştir. Bir maarifçi ile konuşurken bahis bu azarlı çocuklar destesine intikal etti. Hiç olmazsa büyük şehirlerde bu azarlı çocuklara mahsus sınıflar açılrsa, diye bir fikir beyan etmiştim. Buna şu cevabı vermişti: Hele şu vasiteleri okutalım da zekaca vasitiden aşağı olan azarlılar dura koysun. Cevapta belki bir zerre-i hakikatte vardır. Fakat azarlı çocuklar, sınıfta zekaca üstün vasiti olanlara mani olmakta kendileri hiç istifade edememektedir. Çünkü azarlı çocukların usul-i tedaris ve programı başkadır.

Mektepler de (temsil)lerin kıymet-i terbiyesi pek mühimdir. Milli masallarımızdan piyesler tertip etmek ve bu piyeslere halk melodilerini de sokmak en ziyade muhtaç olduğumuz şeylerdendir.

İlk tahsil, bu suretle yeni esaslara istinat ettirmektedir ki Gazi Paşa Hazretlerinin maarif umdesini hakikat ve ameli sahasına isal (ulaştırabiliriz) Bütün kuvvetimizle buna çalışmalıyız(Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 1 Haziran 1923).

Mustafa Rahmi, mekteplerde hayata adam hazırlayalım fikrini savunarak bu düşüncesinin gerçekleşmesi içinde öğrencilerin açık hava mekteplerinde, tatil konilerinde, güneş ve su banyolarını muallimlerin gözetiminde yapmalarını öğrencilere tabiat sevgisinin mutlaka bir aşk seviyesinde benimsetilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Öğrencilerin zekâlarına göre ayırarak ona göre sınıflar oluşturulup öğretim verilmesini dile getirmiştir.

Mahmut Celalettin 18 Aralık 1922 tarihli *Açıksöz Gazetesinde* "Dini, Milli, Ahlâki ve İctimaî Nikat-ı Nazardan " "Türk Köylüsü ve Tarz-ı Hayatı Daday Köy Mektepleri" adlı makalesinde o dönemde ki maarifi anlayışını ortaya koymaya çalışmıştır:

Mekteplerde muallimlik yapan kişilerin çocuklara bir şeyler öğretilmediğini hatta kıraat kitabını dahi okuyacak bir talebenin bulunmadığını bundan dolayı da, halk da mektebe karşı olumsuz yargının oluştuğunu görmekteyiz. Halk arasında şu ifadelerle kullanılır olmuştur ki:” çocuğunu okula göndereceğine çoban olsun daha makbul olur. Mektebe çocuklarını göndermeler için pratikte olan kanunun yaptırımının olmadığını yeni kanunların olması gerektiğini en önemlisi muallimlerin alanında yeterliliklerinin yüksek olması üzerinde durulmuştur. Türk köylüsünün yegane kurtuluşunun maariften geçtiğini ifade edilmiştir.

4 Haziran 1923 tarihli Hakimiyet-i Milliye Gazetesinde “Leyli İptidaî Mektepler” başlıklı yazısında “Mustafa Tevfik Uluğ” mekteplerin nereye açılması gerektiğini ve hangi derslerin programa dahil edilmesi ve köyde yaşayan insanları nasıl bir eğitim sürecinden geçirilmeleri hususunda açıklamalar yapmıştır. Özellikle Leyli İptidaî mekteplerinin köylere açılmasını savunmuş ve bunu örneklerle izah etmeye çalışmıştır. Şehirlere açıldığında çocukların çok büyük bir sıkıntı yaşayacağını o hayata ayak uyduramayacağını en önemlisi onu yaşadığı ortamdaki ayırmanın ileride sıkıntılara sebep olacağını kendi yaşadığı köye bir daha dönmeyeceğini vurgulamıştır.

Hakimiyet-i Milliye Gazetesi 29 Mayıs 1923 tarihli Ahmed Halid’in “İptidai mekteplerimizin ıslahı ve tali mektepler hakkında bazı mütalaat” adlı yazısında öğretmen okullarının mutlaka yenilikler yapılmalı diyerek şu tedbirlerin alınmasının elzem olduğunu ifade etmektedir:

- a. Öğretmen okullarına birer hazırlık sınıfı ilave edilmeli ve on altı yaşını tamamlamamış ve bedeni özür sahibi kimseler öğrenciliğe kabul edilmemelidir.
- b. İlk öğretmen okullarından mezun olanlar, sınıf öğretmeni olarak, öğretmenlikleri boyunca ilkokullardaki bütün dersleri okuttuklarından, bu okullardaki ders programları hazırlanırken ilkokul müfredat programı göz önünde bulundurulmalı ve Türkçe dersine özel önem verilmeli.
- c. İlk öğretmen okulları ıslah edilmeli ve bu yapılırken de ilkokul müfredat programı dikkate alınmalıdır.
- d. Mevcut öğretmen okullarının eğitim ve öğretim kadroları hem nicelik ve hem de nitelik bakımından yetersiz bir vaziyettedir. Bu sebeple öğretmen okullarının sayısı süratle azaltılmalı ve buralara ülkenin en iyi yetişmiş eğitimcileri istihdam edilmelidir.
- e. Öğretmen çocuklarının, öğretmen okullarına girmesi teşvik edilmelidir.
- f. Öğretmen okulları, buradan mezun olanların gelecek ve refahları garanti altına alınmak suretiyle, zeki ve kabiliyetli gençler için cazip hale getirilmelidir (Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 29 Mayıs 1923).

Milli mücadele döneminde öğretmen yetiştirme ve öğretmen okulları konusu hakkında ileri sürülen fikirleri şu başlıklarda toplayabiliriz:

1. 1920-22 yılları arasında mevcut okulların, mali buhrandan kurtarılarak yaşatılabilmesi için idare-i hususiyelerin elinden alınarak doğrudan Maarif Vekaleti'ne bağlanması.

2. Çok sayıdaki niteliksiz öğretmen okulu yerine, az sayıda ve belli mıntıkalarda büyük ve modern öğretmen okullarının açılması üzerine yoğunlaşmıştır.
3. 1923'te ise, bir taraftan yukarıdaki uygulama alanına girerken, öte taraftan da bu okulların nitelik bakımından geliştirilmesi konusu tartışılmaya açılmıştır (Öztürk,1996: 55).

Milli mücadele dönemi olan 1918- 1919 yıllarından başlayıp, Cumhuriyet ilanına kadar olan bu dönemlerde öğretmen yetiştirme, hususunda hem teori anlamında hem de pratik anlamda yenilikler yapılmıştır. En önemli ise ilk defa Anakara'da maarif kongresinin toplanması, ileriki aşamalarda ise heyet-i ilmiyelerinin yapılması bile kayda değer önemli bir çalışmadır.

İkdam gazetesinde "ANADOLU VE MEKTEPLER" adlı yazıda başka ülkelerle eğitim sistemleri ile karşılaştırmaktadır.

Anadolu'dan maarif için şimdiden büyük arzulara düşüldüğünü görüyorum. Köylerde mektepler yapılacak imiş, otuz bin muallime ihtiyaç görülüyor imiş. Bunlar beğenilecek, her kişiyi sevindirecek dileklerdenidir. Fakat muntazam ve düzeni yolunda olan milletlerde herhangi işe el sürülecekse ilk önce göz önüne getirilecek şey, para sonra da daha evvel yapılması lazım olan maddelerdir.

Anadolu parasını yani varidat ve masarifi ne olacağını ahval-i hazıra içinde kestiremez. Bana kalırsa buna şimdilik imkân yoktur. Çünkü Anadolu tabii bir halde değildir. Henüz vatanı müdafaa meşguldür. Ve bugün ondan daha mühim bir mesele yoktur. Anadolu'da mülki idareye yarayacak teşkilat bittabi nakıstır. Mesela mekteplerini nasıl bir temel üzerine kuracağını biz zarure henüz kestirememiştir. Bunu kestirmek yani hakikati buluvermek kolay da değildir. Diğer şeyler de hemen böyledir. Bu husus biz yeni tecrübeler, yeni görgüler ile işe el vurmak istiyoruz. Ve eskisini elbette beğenmiyoruz. Fakat eskiyi beğenmiyor isek evvel emirde o eskinin kusurları ne imiş? İşte bunu iki ile iki dört eder gibi meydana koymalıdır.

Açtığımız mektepler bize müstahsil yetiştirmedi. Bize avamil-i iktisadiyeden olacak marifetli uzuvlar yaratmadı. Mektep bir taraftan milletin parasını istihlâk etti. Öbür taraftan o mekteplerden çıkanlar da ayrı müstehlikler oldular. Mesela İttihad ve Terakki zamanındaki memur maaşı eski zamanlara rahmet okuttu. Memuriyetlerde de bir inkılab-ı tekâmül görülmedi. Şu halde mekteplerin envaını ve programlarını değiştirmek lazım geliyor. *Pekâlâ bize hangi nevi mektepler ne gibi programlar lazımdır. Bunları tayin edecekler, yalnız eskiden beri memuriyet içinde yetişenler değildir. Onlar bu işlerin yegane hakimi olamazlar. Hasbel memuriye bu işe el süreceklerle birtakım faaliyet görmüş insanların da iltihakı lazımdır. Kezalik bize benzememekle beraber memalik-i sairede ne yaptığının da farkına varmalıdır. Vaktiyle (İkdam)da Bulgaristan'da maarifin tarihine dair birkaç makale intişar etti. Bu makalelerin menbaı Bulgaristan Maarif Nezareti'nden aldığım birkaç kitap idi. Maatteessüf o makaleler yarıda kaldı.*

İstitrad- İkdam pek şayan-ı dikkat makaleler yazan, Sofya Şark-ı Karib Darülfünunu Türkçe müderrisi Galabof Efendi'den bizi bu hususta biraz tenvir etmesini rica ederim. Biz Bulgar halkına çok benzeriz. Onların selamet-i atıyyesi ne ise bizimki de onun aynıdır.

Gelelim ikinci bir meseleye: 1- Ben zannediyorum ki maarıftan evvel şimdi Anadolu'da yapılacak daha mühim şeyler vardır. Paranın ilk önce bunlara sarfı iktiza eder. Birinci, bu kadar fedakârlık eden Anadolu'nun biçare kalan bir kısım ahalisinin istihsal-i vesaiti ikmal edilesiye kadar iaşesini temin, ikinci; sırtı ve ayakları örtmeli, üçüncü; barınılacak evler yapmalı, dördüncü; çiftçilikle geçinecek halkın eline hayvan verilmelidir. Bu iptidai ihtiyaçların temini ve memleketin iktisadi inkişafı derecesinde maarıfte başlar.

2-Köy mektepleri yapılır ise bundan sair memleketlerdeki neticeler bizde de hasıl olur mu olmaz mı? Avrupa'yı bırakınız. Macaristan gibi, Bulgaristan gibi bize benzeyen memleketlere bakınız. Bu memleketlerde köylünün de, şehirlinin de kolaylıkla okuyacağı bir harf var. Yine bunların anladığı milli bir dil var. Öyle ise ibtida köylümüzün ve şehirlimizin önüne doğru okunabilecek işaretli harfler koymalı.(Bunu yapmak güç değil.) Sonra milletin asıl özü olan köylünün dil ile milli Türkçe kitaplar yazmalı.Bugün köy çocuklarına okutulacak bir tanecik kitaba bile sahip değiliz.Ona ne dinini ne sağlığını ne ?,ne alışverişini anlatacak Türkçe kitaplarımız yoktur.Köylüye yazıyı öğrettik,ona acaba ne okutacağız?İşte Anadolu'da çıkan gazeteler ile diğer yazılar meydanda,müzakereler,kanunlar,nutuklar hep burada gördüğümüz tarzda.Bu tarz ise memleketimizde maarıfin tamimine yarayacak bir tarz değildir.Vaktiyle Macaristan'da Latince,Almanca hakim iken halk hiçbir şey öğrenememiş idi.Hatta diyeceğim ki İstanbul Anadolu'dan çok sade yazıyor.Bir de o duyduğumuz Macaristan ve Bulgaristan'a bakınız.Köylüler gazeteleri çatır çatır okurlar ve anlarlar.Çünkü dil onların dilidir.

Ben Sofya'da iken görmüş idim ki ? köylüler, köylerine geri döner iken bir gazete de beraber alırlar idi. Ve meşhur şairlerinin vatan sevgisini şakıyan şiirlerini tamamen anlarlar idi. Bugün müstakil bir devlet olan (Çekoslavakya) cumhuriyeti ancak dili sayesinde benliğine sahip oldu. Altmış beş sene evvel onlar da bizim Arabi'ye, Farişi'ye saplandığımız gibi, Almancaya yapışmış kalmışlardı. Allah onlara birkaç büyük insan yolladı.Millile dilini öğretiler,bir tarafa atılmış milli dili kurtardılar.Ben doğrusunu söyleyeyim: Anadolu'da böyle bir kıvılcık bekliyorum.Onu henüz göremediğime ne kadar acınıyorum.

Bizim önümüzde birkaç devir vardır. Biz bu devirlerde herhangi bir işte neden muvaffak olamadığımızı artık anlayabilmeliyiz. Bizde bilmem ne gibi bir dert vardır ki bizi anlamaktan alıkoyuyor (İkdam Gazetesi, 5 Ocak 1923). Viyana'dan: []*

Trabzon'da çıkan İstikbal gazetesinde " Rize'de Maarif" adlı haberde Milli mücadele dönemi Karadeniz'in bir ili olan Rize'deki eğitim, öğretim ve muallim sorunları şu ifadelerle dile getirilmiştir:

Rize'de Maarif"

Bunda gülünecek hiçbir şey yoktur. Bu ibare' deli saçması değildir. Burada biz İptidai Mektebi'nde (subhaneke)yi okutmaya çabalayan 40-50 çocuğun pek avaz olarak gani ettikleri hocalardan ibarettir.

Eskiden daha çok eski ve garip bir usul tedaris ki çocukların sabahtan akşama kadar ona arkaya yalpa vurarak taksini ettiği bu seslerden ne elde edilecek; Kim bilir ilimsiz memleketler bilhassa 14 senedir "maarif, maarif" diye feryat ettiği halde, açtığı açabileceği mekteplerin yüzde ikisine bile ciddi ve hakiki muallim evsafına haiz bir kimse bulamamıştır.

Bu zeminde mübalağa sahip olanlar bilmem bulunur mu? Nice idamda fazlalık değil, belki eksiklik vardır. Maarifin ne demek olduğunu iyice tetkik etmiş olanlar için, zannedirim cümle beraber idamı tasdik etmemek imkânsızdır.

Düşünmeli ki bu memlekette inkişafı ki temenni edilmeyen maarif, kiralık dükkân, bir ahır bozmasına bir sürü küçüğü toplayıp onlara okuma azmini öğretmekten çok daha fazla, çok daha başka bir şeydir. Bu köylerde ve bu kasabalarda senelerden beri hocaların önünde sallanıp duruyorlar içlerinden birçoğu okuyup yazma öğrenmiştir. Fakat telakki ve idrak itibarıyla daima oldukları gibi kaldıklarına hiç şüphe yoktur. İptidai Muallimi-(muallim) vasfından evvel (mürebbi) vasfına haiz olmak gerektir. Öyle bir mürebbi ki yarının neslini (yeni hayat) için teşhiz etmekle mükelleftir. Bu vazife, hurafelerle harabeler içinde boğulmuş kalmış bir memlekette ne kadar ulvi, ne mertebe mühimdir...

Hâlbuki değil İptidai Mektepleri'nden hatta birçok idadilerden çıkmamış kaç genç var ki (telakki)cihazı genişlemiş elastikleşmiştir? Mektep, zekai destekleyici varlıkları tenmiye eden müessesedir. Bu mevzular, muktedir vicdan unsuru adamların elinde olmadıkça memlekete adi bir sevda kirmeni kadar bile müfit olamazlar. Hayat yolda o kadar geç ve geri kaldı ki hiç değilse gelecek neslin anlamış ve duymuş uzuvları kesif bir surette ihtiva etmesi katiyen lazım. Bunu temin ise muallim yetiştiren darülmuallimlerin, darülmuallimlere hoca yetiştirecek darülfünunluların tesisi önemlidir.

Burada bir İdadi Mektebi ile şehirde ikisi Zekur, ikisi İnas, biri Ana Mektebi olmak üzere), bütün Liva dâhilinde de kırk bir İptidai Mektebi var. İdadi sınıflarının mevcudunu sordum: 13 dediler. 13 talebe için ayda 300 lira kadar masraf ediliyor. Bu Liva varidat hususiyesi o kadar az ki, masraf olmasın için Meclis Umumisi olmadıktan başka muhasebeyi hususiyeye vazifesinide Liva muhasebeciliği tedvir ediyor. Bu buhranın maliyeye müteallik kısmı... Tabii muallim buhranı da var. Nitekim müdür bey anlatıyordu; Bilmem kaç aydır, maaş aslısı 800 kuruş olan bir riyaziye muallimi için edilmedik Liva bırakmamışlar da yine bulunamamış.

Düşündüm; Bu yokluk içinde, bu kadar az talebe için Rize'de İdadi Mektebine ne lüzum vardı? Mektep nehari olduğu için bundan ancak şehir istifade edebiliyor. Hâlbuki orada Trabzon'da bir Sultani Mektebi var ki, vasi kadar vesi ve birçok masrafına karşı Sultani sınıflarında her halde 60-70 den fazla talebesi yoktur diye tahmin ediyorum.

Bu böyle olduğuna göre, Liva bura İdadisine verdiği mahiye 300 liranın yarısını Trabzon Sultanisi'nde leyli olarak okutabilir ve bu suretle hem faydeli ve buhrandan kurtarıcı bir vaziyet ihdas edilmiş olur; Hem de o 300 lirayı bütün Liva olduğuna, Hâlbuki İdadiden yalnız şehir istifade eylemekte bulunduğuna göre, bu mahzurda kalkarak bütün Livada ki isteklilerin istifadesi mümkün olur. Bilmem ki bu basit işler neden düşünülemiyor? Şu sahil bu yine göz gezdiren; Trabzon'dan sonra, (Giresun) da, (Ordu) da, hatta şimdi (Ünye) dede birer İdadi var. Talebeleri onar on beşer efendiden ibaret. Bir taraftan da ne maaş verebiliyorlar, nede muallim bulabiliyorlar. Mekteplerin yalnız isimleri var. Binalarının içinde birçok paralar (heba-i mensura) olup gidiyor(İstikbal Gazetesi, 12 Ağustos 1922).

Trabzon'da çıkan İstikbal gazetesinde "Rize'de Maarif" başlıklı yazıda iptidai mekteplerindeki eğitim ve öğretim anlayışı ve öğretmenler eleştirilerek öğretmenlerin yetersiz olduğu fikri ileri sürülmektedir. Eğitim yapılan mekteplerin fiziki

koşullarının iyi olmadığı, gereksiz yerlere mekteplerin açılarak paraların boşa harcan-
dığını aynı zamanda bu mekteplere ne öğretmen bula bildikleri nede olan öğretmenle-
rin maaşlarının ödenemediğini ifade edilmektedir.

Mecliste eğitim politikaları üzerine yapılan tartışmalara rağmen mekteplerin prog-
ramlarının çağdaş eğitim anlayışının temsil eden derslerin konulduğunu görmekteyiz
ki bu düşüncemizi destekleyen haberde İstikbal gazetesinde Ankara'nın uzun süren
bir çalışmasından sonra "İptida-i Mekteplerinin" programını yayınlamıştır ifadesi ile
açıklanmıştır. Şöyle ki:

Tahsil-i İptidai

*Ankara encümeni uzun boylu müzakereden sonra, bilumum Mekatib-i İptidaiyenin
dört sınıf tenziline karar verilmiş ve derslerin hakkında muntazam bir program tanzim
ve tertip edilmiştir. Program mucibince iptidai;*

*Birinci sınıflara okutturulması tekrar eyleyen dersler şunlardır: Türkçe, Elifba, He-
sap, Eşya tatbikatı, Ali işleri, Çiziki, Alhi*

*İkinci Sene Dersleri de: Kur-an'ı Kerim, Din dersleri, Türkçe, Hesap, Eşya ve tatbika-
tı, Ali işleri, Çiziki, Alhi yani Musikiden ibarettir.*

*Program Encümenince Üçüncü Senede: Kur-an ve din derslerinden maide, Türkçe,
Hesap, Hendese, Coğrafya, Tarih, Eşya tatbikatı, Ali işleri ve Çiziki, Alhi derslerinin
tedrisi tekerrür eylemiştir.*

Encümen, iptidai son sınıflara fevkalade ehemmiyet vermiş bu sınıflarda Kur-an'ı
Kerim, Din dersleri, Türkçe, Hüsnü hat, Hesap, Hendese, Coğrafya, Tarih, Eşya ve
tatbikatı, Ali işleri ve Çiziki, Alhi ve (Malumatı Medine ve Kanuniye) tedrisi cihetinde
atfı ehemmiyet eylemiştir. (İstikbal Gazetesi, 4 Ocak 1922).

*Aynı gazetede iptidai mekteplerine öğrencilerin nasıl kayıt olabileceği ve hangi belge-
leri gerekli olduğu gazetede şu şekilde ilan olarak yayımlanmıştır:*

Vahdettin namı diğer Zeytinlik Numune İptidaisinden:

1. *Mektep 10 Ağustos 338 tarihinden itibaren küşat ve talebe kayıt ve kabulüne baş-
lamıştır.*
2. *Kayıt muamelesi Ağustos 38 nihayetine kadar devam edecek kayıt kapandıktan
sonra vaki olacak müracaatları nazar-ı dikkate alınmayacaktır.*
3. *Mektebin devre-i evveli birinci sınıfı için otuz beş devre-i âliye ikinci sınıfı için on
talebe kabul edilecektir. Sair sınıfların mevcudu had nizamiyesinden fazla olaca-
ğından kabul edilmeyecektir.*
4. *Kayıt için müracaat edeceklerin Tezkere-i Osmaniyesi'yle aşî kâğıdı ve emarız-ı sâ-
riye den mubin tabip raporu beraber getirecektir.*
5. *İkmal imtihanına kalmış olanlar Eylül'ün onuncu gününe müsadif Pazar günü
akşamına kadar müracaatla imtihanlarını vermeleri icap eder. Aksi takdirde sınıf-
larında ipka edileceklerdir.*
6. *Tedrisat Eylül'ün ikinci Cumartesi günü başlayacağından umum talebenin o gün-
den itibaren devama başlamaları mükteseptir.(İstikbal Gazetesi,21 Ağustos1922).*

Sonuç ve Değerlendirme

Milli mücadele döneminde basında çıkan yazılar, milli mücadele günlerinin uyanırdığı acıyı, neşeyi, kederi ve umudu yansıtan canlı belgelerdir. Basında yayınlanan ve yayınlanan, yarın için dünün tarihidir. Milli mücadele döneminde düşmanla savaşırken eğitim ihmal edilmemiştir. Millet olarak bir bütün olarak savaşta olmamıza rağmen eğitim kongresi yapıldı, ilim heyetleri toplandı, bakanlar eğitim ve öğretmenlerle ilgili yasaları çıkardı. Milli mücadele döneminde öğretmenlerin sayısal durumu, istatistiksel değerler, öğretmen yetiştirme, hukuki ve örgütsel sorunlar basında eğitimciler tarafından tartışılmış. Milli mücadele döneminde öğretmenler ekonomik sorunlardan kaynaklı çok sıkıntı yaşamışlardır. Bu dönemde maaşını alamayan ve geçimini sağlayamayan öğretmenlerin istifa ettiğini veya başka işlerde çalıştığını görüyoruz. Aslında bu araştırma, Kurtuluş Savaşı'nın en kritik günlerinde bile eğitime verilen önemi ortaya koyması ve bu sorunların basında tartışılması açısından oldukça önemlidir(Polat, Ü. 2020).

İptida-i Mektepleri ile ilgili gazetelerde özellikle bu mektepler nasıl ıslah edileceği üzerinde birçok yazılar çıkmakla beraber o dönemin aydınları gazetelere yazdıkları makalelerle bu mektep sorununun nasıl çözüleceği konusunda çok kapsamlı bilgiler vermişlerdir. Kendi aralarında tartışmışlardır. Milli Mücadele'nin devam etmesi, halkın ekonomik sıkıntı içinde olması vb. etkenler nedeniyle soruna köklü bir çözüm bulunamamıştır. Bu masraflar, savaş bitinceye kadar genel bütçeden alınan avanslarla karşılanmıştır. Maarif Vekâleti, merkezde ve tüm yurtda sağlam bir teşkilât kuramamıştır. Maarif Vekâleti ekonomik problemlerden kaynaklı olarak da okul, sıra ve öğretmen açığını da kapatamamıştır. Eğitim ve öğretim yapılan mekteplerin fiziki koşullarının iyi olmadığı, gereksiz yerlere mekteplerin açılarak paraların boşa harcanıldığını aynı zamanda bu mekteplere ne öğretmen bula bildikleri nede olan öğretmenlerin maaşlarının ödenmediğini ifade edilmektedir

Basına yansıyan haberlerde; Mekteplerde muallimlik yapan kişilerin çocuklara bir şeyler öğretmediğini hatta kıraat kitabını dahi okuyacak bir talebenin bulunmadığını bundan dolayı da, halk da mektebe karşı olumsuz yargının oluştuğunu görmekteyiz. Halk arasında şu ifadelere kullanılır olmuştur ki:” çocuğunu okula göndereceğine çoban olsun daha makbul olur. Mektebe çocuklarını göndermeler için pratikte olan kanunun yaptırımının olmadığını yeni kanunların olması gerektiğini en önemlisi muallimlerin alanında yeterliliklerinin yüksek olması üzerinde durulmuştur. Türk köylüsünün yegane kurtuluşunun maarıftan geçtiğini ifade edilmiştir. Özellikle de Hakimiyet-i Milliye gazetesinde, eğitim ile ilgili bir çok araştırması olan “Mustafa Rahmi, Muallim Ahmet Halit”in yazılarında mekteplerin nasıl geliştirileceği ve program içeriklerini kapsamlı bir şekilde anlattıklarını görmekteyiz.

Kaynaklar:

- ALBAYRAK, Hüseyin (1994), *Trabzon Basın Tarihi*, Ankara.
- BASGÖZ, İlhan.- Wilson H (1968), *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*, Ankara, Dost
- BASGÖZ, İlhan (1995), *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*, Ankara
- CRİSS, Bilge (2005), *İşgal Altında İstanbul 1918-1923*, İstanbul: İletişim Yayınları
- COŞAR, Ömer Sami(1963), *Millî Mücadele Basını*, İstanbul: *Gazeteciler Cemiyeti Yay.*
- ÇAPA, Mesut (1992), "*Milli Mücadele Döneminde İstikbal Gazetesi*", Atatürk Yolu, C.10.
- DEMİRCİOĞLU, Aziz (1973), 100 Yıllık Kastamonu Basını 1872-1972, Doğru söz Matbaası
- ESKİ, Mustafa (1995), *Kastamonu Basınında Millî Mücadele'nin Yankıları*, TTK Yayınları, Ankara.
- GEVGİLİ, Ali(1983), *Türkiye Basını Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, İstanbul: İletişim Yayınları
- İNÜĞUR, Nuri(1992), *Türk Basın Tarihi*, İstanbul: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- KOLOĞLU, Orhan(1993),*Türk Basını Kuva-yı Milliye'den Günümüze*, Ankara: *Kültür Bakanlığı Yayınları*
- ÖNDER, Mehmet(1991), Milli Mücadele'nin Gazetesi Hâkimiyet-i Milliye Nasıl Çıkarıldı? *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Sayı 20, Cilt: VII, Mart.
- ÖZKAYA, Yücel (1989), *Milli Mücadele'de Atatürk ve Basın (1919-1921)*; Ankara: TTK Yay.
- ÖZTOPRAK, İzzet(1981), *Kurtuluş Savaş'ında Türk Basını*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yay.
- ÖZTÜRK, Cemil (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Ankara.
- POLAT, Ümit(2012),"*Milli Mücadele Dönemi "Hakimiyeti Milliye, Açıksöz ve Türk Dünyası" Gazetelerinde Çocuk Edebiyatı Ürünleri Üzerine Bir İnceleme* ", 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayın No: 4-Ankara.
- POLAT, Ümit, Karagöz. Savaş (2020),Türkiye'de Erken Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitimin Durumu Hakkında Bir Muhtıra. *Kastamonu Education Journal*, 2020, Vol. 28, No:5, 2156-2164 doi: 10.24106/kefdergi.727919.
- POLAT, Ümit (2020),"*Milli Mücadele Basınına Yansıtılan Eğitim Tartışmaları*" *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, Cilt 4, Sayı 1, s. 19-29.

Gazeteler :

Açıksöz Gazetesi 18 Aralık 1922

İstikbal Gazetesi, 4 Ocak 1922

İstikbal Gazetesi,21 Ağustos1922

İstikbal Gazetesi, 12 Ağustos 1922

İstikbal Gazetesi,21 Ağustos1922

Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 27 Mayıs 1923.

Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 28 Mayıs 1923

Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 29 Mayıs 1923

Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 30 Mayıs 1923

Hakimiyet-i Milliye Gazetesi, 1 Haziran 1923

İkdam Gazetesi, 5 Ocak 1923

Extended Abstract

The articles published in the press during the period of national struggle are living documents that reflect the pain, joy, sorrow and hope that the days of the national struggle aroused. What is published and published in the press is the date of yesterday for tomorrow. During the national struggle, education was not neglected while fighting the enemy. Although we were at war as a nation as a whole, an education congress was held, scientific committees gathered, and ministers passed laws on education and teachers. During the period of national struggle, the numerical status of teachers, statistical values, teacher training, legal and organizational problems were discussed by educators in the press. During the national struggle, teachers had a lot of trouble due to economic problems. During this period, we see that teachers who could not earn their salaries or earn a living resigned or worked in other jobs. In fact, this research is very important in terms of revealing the importance given to education even in the most critical days of the War of Independence and discussing these problems in the press.

In the Ottoman Empire, the primary schools replaced the Sıbyân schools after the Tanzimat period and can be shown as the equivalent of primary school education in today's education system. The situation of the primitive schools, which did not even need to discuss their importance in the Ottoman education system, after the First World War was unfortunately far below the ideal and standards. When the Ministry of Education was established, it took over the education problems of the Ottoman Empire and the current education system as it was. Education did not reach large masses of people. Very few villages had schools and 90% of the population was illiterate. In the Empire, according to the Primary Education Law of 1913 and the Administrative Law adopted in the same year, the management and financing of primary schools were left to the Special Administrations (administrative-i Hususiye). Primary Education Boards were in charge of the administration of primary schools, and these boards were controlled by the Board of Directors. The Administrative Boards were generally composed of madrasah graduates or notables under the presidency of the Governor. These boards were fully authorized in matters such as the construction and administration of primary schools, the appointment of teachers, the amount of their salaries, the inspection of schools, and the preparation of education budgets. The education budgets prepared were controlled by the Ministry of Internal Affairs. Therefore, the Ministry of Education did not even have the authority to control its budget. The administration and management of these schools were under the Ministry of Education. For this reason, sometimes governors and provincial councils, and sometimes the public, were closing schools where they could not afford their expenses.

With the changes made by the Ministry, the tax burden on the public was tried to be alleviated and the situation of the İptidai schools was tried to be improved. Even though solutions are tried to be found, the continuation of the War of Independence, the economic distress of the people and so on. A radical solution to the problem could not be found due to factors. These expenses were covered by advances received from the general budget until the war ended. Since the Ministry of Education could not establish a solid organization in the center and the whole country, it had serious difficulties. Financial problems and the shortage of schools and teachers are also among the important problems that concern the Ministry of Education, but at that time, we

see that these problems appeared in the newspapers as the first news in the press. The main purpose of this research is to be one of the newspapers published in the period of national struggle; It is the examination of the debates on İptidai schools in Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz and İstikbal newspapers. This study, which is a historical research, is in a survey model. The data of the study were obtained by scanning the Hâkimiyet-i Milliye, Açıksöz and İstikbal newspapers in Ankara TBMM library. By transferring the data of the research to today’s letters, the education debates in the newspapers were determined. During the period of national struggle, education, training and teacher training and especially the economic problems of teachers, which were featured in the press, were widely mentioned in the press. Although many articles were published in newspapers related to İptida-i Mektepleri, especially on how to improve these schools, the intellectuals of that period provided extensive information on how to solve this school problem with the articles they wrote for newspapers. They argued among themselves. In this context, it is about this institution, which is behind the times, how the iptida-i schools functioned in the period of national struggle. Especially in the newspaper Hakimiyet-i Milliye, we see the articles “Mustafa Rahmi, Muallim Ahmet Halit”, which has many researches on education. In these studies, they brought up the problems of the education system and explained with examples how the contents of the programs of iptida-i schools should be. In the news reflected in the press; We see that people who teach at schools cannot teach children, and even there is no student to read the book of recitation, and therefore, there is a negative judgment against the school.

Risk Altındaki Çocukların Tespiti Ve Korunmasına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Views of Preservice Teachers on the Detection and Protection of Children at Risk

Doç. Dr. Nida BAYINDIR*

Öz:

Toplumun geleceğini o toplumun çocukları yaratır. Çocuklar, her türlü olumsuz etkiden korunarak ve arındırılarak bedensel, ruhsal ve sosyal yönden sağlıklı bireyler haline gelir. Araştırma; öğretmen adaylarının risk altındaki çocukların tespiti ve bu çocuklara yönelik müdahale yaklaşımlarına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde risk altındaki çocuklar seçmeli dersini alan 19 öğretmen adayının gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yarıdan fazlası risk altındaki çocukları sergiledikleri riskli davranış göstergelerinden tanyabileceğini bildirmiştir. Öğretmen adaylarının risk altında olduğunu saptadıkları öğrenciler için, öncelikli olarak, bilgi toplamayı tercih edecekleri, bunu sırasıyla okul yönetimine ve rehberlik servisine bildireceklerini, eğer somut bir suç varsa vakit geçirmeden kolluk kuvvetini haberdar edecekleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası; risk altındaki çocukların belirlenmesi, riskli davranışın önlenmesi ve gerekli yönlendirilmelerin yapılabilmesi için bu yönde bir eğitim alınması gerektiğini düşünmektedirler.

Anahtar Sözcükler: Risk altındaki çocuklar, öğretmen adayları, müdahale yaklaşımları

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD. Eskişehir, Türkiye, nida.bayindir@ogu.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-8329-358X

Abstract:

The children of the society in which they live create the future of humankind. Children become physically, spiritually, and socially healthy individuals by being protected and purified from all kinds of adverse effects. The research includes the views of pre-service teachers about the detection of children at risk and intervention approaches. In the fall semester of the 2019-20 academic year, the research covers 19 preservice teachers who took the children at risk elective course. The study group of the study was determined using the criterion sampling technique, which is one of the purposeful sampling types. In the research, a case study from qualitative research designs was used. The research data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researcher. According to the study results, more than half of the preservice teachers can diagnose the children at risk with the risky behaviour indicators they exhibit. It was determined that the preservice teachers preferred to collect information primarily for their students who were determined to be at risk, they would like to report this to the school administration and guidance service, respectively, and if there is concrete evidence for the crime, they would like to inform the law enforcement agency immediately. More than half of the preservice teachers think that training in this direction is necessary to identify children at risk, prevent risk behaviour and provide the required guidance.

Keywords: Children at risk, Pre-teacher, Detection and Protection

Giriş:

Çocuğun hayatını uyum içinde ve mutlu bir şekilde sürdürebilmesi için bakıma ve ilgiye ihtiyacı vardır. Bu bakım ve ilgi; aile, okul, toplum birlikteliği ile gerçekleşmektedir. Çocukların temel ihtiyaçları giderilmediğinde ve çevresel tehlikelere maruz kaldıklarında çocuklar farklı risklerle karşı karşıya gelebilmektedirler. Toplumsal değişimlerdeki hız nedeniyle çocukların maruz kaldıkları risklerde artmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu toplumun ve ailenin sosyal, kültürel, ekonomik, psikolojik yapısı çocuğun ya kendine ya da çevresine karşı zarar verici davranışları sergilemesine neden olabilmektedir. Risk olarak değerlendirilen bu davranışlar, çocukların toplumsal ve hukuksal olarak korunmasıyla kontrol altına alınabilmektedir. Risk altındaki çocuk kavramı, çocuğun yaşına uygun olmayan, tehlike ve risk içeren yaşantıları kapsamaktadır. Çocukların oyun ve eğitim yaşantılarının dışında sokaklarda yaşamaları ve çalışmalarını, istismarlara maruz kalmaları, parçalanmış ailelere sahip olmaları, çevre ve sosyal medyanın olumsuz etkisi, eğitimden uzaklaştırılmaları, bağımlılık geliştirmeleri, duygusal ve davranışsal bozukluklar yaşamaları bu risklerden bazılarıdır (Nalbant ve Babaoğlu, 2016:12, Şahin, 2018).

Risk altındaki çocuklar kavramına ilişkin kaynaklar incelendiğinde tanımlanan risk grupları aslında sosyal sistemin ortaya çıkardığı sorunların bir yansımasıdır. Çünkü her türlü sosyal sorunun etkisi çocuklar üzerinde daha ağır olabilmektedir.

Ailelerin ve toplumun çocuklar için uygun fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşam koşullarını üretememesi ve sorunları kontrol edememesi nedeniyle çocuklar riskli davranışlara maruz kalabilmektedirler. Aslında risk altındaki çocuk sayısının fazlalığı ülkelerin eğitim düzeyi, ekonomik kalkınmışlık düzeyleri, hastalıklar, çocuk nüfusu ve çocuğa verdikleri değerle yakından ilişkilidir. Risk grubu olarak tarif edilen gruplar, o toplumda yetersiz kalan yaşam ve geçim koşullarının toplum demografisine göre farklılaşan patolojileridir. Bunlar toplumda çocuğun olumsuz olarak etkilendiği değişkenleri içermektedir. Ailelerin, sosyal devletin ve kamusal örgütlerin sorumluluğunda olan bu süreç sosyal bir güvenlik unsuru olarak algılanmaktadır. Bunun için ailelerin ve sosyal sistemden kaynaklanan sorunların kurumsal olarak çözülmesi ve eğitsel alternatifler geliştirilmesi gerekmektedir (Kolukırmık, 2017:69, Altuntaş ve Altınova, 2015:60).

Bütün dünyada risk altındaki çocuk sayıları artmakta, ne yazık ki, çocuk mağduriyetlerinin birçoğu tespit bile edilememektedir. Risk altındaki çocuklara ilişkin istatistikler sadece resmi kurumlara iletilen vakalar olduğu düşünüldüğünde bildirilmeyen çok daha fazla vakanın olduğu varsayılmaktadır. Aileden sonra çocuğun en çok zaman geçirdiği yer okullardır. Çocukların taşıdıkları risk faktörleri ve riskli ortamlardaki davranışlarının tespitinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin olası risklerden haberdar olmaları, riskli davranışları tanımları, belirtmelerini görebilmeleri, gerekli önlem ve müdahaleleri bilmeleri oldukça önemlidir. Öğrencideki farklılıkları ve olumsuzlukları görerek ve sorunun kaynağına ulaşarak birçok problemin erken evrede önüne geçilebilmektedir. Öğretmenler okullardaki alan uzmanları olup çocuklardaki davranışsal değişiklikleri en iyi tespit edebilecek kişilerdir (Bağla, 2017:2, Pekdoğan ve Bozgün, 2018:435).

Öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimde riskli davranışlar ile risk altındaki çocuk davranış göstergelerini bilmesi ve müdahale yaklaşımlarında idari/adli bildirim yükümlülük etiğine yönelik eğitim almaları gerekmektedir. Bu anlamda Dünya Sağlık Örgütü çocukların riskli davranışlarını ve buldukları riskli ortamları bilip, gerekli önlemleri alan öğretmenlerin önemine sık sık değinmektedir (Bakır ve Kapucu, 2017:15).

Ülkemizde son yıllarda sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları davranışlar ve riskli davranışlarla baş etme yolları ile ilgili araştırmaların sayısında artış olduğu (Şeker ve Aslan, 2015, Kağnıcı, 2017, Şen ve Kahraman, 2012, Artan, 2014, Özgentürk, 2014, Koçtürk ve Yılmaz, 2018, Uçuş, 2016, Aydoğdu ve Özsoy, 2017, Ögel vd, 2016, Tosun ve Koçak, 2020, Çetinöz ve Doğru 2016, Arıkan, 2020) ancak öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde risk gruplarını tanıma ve müdahale yaklaşımlarına yönelik yeterli sayıda araştırmacının olmadığı görülmektedir (Atıcı, 2006:57).

Halbuki okul yaşantılarında öğretmenlerin çocukları kapsayan risk faktörlerini ve çocuk haklarını bilmesi ve bildirmesi gibi bir zorunlulukları mevcuttur. Çünkü ulusal ve uluslararası yasal mevzuata göre çocuğa yönelik her türlü kötü davranış suçtur.

Çocuk hakları uluslararası sözleşmesi ve TCK'na (Türk Ceza Kanunu) göre, çocuğa yönelik risklerin bildirim zorunludur ve bu görev TCK 279. Madde ile kamu görevlilerinin tümüne verilmiştir. Buna göre kamu adına, göreviyle ilgili bir suçun işlendiğine tanık olan kamu görevlisinin bildirim sorumluluğu vardır ve bu bildirim yapmayan görevlinin ihmal ve gecikmeden dolayı ceza alması kaçınılmazdır. Yine bu kanun maddesine ek olarak 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu'nun 6. Maddesinde de bildirimde bulunmaya ilişkin şu hüküm yer almaktadır: Madde 6- (1) Adli ve idari merciler, kolluk görevlileri, sağlık ve eğitim kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, korunma ihtiyacı olan çocuğu Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bildirmekle yükümlüdür. (Topçu, 2016).

Öğretmenler, ailelerden sonra çocuklarla en uzun zaman geçiren kişilerdir. Bu nedenle çocuklardaki her türlü değişimi görebilecek olan öğretmenlerdir. Öğretmenin bu anlamda görevi; çocuklar için sağlıklı ve güvenli ortamlar yaratmak ve onlara yönelik doğrudan/dolaylı istismarların yasal açıdan takipçisi olmaktır. Öğretmenler, çocuklar için güvenli bir ortam oluşturarak onları her türlü risk faktörüne karşı korumakla yükümlüdürler. Bu koruma görevi hem yasal hem de ahlaki açıdan okul ortamının dışında da sürmektedir. Öğretmenin sorumlulukları arasında, çocuklara yönelik riskler ve risk grupları konusunda bilinçlenme, eğitim alma, önleme çalışmalarında bulunma, mağdur çocuğu belirleme, okul ortamındaki riskleri önleme, okula taşınan riskli davranış ve tutumları fark edebilme, mağdur çocuğa uygun yaklaşımda bulunma, gerekli idari ve adli bildirimleri yapma, okul rehberlik servisi ile işbirliği yapma gibi sorumlulukları vardır.

Ancak çocuğun risklere açık olması ve istismar edilmesi ile ilgili öğretmenlerin bilgilerini ve yeterliliklerini inceleyen çalışmalar incelendiğinde ise (Aksel ve Yıldız-Irmak, 2015; Bağla, 2017; Dilsiz ve Mağden, 2015; Karabıyıklı, 2017; Kürklü, 2011; Sağır ve Gözler, 2013; Saviçakar ve Yazıcı-Okuyan, 2017; Yıldız vd., 2017) öğretmenlerin konuya ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu ve özellikle çocuğa karşı kötü muameleyi bildirme konusunda çekindikleri gibi sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir (Koçtürk, 2018. Aksoy ve Sural, 2018).

Öğretmenlerin çocuğun korunmasına dair yeterli ve yetkinliklerinin temel belirleyicisi hizmet öncesi eğitimde, bu konuda, aldıkları eğitimdir. Öğretmen eğitim programlarında risk altındaki çocuklar gibi seçmeli derslerle bu farkındalık gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının risk altındaki çocukların korunmasına yönelik mevcut bilgi ve becerilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma, ülkemizde risk altındaki çocukların öğretmenlerce tanınması ve önlenmesi için aday rollerine erken dönemde yön vermesi açısından önemlidir.

Yöntem:

Sınıf öğretmeni adaylarının risk altındaki çocukların tespiti ve korunmasına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan araştırma nitel verilere dayalı olgu bilim desenindedir. Olgu bilim, ayrıntılı olarak bilmediğimiz veya sonuçlarını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda kullanılmaktadır. Olgu bilim bireylerin yaşadığı deneyimler üzerinde durur ve bu deneyimlerin kişilerce ne anlama geldiği üzerine odaklanır.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre risk altındaki çocuklar dersini alan 19 öğretmen adayı araştırma kapsamına alınmıştır. Katılımcıların kimlik bilgilerine yer verilmemiş olup görüşme formunu çevrimiçi olarak doldurmuşlardır. Katılımcılar A1, A2... şeklinde kodlanarak görüşlerindeki ifadelerinden bir kısmı bulguları destekleyecek şekilde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanmasında araştırmanın amacına uygun sorular seçilmiştir. İlgili sorular uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiş, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde üzerinde görüş birliğine varılamayan ifadeler tekrar gözden geçirilmiştir. Belirlenen alt temalara ilişkin görüşler için de farklı bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma örneklem grubu, sayısı ve kullanılan yöntem ile sınırlıdır.

Bulgular:

Araştırmada risk altındaki çocuklar dersini alan öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular tablo ve alıntılar belirtilerek verilmiştir.

Bulgular ihmalî belirleme/tanılama, müdahale yolları, sosyal duyarlık yaratma temaları çerçevesinde sunulmuştur.

1-İhmalî Belirleme Ve Tanılamaya İlişkin Bulgular

Adaylara risk altındaki çocukları nasıl belirleriz? Sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1-Öğretmen adaylarının risk altındaki çocukları belirleme yolları

Maddeler	f	y
Arkadaş ve çevrenin verdiği bilgiler	2	10,5
Riskli davranışları gözleme	10	52,6
Ani gelişen akademik gerilikler	3	15,8
Sosyal uyum problemleri	4	21,1

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%52,6) risk altındaki çocukların riskli davranış sergilemesinden tanılanabileceğini belirtmektedir. Bunu çocuktaki sosyal uyum problemleri (yalnız kalma, arkadaş ilişkilerinin bozulması, konuşmama vb.) ve ani gelişen akademik gerilikler izlemektedir. Adayların riskli davranışların neler olduğunu (riskli davranış göstergeleri) bilmeleri, hangi risk grubuna ait olduğunu ve işaretleri/ıpuçlarını doğru değerlendirmelerini gerektirmektedir. Çünkü bir öğretmen belki de ilk sınıflardan bu yana çok iyi tanıdığı öğrencisindeki değişimleri en iyi algılayabilecek olan kişidir. Dolayısıyla çocukla konuşarak erken tanılama ile durumunu anlayacak bilgi ve yeterliklere sahip olmalıdır. Bu nedenle adayların riskli davranışları gözlem sonuçlarına göre belirleyip doğru risk grubu davranışları içinde değerlendirmeleri onların bu alanla ilgili bilgi ve becerilerini kullanmaları anlamına gelmektedir. Aşağıda adayların görüşlerinden bazılarını yer verilmiştir.

A1- Şiddet eğilimi, sık sık kavga etme, sigara kullanımı, okuldan kaçma, kendine zarar verme, sokakta çalışma gibi davranışlardan bir ya da birden fazlası bir aradaysa o çocuk risk altındadır. Riskli davranışların sebebi aile de olabilir. Bu nedenle çocuklar iyi gözlemlenmeli, hareket ve davranışlarındaki değişimler fark edilmelidir. Öğrenci sık sık yalan söylüyorsa, arkadaşlarına kötü sözler söylüyor veya şiddet uyguluyorsa bu da riskli davranıştır. Bu çocuklar bu şekilde belirlenebilir.

A2- Risk altındaki çocuğun kendini akranlarıyla ve bizimle olan konuşmalarıyla, davranışlarıyla hatta giyimi ve beslenmesi ile ele vereceğini düşünüyorum. Bizim yalnızca iyi bir gözlemci olmamız gerekiyor.

A17- Sınıfımızdaki risk altındaki çocukları gözlem yaparak, çocukların davranışlarını inceleyerek, aile durumunu öğrenerek bulabiliriz. Ailesinin gelir durumu, çocuğun kaç kardeşi olduğunu, anne babasının mesleğinin ne olduğu bile çocuğun risk altında olup olmadığını belli eden unsurlardandır. Çocuğun yaşı, hareketleri, karakteristik özelliklerini anlayabilirsek risk altında olup olmadıklarını bulabiliriz, anlayabiliriz.

A9- Sınıfımızdaki çocukların risk durumu anlayabilmek için öncelikle sıkı bir gözlemci olmamız gerekir. Hem fiziksel hem de psikolojik belirtileri iyi analiz etmemiz gerekir. Fiziksel gösterge olarak çocuğun vücudunda sebebini açıklayamadığı veya açıkladığı sebebini uyumsuz olduğu yara izleri, sağlıksız bir kiloya sahip olması, ağır vücut kokusu örnek verilebilir. Psikolojik belirtileri ise; çocuğun arkadaşlarına zorbalık yapması veya çok çekingen olması, dikkatinin hep dağınık olması, ders gereklerini takip edememesi, ani hareketlerden korkması, huzursuz olması örnek verilebilir. Gözetlemenin yanında öğretmenin iyi bir dinleyici de olması gerekir. Çocuk öğretmenine yaşadığı zor

durumları; sokakta çalıştırıldığını, kötü muamele gördüğünü, sevilmediğini söylerse öğretmen gerekli gözlemleri yaparak müdahale etmelidir.

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde kişisel gözlemler sonucu risk içeren davranışları tespit etme ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu durum adayların çocuğun risk altında olup olmadığı, risk altındaysa hangi risk grubu içinde olduğunu çocuğu gözleyerek ondaki fiziksel, sosyo-psikolojik ve akademik belirtileri arama eğilimlerini göstermektedir. Adayların öncelikli olarak bu risk belirteçlerinden haberdar olması ve bu göstergeleri çocukta gözlemlemesi bu risk belirteçlerini tanılama düzeyi açısından yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları izlenimini yaratabilir.

2-Risk Altındaki Çocuklara İlk Müdahale Yolları

Öğretmen adaylarının risk altındaki çocuklara ilk müdahale yollarını belirlemek dolayısıyla yönelik bildirim yükümlülüğü ve kurumsal işbirliğine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için risk altındaki çocuğa yönelik ilk müdahale yaklaşımınız nasıl olur? Sorusu yöneltilmiş ve bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2-Öğretmen adaylarının risk altındaki çocuklara müdahale yolları

Maddeler	f	y
Çocuk güvenliğini sağlama	1	4,2
Okul yönetimi bilgilendirme	5	26,3
Rehberlik servisiyle görüşme	4	22,0
Kolluk kuvvetlerine veya adli mercilere başvurma	2	10,5
Bilgi toplama	7	37,0

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının risk altında olduğunu saptadıkları öğrencileri için öncelikli olarak bilgi toplamayı (%37,7) tercih ettikleri, bunu sırasıyla okul yönetimine ve rehberlik servisine bildirmek, eğer somut bir suç varsa vakit geçirmeden kolluk kuvvetini haberdar etmek izlemiştir.

Bir öğretmenin risk altındaki bir çocuğa yaklaşımı, nasıl konuşacağını bilmesi, emin olmak için bilgileri usulünce toplaması, risk unsurları ve kaynaklarını belirlemesi ve doğru müdahale yolu için idarecilerini bilgilendirip, rehberlik servisi başta olmak kaydıyla başvuracağı resmi birimleri bilmesi gerekmektedir.

Adaylar öğretmenlerin çoğunun emin olmak için bilgi toplaması, okul idaresi bilgilendirmesi, rehberlik servisini haberdar etmesi şahit oldukları durum karşısında hem yasal hem de etik açıdan sahip oldukları bilgi ve sorumluluklarını göstermektedir. Aşağıda adayların görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

A6-Öğretmenler sınıflardaki risk altında bulunan çocukları en iyi tespit edebilecek kişilerdir. Bu durumdaki çocuklara yaklaşırken kesinlikle önyargıdan uzak ve şefkatli olmalıyız. Sorunu küçümsememeliyiz ve sorun hakkında bilgi sahibi olmalıyız. Çocuğa kendini anlatması için fırsat tanımalıyız. Çocuğu anlamaya çalışarak ona ılımlı yaklaşmalı ve çocuğu en uygun şekilde rehber öğretmene yönlendirmeli ve ailesine bilgi vermemeliyiz.

A11- Sorunu küçümsememeliyiz ve çözüm odaklı iyi bir gözlemci olmalıyız. Riskli davranışlar hakkında bilgi sahibi olmalı, bu davranışları gösteren öğrencileri tespit edip onlara yardımcı olmalıyız. Öğrencilerin sorunlarını öğrenmek ve sorunu çözmek için açık, samimi ve inandırıcı olmalıyız. Öğrenciye konuşması için bir fırsat vermeli ve onu dinlemeliyiz. Dinlediğimizi onu umursadığımızı hissettirmeliyiz. Genellemeler yapmaktan kaçınmalıyız. Söylediği şeylere ani tepki vermemeliyiz. Öğüt vermeyin. Öğrenciler nasihat dinlemeyi sevmez. Problemin kökenine inmeli ve sorunun neyse çözmeye çalışmalıyız. Bizimle konuşmuyorsa rehber öğretmenle konuşması için onu teşvik etmeliyiz.

A19- Öğretmen bu durumda okul yönetimiyle ve okulun rehberlik bölümüyle birlikte ilerlemelidir. Velilerle iletişime geçip onlarla durum göden geçirildikten sonra velilerle iş birliği yapılmalıdır ki çocuğu hem evde hem okulda risklerden korunması kolaylaşsın.

A8- Öğrencinin risk grubunu belirledikten sonra akranlarından bir farkı olduğunu hissettirmememiz gerekir. Daha sonra bu durumun düzelmesi için önce öğrenciyle sonra aileyle ve eğer bir çözüm yoluna kavuşturulamazsa en yakın ve gerekli kuruma başvurulmalıdır. Suçla alakalı bir risk varsa polise ya da jandarmaya, çocuğun ihmali söz konusuysa sosyal hizmetlere, darp söz konusuysa en yakın sağlık kuruluşuna yönlendirilebilir.

A17- İlk olarak görüşme yapılarak sorun saptanın ve buna bağlı olarak hangi birime/kuruma yönlendirilecekleri belirlenir.

Adayların yanıtları incelendiğinde riskin belirlenmesi ve çözülebilmesi için başvurulacak kişi ve kurumların sıralı olarak planlanmasına yönelik olduğu görülmektedir. Bu süreç adayların aslında bu durumu oldukça önemsedikleri ve rastgele müdahalelerden yana olmadıklarını göstermektedir.

Özellikle çocuğun korunmasında yeterli sorumluluk, bilgi ve yeterliklerin olması ve sorunun erken düzeyde tespiti ile duruma doğru şekilde ve zamanında müdahale edilmesine yönelik bir davranışa işaret etmektedir.

Adayların ifadelerinden bir öğretmenin risk altındaki çocuğu iyi tanıması gerektiği, yargılamadan güven vermesi, örnek olması, sağlıklı bir iletişim kurması vb. davranışların ön plana çıktığı görülmektedir.

3- Risk Altındaki Çocuklar İçin Öğretmen Adayların İhtiyaç Duyduğu Bilgi Ve Beceriler

Öğretmen adaylarının risk altındaki çocuklara yönelik ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla risk altındaki çocukları korumak için hangi bilgi ve beceriye ihtiyaç vardır? Sorusu yöneltmiş ve bulgular tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3-Öğretmen adaylarının risk altındaki çocuklar için ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler

Maddeler	f	y
Eğitimler alma	11	58,0
Risk davranışları envanteri hazırlama	5	26,3
Çocuk hakları ile ilgili projelere katılma	2	10,5
Bilimsel yayınları takip etme	1	5,2

Tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%58,0) risk altındaki çocukların belirlenmesi, riskli davranışın önlenmesi ve gerekli yönlendirilmelerin yapılması için eğitim alınması gerektiğini düşünmektedirler. Bunu güncellenen riskli davranış belirteçlerinin olduğu envanterler, projeler ve bilimsel yayınları takip etmek izlemektedir. Adayların risk altındaki çocukları topluma tekrar kazandırmak için eğitim sürecinin daha etkili hale getirilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu durum çocukları tanıma ve riskli davranışları belirlemek için bilgi toplamaları bulgusuyla benzeşmektedir. Riskli davranışlar ve risk gruplarını bilip, bildirme ve önleme aşamalarına geçmeleri bu konuda alacakları eğitimlere dayanmaktadır. Eğitimlerin kapsayıcılığı ve derinliği ile ilgili bu süreç adayların durumlarla ilgili gereksinimlerine yanıt verecek nitelikte olmalıdır. UNICEF'in yayınladığı raporlarla örtüşen bu bulgu, hem öğretmen adaylarının, hem öğretmenlerin hem de velilerin çocukları bekleyen riskler ve müdahale yaklaşımları hakkında eğitim almaları gerektiği yönündedir.

Aşağıda adayların görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

A6- Ülkemizde; risk altındaki çocukların korunmasına ve adli yükümlülükler hakkında yeterli bilgilendirme yapılmasına yönelik kapsayıcı bir planlama bulunmamakta, lisans düzeyi öğretmen eğitimlerinde risk altındaki çocukların korunmasına yönelik zorunlu dersler bulunmamaktadır. Bu nedenle her öğretmen toplumun refahı, istismarın önlenmesi, açısından bireysel gelişimine önem vermeli ve kendini bu noktada sorumlu hissetmelidir. Çocuk haklarını koruma kanunlarını bilen öğretmen, karşılaştığı istismar ve ihmellere karşı yasal süreç başlatabilme hakkının varlığını rahatlığını yaşar. Bu sayede kimi durumlarda gerekli adımlar atılabilir. Bu sayede toplumun geleceği olan çocukların, sağlıklı bir şekilde ve güven ortamında yetiştirilmeleri sağlanır.

A12- Eğer risk grubunda bulunan çocuklara yardım etmek gibi bir amacımız varsa bilmemiz gereken bir takım bilgiler var. Bunlar: 18 ve altındaki yaşlara sahip çocukların sahip olduğu çocuk hakları bilmek. Böylece çocukların ne gibi haklara sahip olduğunu ve ne gibi sınırlılıklara sahip olduklarını bilip ona göre bir karara varabiliriz. Ayrıca bu çocuk haklarının varlığını ve değişmezliğini koruyan çocuk haklarını koruma kanunlarını da bilmek önemlidir. Risk grubu altına giren çocuklara karşı nasıl yaklaşmamız gerektiği, onları bu durumdan nasıl kurtarabileceğimizi ve böyle bir durumla ile tekrar karşılaşmaması için neler yapılacağını da bilmek gereklidir. Kimlerden ve hangi kurumlardan yardım isteyeceğini bilmek çok önemlidir. Bazı durumlarda gücümüz ve bilgimiz yetersiz kalabilir. Böyle karışık durumlar ile karşılaşıldığı zaman nerelerden yardım isteyebileceğini bilmek çok büyük bir fayda sağlayacaktır. Böyle sıkıntılı bir durum ile karşılaşıldığı zaman risk altında bulunan çocuğu ve ailesini nereye yönlendireceğini ve onlara ne gibi yardımlarda bulunabileceğini bilmek çok kritik ve önem arz

etmektedir. Son olarak suç işlemiş olan daha doğrusu suç işlemeye itilmiş çocukların ne gibi yaptırımlara, cezalara ve böyle bir durumda ne gibi haklara sahip olduğunu bilmek yine oldukça önemli ve bilinmesi gerekir.

A17- Aile öğretmen iletişiminin etkili olacağı; ailelerin çocuklarına karşı disiplin tutumlarının davranışsal olarak değerlendirilebileceği, pedagojik açıdan çocuğun ihtiyaçlarına nasıl cevap verilebileceğine yönelik eğitimler okullarda yapılabilir. Çocuklar istismarı ve ihmali anlamlandıramayabilir. Böyle bir durumu değerlendirebilmelerine yönelik bireysel eğitimler verilebilir. Risk grubundaki çocuğun okula devamlılığın önemini anlamasına yönelik eğitimler verilebilir. Madde bağımlılığı ile ilgili bilgilendirmeler düzeye uygun şekilde verilebilir. Örneğin; sigara bağımlılığının çevreye zararları üzerinde durulabilir. Bu noktada öğretmenin rol model olabilmesi, herhangi bir bağımlılığın olmaması önemlidir. Ailelere yönelik, çocuklarının olası bir istismar durumunda sergileyeceği tavırları belirtiler üzerinden gözlemlerini, anlamalarını sağlayacak eğitimler yapılmalıdır. Çocuk susabilir, açıklamak istemeyebilir. Ama davranışlarından; cinsel istismar açıkça anlaşılabilir.

A8- Ders verdiğimiz yaş grubundaki öğrencilerin iç dünyasını ve onların hareketlerinin, davranışlarının anlamını anlamamız için bu konulardaki seminerlere, eğitimlere kurslara katılmalıyız. Çocuk gelişimi hakkında kitaplar okumalı, eğitim videoları izlemeliyiz. Aileden kaynaklı sorunları es geçmemeli okul öğretmen kadrosunda 0-18 Yaş Aile Eğitimi Programı Eğitimcisi var ise kurs açması için teşvik ve yardımda bulunmalıdır.

Adayların yanıtları incelendiğinde risk altındaki çocukların tespiti ve önlenmesi için ilgili kurumlardan eğitim almaları gerektiği, kurum ve kişilerle işbirliği, çevreyi iyi tanıma, çocuk koruma kanunlarını bilme, çocuk hak ve özgürlüklerini bilme gibi başlıkların ön plana çıktığı görülmektedir.

Sonuç:

Bu araştırmada; çocukların başta eğitimleri olmak üzere, sağlıklı gelişimi ve sorunlarının çözümü konusunda önemli bir yeri olan öğretmen adaylarının risk altındaki çocuklara yönelik farkındalık seviyeleri belirlenmek istenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının yarısından fazlası risk altındaki çocukları sergiledikleri olumsuz davranışlardan tanılanabileceğini belirtmektedir. Bunu çocuktaki sosyal uyum problemleri (yalnız kalma, arkadaş ilişkilerinin bozulması, konuşmama vb.) ve ani gelişen akademik gerilikler izlemektedir. Yine adaylar risk altında olduğunu saptadıkları öğrencileri için öncelikli olarak bilgi toplamayı (%37,7) tercih edecekleri, bunu sırasıyla okul yönetimine ve rehberlik servisine bildirecekleri, eğer somut bir suç varsa vakit geçirmeden kolluk kuvvetini haberdar edecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları risk altındaki çocukların tespiti ve müdahale yaklaşımları için bu yönde eğitim alınması gerektiğini düşünmektedirler. Bunu, güncellenen riskli davranış belirteçlerinin olduğu envanterler, projeler ve bilimsel yayınları takip etmek izlemektedir. Sonuç olarak günümüz koşulları da düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin risk altındaki çocuklarla karşılaşma olasılığı çok fazladır. Bunun için adayların erken düzeyde riskli davranışlar, risk göstergeleri ve risk altındaki çocuklara yönelik pedagojik ve adli/idari yaklaşımları bilmeleri gerekmektedir. Adayların büyük çoğunluğunun, beklendiği gibi, risk altındaki çocuklara yönelik bilgi sahibi olduğu, müdahale yaklaşımlarında bilinçli ve kararlı davranışlar sergileyebilecekleri, kendilerini bu alanda geliştirme isteği taşıdıkları görülmektedir. Adayların çocukların risklerden arındırmak için eğitimin arttırmasına dikkat çekmeleri ve bu konudaki erken eğitimin önemine değinmeleri durumun ciddiyetine verdikleri tepkinin sonucudur. Bu araştırma, fakültelerde verilen risk altındaki çocuklar seçmeli dersinin bütün bölümlerde verilmesi ile farkındalık yaratılmasına ve bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır. Bu nedenle eğitim fakültelerinde bu konu ile ilgili ders, kurs veya etkinliklerin düzenlenmesi, örnek olaylar üzerinde izlenecek süreçlerin modellenmesi, riskli davranış göstergelerini içeren envanterlerin düzenlenmesi, dezavantajlı çocuklar için destek projeleri hazırlama, bu çocuklar için travma yönetimi gibi destek eğitimleri vb. düzenlemelere yönelik eğitimlerin planlanması önerilmektedir. Öğretmen adaylarına gelecekte karşılaşılacak riskli davranışlar ve durumlar karşısında hizmet öncesi eğitimlerde yeterli fırsatlar sunulması, sosyal sorumluluk derslerinde çocukları bekleyen risklerin içerik olarak paylaşılması, adayların somut örneklerle risk altındaki çocuğu topluma tekrar kazandıracak teorik uygulama birliktelikleri sağlanmalıdır.

Kaynakça:

Aksel, Ş, ve Yılmaz-Irmak, T, (2015). Çocuk Cinsel İstismarı Konusunda Öğretmenlerin Bilgi Ve Deneyimleri, *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2):373-391.

AKSOY, Naciye, ve SURAL, Çoban, Ülkü, (2018). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuğun Korunma Hakkına Yönelik Bilgileri Ve Bilgi İhtiyaçları”, **Eğitim Ve Toplum Araştırmaları Dergisi**, 5(2):66-89.

ALTUNTAŞ, Onur, ve ALTINOVA, Hasan, Hüseyin, (2015). “Türkiye’de Risk Altındaki Çocukların Ana Akım Basında Temsili”, **Ergoterapi Ve Rehabilitasyon Dergisi**, 3(2):59-70.

ARIKAN, Arzu, (2020). “Dezavantajlılık Bağlamında Proje Yaklaşımı: Öğretmenler, Çocuklar Ve Ailelerin Deneyimleri”, **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, 4(1):106-134.

ARTAN, İsmihan, (2014). “Engelli Çocukların Eğitiminde Etkili Bir Teknik: Müzik” **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 21(2):43-55.

ATICI, Meral, (2006). “İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Problemleriyle Baş etme Konusunda Öğretmen Psikolojik Danışman İşbirliğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması”, **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi**, 3(25):55-68.

AYDOĞDU, Mavi, Gonca, Saadet, ve ÖZSOY, Ülkü, (2017). “Çocuk Hakları İhlali”, **JAREN**, 3:57-60.

BACIOĞLU, Donat, Seda, ve KAYA, Zöhre, (2020). “Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismar Ve İhmaline İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Çocuğa Yönelik Cinsel İstismarı Bildirme Tutumlarının İncelenmesi”, **YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17(1):894-929.

BAĞLA, Güven, Aysel, (2017). “Sağlık Çalışanları, Öğretmenler Ve Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk İstismarı Ve İhmali İle İlgili Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, **Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi**, 6(1):1-10.

BAĞLA, Aysel, Güven, ARIKAN, Merve, KILIÇ, Rabia Özlem, ORULLUOĞLU, Fatma, KUYUCU, İlayda, ÖZĞAN, Merve, ÖNGÜ, Baran, ÖZDEMİR, Tayfun, GERGER, Ali, Selçuk, BAYKAN, Azra, Yuşa, TUTAR, Fulden, KORKMAZ, Derya, URSAVAŞ, Selin, SÜMBÜLOĞLU, Vildan, SORAN, Özlem, (2017). “Sağlık Çalışanları, Öğretmenler Ve Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Çocuk İstismarı Ve İhmali İle İlgili Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, **Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi**, 6(1):1-10.

BAKIR, Elif, ve KAPUCU, Sevgisun, (2017). “Çocuk İhmali Ve İstismarının Türkiye’de Yapılan Araştırmalara Yansımaları, Bir Literatür İncelemesi”, **Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi**, 4(2):13-24.

BAYIR, Gürdoğan, Ömür, (2019). “Dezavantajlı Gruptaki Çocuklarla Eğitim Süreci: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Görüşleri”, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 20:1-14.

ÇETİNÖZ, Duygu, ve DOĞRU, Yıldırım, Sunay, (2016). “Gelişimi Risk Altında Olan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, **Mediterranean Journal Of Humanities**, 6(2):151-172.

DİLSİZ, Habibe, ve MAĞDEN, Duyan, (2015). “Öğretmenlerin Çocuk İstismar Ve İhmali Konusunda Bilgi Ve Risk Tanıma Düzeylerinin Tespit Edilmesi”, **Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal**, 1(2):678-694.

KAĞNICI, Dilek, Yelda, (2017). “Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol Ve Sorumluluklar”, **İlköğretim Online**, 16(4):1768-1776.

KARABIYIKLI, Tuba, Him, (2017). “Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismarı Ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 10(50):541-546.

KOÇTÜRK, Nilüfer, (2018). “Çocuk İhmalini Ve İstismarını Önlemede Okul Çalışanlarının Sorumlulukları”, **MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5(1):38-47.

KOÇTÜRK, Nilüfer, ve YILMAZ, Defne, (2018). “Çocuk İstismarı Ve İhmali İçin Risk Altındaki Çocukları Belirlemeye Ve Müdahale Etmeye Yönelik Model/Veri Tabanı Önerisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 26(6):1919-1927.

KOLUKIRIK, Suat, (2017). “Risk Altındaki Çocukların Mesleki Eğitimi Ve İstihdamı”, **ACED**, 11:68-83.

KÜRKLÜ, Ahu. (2011). Öğretmenlerin Çocuk İstismarı Ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyon.

NALBANT, Aygül, ve BABAOĞLAN, Emine, (2016). “Risk Altındaki Öğrenciler: Yozgat Örneği”, **E Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 7(3):11-30.

ÖGEL, Kültekin, YÜCESAN, Sena, VAİZOĞLU, Çiğdem, ERASLAN, Emin, DEMİRTAŞ, Mesut, YILDIRIM Serpil, SULU, Celal, ve ERGÜT, Kürşat, İbrahim, (2016). “Koruma Ve Bakım Altındaki Çocuklara Yönelik Bireysel Risk Değerlendirme Formu'nun (BİRDEF) Geliştirilmesi, Güvenirlik Ve Geçerliliği”, **Klinik Psikiyatri**, 19:5-12.

ÖZGENTÜRK, İlyas, (2014). “Çocuk İstismarı Ve İhmal”, **International Journal Of Human Sciences**, 11(2):265-278.

PEKDOĞAN, Serpil, ve BOZGÜN, Kayhan, (2018). “Öğretmenlerin Çocuk İhmali Ve İstismarı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi”, **MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 7(2):433-443.

SAĞIR, Murat, ve GÖZLER, Alpaslan, (2013). “Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı Ve İhmaline Yönelik Görüşleri Ve Farkındalık Düzeyleri”, **OPUS-Türkiye Sosyal Politika Ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi**, 3(5):67-102.

SAVİ, ÇAKAR, Firdevs, ve YAZICI, OKUYAN, Hülya, (2017). “Öğretmen Adaylarının Çocuk İstismarı Ve İhmaline İlişkin Görüşleri”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4:250-275.

ŞAHİN, Zarife, (2018). **Risk Altındaki Çocuklar Ve Eğitimleri**, Ankara: Eğiten Kitap.

ŞEKER, Betül, Dilara, ve ASLAN, Zafer, (2015). “Eğitim Sürecinde Mülteci Çocuklar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme”, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 8(1):86-105.

ŞEN, Bülent, ve KAHRAMAN, Fatih, (2012). “Oyun Hakkının Uzağında Yaşamak: Türkiye’de İçgöç Ve Çocuk Emeği”, **SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 27:167-189.

TOSUN, Ali, AY, Hami, Mustafa, ve KOÇAK, Seval, (2020). “Yönetici Gözüyle Dezavantajlı Okullar: Sosyal Adaletin Sağlanması İçin Çözüm Önerileri”, **ENAD**, 8(3):980-999.

TCK, (2004). Türk Ceza Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf>.

UÇUŞ, Şükran, (2016). “Dezavantajlı Çocukların Velilerine Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılım Etkinliklerinin (AKE) Değerlendirilmesi: Nallıhan Örneği”, **E Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 7(1):1-20.

YAŞAR, Ruhay, Muhammet, ve AMAÇ, Zeynel, (2018). “Öğretmen Adaylarının Dezavantajlı Öğrencilere Eğitim Verme Deneyimleri”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(2):611-634

YILDIZ, Yasin, KAÇAR, Murat, ALBAYRAK, Eda, Çalaboğlu, Tuğba, ÇAKMAK, Semiha, ve BAYRAKTAR, Tuğba, (2017). “Çocuk İhmali Ve İstismarı Hakkında İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, **Van Tıp Dergisi**, 24(4):303-309.

Extended Abstract

The children of the society in which they live create the future of humankind. Children become physically, spiritually, and socially healthy individuals by being protected and purified from all kinds of adverse effects. The numbers of children at risk is increasing around on the world. Unfortunately, many child victimizations can't to be undetected. Juvenile statistics are only cases reported to official central, it is assumed that there are many more cases. Schools are the place where he spends a lot of time after family. Teachers have a great role in determining the risk factors of children and their behaviors in risky environments. It is important for teachers to obtain information about possible risks, to see risky behaviors. To see the symptoms, and to know the necessary precautions and deductions. Many problems can be prevented at an early stage by seeing the differences and negativities and reaching their source. Teachers are field experts in schools and are the people who can best detect behavioral indicator in children. The teacher's responsibilities include training on risks and risk to children and their prevention. In the studies conducted, it is seen that teachers have limited knowledge of the subject and they are particularly hesitant about reporting child maltreatment.

In school life, teachers have an obligation to know and report risk factors and children's rights. Because, according to national and international legal regulations, any kind of bad behavior towards a child is a crime. According to the international convention on children's rights and TCK (Turkish Criminal Law), it is obligatory to report the risks to the child and this duty is given to all public officials with Article 279 of the TCK. Accordingly, a public official who witnesses a crime related to his / her duty on behalf of the public has the responsibility to report and it is inevitable that the officer who does not make this notification will be punished for negligence and delay.

The research includes the views of preservice teachers about the detection of children at risk and intervention approaches. Teachers have a significant role in determining the risk factors of children and their behaviour in risky environments. It is crucial for teachers to be aware of possible risks, recognise risky behaviours, see the symptoms, and know the necessary precautions and interventions. Many problems can be prevented in the early stage by seeing the differences and negativities in the student and reaching the source of the problem. The determinant of teachers' competencies and competencies in protecting children is the education they receive in preservice education. This awareness is realised through elective courses such as children at risk in teacher education programs. The study aims to determine the opinions of classroom preservice teachers on their existing knowledge and skills for the protection of children at risk. The research is important in terms of the early orientation of preservice teacher roles to diagnose and prevent children at risk by teachers in Turkey.

Method

The research is in phenomenology design based on qualitative data. Phenomenology focuses on the experiences of individuals and focuses on what these experiences mean by people. The study group of the research was determined by using the criterion sampling technique, which is one of the purposeful sampling types. Accordingly, 19 preservice teachers taking the children at risk course were included in the study.

The research data were collected with a semi-structured interview form prepared by the researcher. The obtained data were analysed using descriptive analysis technique, summarised and interpreted according to predetermined themes. In analysing the data, the statements on which no consensus could be reached were reviewed. For the opinions on the sub-themes determined, a different expert opinion was consulted.

Discussion and conclusion

More than half of the preservice teachers stated that children at risk could be diagnosed by their negative behaviours. This is followed by social adaptation problems in the child (such as being alone, deteriorating relationships with friends, not speaking) and sudden academic retardation. In addition, the candidates stated that they would prefer to collect information (37.7%) primarily for their students who were determined to be at risk; they would report this to the school administration and guidance service, respectively. Also, if there were a concrete crime, they would immediately notify the law enforcement agency. Preservice teachers think that training in this direction is necessary to detect children at risk and intervention approaches. This is followed by following up inventories, projects, and scientific publications with updated risk behaviour indicators. As a result, classroom teachers are more likely to encounter children at risk considering today's conditions. For this, preservice teachers need to know early risky behaviours, risk indicators, and pedagogical and judicial/administrative approaches to children at risk. It is seen that the vast majority of preservice teachers, as expected, have knowledge about children at risk, can display conscious and determined behaviours in their intervention approaches, and have a desire to develop themselves in this field. It is suggested that preservice teachers should be provided with adequate opportunities in preservice training against risky behaviours and situations that they will encounter in the future, and the risks awaiting children in social responsibility lessons should be shared in terms of content.

Fen Liselerinin Vizyon, Misyon ve Değer İfadelerinin İncelenmesi: Ankara İli Örneği

The Examination of Science High Schools' Expressions of Vision, Mission and Value: Example of Ankara Province

Dr. Öğr. Üyesi Hacı Hüseyin TAŞAR*

Öz

Stratejik plan, bir örgütün yapısını, işlevlerini ve bu işlevleri yerine getirme biçimini gösteren çabalar bütünüdür. Stratejik planlama ise örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çalışanlardan kimin, neyi, ne zaman, nasıl yapması gerektiğini tanımlamaktır. Stratejik planlama içerisinde örgütün; misyonu, vizyonu ve temel değerleri yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, 2009 yılından itibaren tüm okullarda stratejik plan hazırlama ve uygulama süreçlerini zorunlu hale getirmiştir. Bu çalışmada amaç, fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan; vizyon, misyon ve değer ifadelerinin analizini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda Ankara ili merkezinde bulunan 12 fen lisesinin misyon, vizyon ve değer ifadeleri incelenmiştir. Araştırmada; fen liselerinin vizyonu, misyonu ve değerleri nelerden oluşmaktadır? fen liselerinin vizyon ifadeleri ne sıklıkta kullanılmaktadır? fen liselerinin misyon ifadeleri ne sıklıkta kullanılmaktadır? fen liselerinin değer ifadeleri ne sıklıkta kullanılmaktadır? fen liselerinin vizyon, misyon ve değer ifadelerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir? Soruların yanıt aranmıştır. Verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada Ankara ili merkezinde bulunan fen liselerinin stratejik planlarda yer alan vizyon ifadelerinde “model alınan okul olmak”, misyon ifadelerinde “evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek”, değer ifadelerinde ise “katılımcılık”, “saydamlık / hesap verebilirlik” ve “adalet” ifadelerine en çok yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Stratejik plan, Misyon, Vizyon, Değer, Fen lisesi

* Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Adıyaman, Türkiye, email:htasar@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9563-0440>

Abstract

A strategic plan is a set of efforts that shows the structure, functions and the way an organization fulfills these functions. On the other hand, strategic planning defines who should do what, when, and how among its employees to achieve organizational goals. Within the strategic planning of the organization; mission, vision, and core values. The Ministry of National Education has made it compulsory to prepare and implement strategic plans in all schools since 2009. The aim of this study is to analyze the vision, mission and value statements who take place in the 2019-2023 strategic plans of the state science high schools. For this purpose, mission, vision and value expressions of 12 science high schools in Ankara city center were examined. In the research; What are the vision, mission and values of science high schools? How often are the vision statements of science high schools used? How often are mission statements of science high schools used? How often are the value statements of science high schools used? What are the similarities and differences of the vision, mission and value statements of science high schools? Answers to questions were sought. For this purpose, the mission, vision, and value expressions of 12 science high schools in Ankara were examined. Content analysis were studied in the analysis of the data. In the research, science high schools included in the strategic plans; “to be a model school” in vision statements; It has been determined that the themes of “educating individuals with universal values” in the mission statements, “participation”, “transparency / accountability” and “justice” are the most emphasized in value expressions.

Keywords: Strategic plan, Mission, Vision, Value, Science high school

1.Giriş

Türkiye’de 2003 yılında yürürlüğe giren 5018 sayılı “Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu” ile pilot olarak seçilen bazı kamu kurum ve kuruluşlarında stratejik plan uygulamaları başlatılmıştır. 2006 yılında “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar” adıyla çıkarılan yönetmelikle tüm kamu kurum ve kuruluşlarına, “Stratejik Plan” hazırlama ve bütçelerini stratejik planlarında yer alan misyon, vizyon, amaç ve hedefleri ile uyumlu olacak şekilde, performans programlarına göre hazırlama zorunluluğu getirilmiştir. Bu zorunluluktan hareketle, Millî Eğitim Bakanlığı, 2009 yılından itibaren tüm okul ve kurumlarında stratejik planlama ve uygulama süreçlerini başlatmıştır.

Stratejik planlama, örgüt sağlıklı bir biçimde yönetmek için güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konması, paydaş sorumluluklarının belirlenmesi gibi konularda geleceğe yön veren sistemli çalışmalar (Berry, Wechsler, 1995) bütünü olarak tanımlanmaktadır. Stratejik planlama örgütün ne olduğunu ortaya koyan, çalışanlarına yol gösteren çabalar bütünüdür (Narinoğlu, 2007). Stratejik planlamanın, geleneksel plandan farkı daha ileri hedefleri içermesidir. Çünkü stratejik plan, geleceğe yönelik öngörülerini içeren, misyonu tamamlayan ve vizyona ulaşmayı sağlayan stratejik hedefleri kapsamaktadır. Bir örgütün stratejik planı, misyon, vizyon ve değerlerden oluşmaktadır. Kısaca stratejik planlama, yönetim döngüsünün başlangıcı ve önemli bileşenlerinden birisidir. (Usta, 2014). Stratejik planlama içerisinde yer alan; misyon, vizyon ve değer ifadeleri örgüt paydaşlarının, algıları açısından büyük önem arz etmektedir.

Misyon ve vizyon kavramlarına ilişkin ortak bir tanım bulunmamaktadır (Whetsone, 2005; Sidhu, 2003; Bailey, 1996). Örgütün türü, kuruluş amacı, yapısı, değiştikçe bu kavramlara ilişkin tanımlar da değişebilmektedir. Misyon, bir örgütü ayakta tutan temel değerlerden en önemlisidir. Bir örgütte “Hangi ürünler nerede, nasıl üretilecek; üretimde hangi değerler esas alınacak?” vb. sorular örgütün temel aldığı misyona göre değişebilmektedir (Ülgen ve Mirze, 2010). Misyon, bir örgütün varlık nedenini ifade eder. Kısaca misyon, bir örgütte varoluş bilinci oluşturma sürecidir (Muslu, 2014; Eren, 2005).

Vizyon kavramı, köken olarak Latinceye dayanmaktadır. Vizyon; uyanık olmak, anlamak, kavramak anlamına gelmektedir (Erçetin, 2000). Vizyon, örgütün sahip olduğu değerlerin çalışanlar üzerinde oluşturduğu etkidir (Özden, 2002). Vizyon, bir örgütün misyon ve değerlerinin bileşkesidir (Ülgen ve Mirze, 2007). Vizyon hem örgüt çalışanları hem de müşterileri için referans kaynağı niteliği taşımaktadır. Vizyon olmadan misyon olmaz, iyi bir misyon olmadan da örgüt hedeflerine ulaşmak mümkün olamaz (Aktan, 1998). Vizyon örgüt paydaşlarını motive eder, kendine bağlı kılar. Örgütün sahip olduğu iyi bir vizyon, müşterilerine gelecek açısından güven verir.

Misyon örgütlerin strateji oluşturma sürecinin başlangıç noktasıdır. Misyon, örgüt çalışanlarına; üretimin nerede ve nasıl yapılacağını, üretimde hangi değerlerin esas alınacağını (Ülgen ve Mirze, 2007) gösterir. Misyon, örgütün ne durumda olduğu, gelecekte nasıl olması gerektiği (Çelik,1998) konularında çalışanlarına yol gösterir. Misyon, örgütü rakiplerinden ayıran değerleri (Dinçer, 2007) içerir. Misyon, örgütlerin rakipleri ile farklarını ortaya koyma, örgütle kimlik kazandırma, müşterileri ile iletişim kurma bağlamında büyük önem arz etmektedir (Muslu, 2014).

Vizyon ile misyon ifadeleri, örgütlerin stratejik yönetim süreçlerinde başlangıç noktaları olarak kabul edilmektedir (Oghojafor vd., 2011). Vizyon ve misyon örgütlerin uzun vadeli planlarını yapmalarına yardım etmekte ve günlük faaliyetlerinin yönetilmesini kolaylaştırmaktadır (Rajasekar , 2013). Bu nedenlerle vizyon ve misyon ifadeleri örgütlerin başarısı için büyük önem taşımaktadır (Hodes, 2015).

Değer, nesne veya olayların bir toplum, bir sınıf ya da bir insan nezdinde taşıdığı önem olarak tanımlanabilir. Örgüt açısından değer, örgüt kültürünün altında yatan inançlar ve moraller bütünüdür. Değer, bir örgütün belirli sınırlar içerisinde, güvenli olarak yaşamını sürdürmesi ve gelişmesi için üyelerini tutarlı davranışlar göstermeye zorlayan, yol gösterici olan kurallar dizisidir (Kılıç, 2010: 83). Örgütsel değerler, işyerinde çalışanlar tarafından kabul edilen davranış kalıplarıdır (Chatman,1991). Değerler, bir örgütün sahip olduğu gelenekleri ve gelenekler içerisinde yer alan inançları ve ahlak ilkelerini temsil etmektedir (Clayton, 2002). Değerler, örgütlerin tanımlanmış ve sınırları belli olan organizasyon yapıları içerisinde devamlılıklarını sağlamaları için çalışanlar, patronlar, yöneticiler, müşteriler ve tedarikçilere tutarlı davranışlar göstermeleri için yol gösteren kurallar bütünüdür (Tatlı ve Üstün, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı 2006 yılında çıkardığı “Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelikle” tüm eğitim kurumlarına stratejik plan hazırlama zorunluluğu getirmiştir (MEB, 2009). Eğitim kurumlarında, stratejik planlan yapmanın temel amacı; okulun içinde bulunduğu çevreyi analiz ederek, geleceğe ilişkin öngörülerini belirlemek ve mevcut insan kaynağını, finansmanını, fiziki taşınır veya taşınmazlarını etkili kullanmaktır (Bell, 2004).

Eğitim kurumları açısından stratejik plan, eğitim sistemi çıktılarında kalite oluşturmak amacıyla belirlenen eğitim politikalarını somut program ve bütçelere dayandırma ve uygulama süreçlerini içermektedir (MEB, 2009). Okullar açısından stratejik planın önemi, eğitimin; ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal işlemlerine dönük nitelikli mezunlar vermektir. Bu bağlamda okulların stratejik planları ve bu palanlar içerisinde yer alan; misyon, vizyon ve değerleri büyük önem arz etmektedir.

Fen liselerinin kuruluş amacı; matematik ve fen alanında ihtiyaç duyulan bilim adamlarının yetişmesine kaynaklık etmek ve öğrencilerini araştırma yapmaya teşvik etmek, öğrencilerine çalışacakları ortam ve şartları hazırlamaktır. Fen liseleri sayısal zekâ alanı baskın olan çocukların tercih ettikleri okullardır. Fen liseleri, velilerin büyük çoğunluğunun dikkatini yoğunlaştırdığı, çocuğunu göndermek istediği okullardır. Fen liselerinin, toplumun bu yöndeki beklentilerini karşılayabilmesi için stratejik planlarını iyi hazırlaması ve bu planlar içerisinde misyonunu, vizyonunu ve değerlerini kendi gerçekleriyle örtüşecek şekilde kurgulaması, okul paydaşlarının beklentilerinin karşılanması açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Yapılan literatür taramasında, eğitim örgütlerin, misyon, vizyon ve değerlerinin çalışıldığı (Izgar, 2020; Ertürk, 2020; Emen, Polat ve Küçüksüleymanoğlu, 2019; Maya, 2013; Aktan, 2012; Özdem, 2011; Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Kumbasar, 2011; Yılmaz ve Altındağ, 2011; Şahin, 2010; Çengelci, 2010; Özkan, 2010; Abelman ve Dalessandro, 2008; Aydın, 2008; Yılmaz, 2008; Turan ve Aktan, 2008; Arslan, 2007; Morphew ve Hartley 2006; Kıncal ve Işık, 2005) belirlenmiştir. Ancak fen liselerine yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın mevcut olan bu boşluğu dolduracağı beklenmektedir.

Bu araştırmada fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan vizyon, misyon ve değer ifadelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen liselerinin vizyonu, misyonu ve değerleri nelerden oluşmaktadır?
2. Fen liselerinin vizyon ifadeleri ne sıklıkta kullanılmaktadır?
3. Fen liselerinin misyon ifadeleri ne sıklıkta kullanılmaktadır?
4. Fen liselerinin değer ifadeleri ne sıklıkta kullanılmaktadır?
5. Fen liselerinin vizyon, misyon ve değer ifadelerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

2.Yöntem

Araştırmada Ankara ilinde bulunan 14 fen lisesinin web sayfaları incelenerek misyon, vizyon ve değer ifadelerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda; “Hasanoğlan Atatürk Fen Lisesi” ve “Hatice-Cemil Ercan Fen Lisesi” web sayfalarında misyon, vizyon ve değer ifadelerine ulaşılamadığından, araştırmaya ilişkin veriler 12 fen lisesinden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Ankara ilinde bulunan 12 fen lisesi oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan fen liselerinin özellikleri tablo 1’de verilmiştir. (Okullara ilişkin bilgiler, internet web sayfalarından alınmıştır)

Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki Okulların Özellikleri

Okul Adı	Bulunduğu İl/İlçe	Öğret. Sayısı	Öğren. Sayısı	Fiziki Durum
Ankara Fen Lisesi	Ankara/ Çankaya	43	479	Derslik :17 Atölye-İşlik :7 Konferans Salonu :1 Toplantı Salonu :1 Çok Amaçlı Salon :2 Spor Salonu :1 Kimya Laboratuvarı :2 Biyoloji Laboratuvarı :2 Fizik Laboratuvarı :2 BT Sınıfı :1 Kütüphane :1 Yatakhane Koşuğu :7
Ankara Pursaklar Fen Lisesi	Ankara / Pursaklar	37	472	Derslik :21 Atölye-İşlik :2 Konferans Salonu :1 Spor Salonu :1 Fen Laboratuvarı :3 BT Sınıfı :1 Müzik Sınıfı :1 Resim Sınıfı :1 Kütüphane :1 Yemekhane :1 Revir:1
Cumhuriyet Fen Lisesi	Ankara / Çankaya	56	667	Derslik :29 Atölye-İşlik :1 Konferans Salonu :1 Toplantı Salonu :2 Kimya Laboratuvarı :2 Biyoloji Laboratuvarı :1 Fizik Laboratuvarı :1 Müzik Sınıfı :1 Resim Sınıfı :1 Kütüphane :1 Yemekhane :1 Revir:2
Özkent Akbilek Fen Lisesi	Ankara / Etimesgut	44	583	Derslik :24 Konferans Salonu :1 Toplantı Salonu :1 Spor Salonu :1 Kimya Laboratuvarı :1 Biyoloji Laboratuvarı :1 Fizik Laboratuvarı :1 Müzik Sınıfı :1 Resim Sınıfı :1 Kütüphane :1

Okul Adı	Bulunduğu İl/İlçe	Öğret. Sayısı	Öğren. Sayısı	Fiziki Durum
Keçiören Vatansever Şehit Tümgeneral Aydoğan Aydın Fen Lisesi	Ankara / Keçiören	38	602	Derslik :28 Atölye-İşlik :7 Konferans Salonu :1 Toplantı Salonu :1 Çok Amaçlı Salon :1 Kimya Laboratuvarı :1 Biyoloji Laboratuvarı :1 Fizik Laboratuvarı :1 BT Sınıfı :1 Müzik Sınıfı :1 Resim Sınıfı :1 Kütüphane :1 Yemekhane :4 Revir:1
Mustafa Hakan Güvençer Fen Lisesi	Ankara / Kahraman-kazan	40	550	Derslik :22 Çok Amaçlı Salon :1 Spor Salonu :1 Kimya Laboratuvarı :1 Biyoloji Laboratuvarı :1 Fizik Laboratuvarı :1 BT Sınıfı :2 Müzik Sınıfı :1 Resim Sınıfı :1 Kütüphane :1 Yemekhane :1
Polatlı TOBB Fen Lisesi	Ankara / Polatlı	40	396	Derslik :23 Atölye-İşlik :1 Çok Amaçlı Salon :1 Spor Salonu :1 Kimya Laboratuvarı :1 Biyoloji Laboratuvarı :1 Fizik Laboratuvarı :1 BT Sınıfı :1 Müzik Sınıfı :1 Resim Sınıfı :1 Kütüphane :1 Yemekhane :2 Revir:1
Meliha Hasanali Bostan Çubuk Fen Lisesi	Ankara / Çubuk	38	500	Derslik :24 Konferans Salonu :1 Fen Laboratuvarı :2 BT Sınıfı :1 Müzik Sınıfı :1 Resim Sınıfı :1 Kütüphane :1

Okul Adı	Bulunduğu İl/İlçe	Öğret. Sayısı	Öğren. Sayısı	Fiziki Durum
Mehmet Doğan Fen Lisesi	Ankara / Kalecik	17	266	Derslik :17 Kimya Laboratuvarı :1 Biyoloji Laboratuvarı :1 Fizik Laboratuvarı :1 Müzik Sınıfı :1 Kütüphane :1 Yemekhane :1 Revir:3
Yavuz Sultan Selim Fen Lisesi	Ankara / Şereflikoçhisar	27	457	Derslik :17 Çok Amaçlı Salon :1 Spor Salonu :2 Mesleki Uygulama Laboratuvarı :1 Kimya Laboratuvarı :1 Biyoloji Laboratuvarı :1 Fizik Laboratuvarı :1 Müzik Sınıfı :1 Kütüphane :1 Yemekhane :2 Revir:2
Hasan Hüseyin Akdede Fen Lisesi	Ankara / Gündül	21	327	Derslik :18 Konferans Salonu :1 Kimya Laboratuvarı :1 Biyoloji Laboratuvarı :1 Fizik Laboratuvarı :1 BT Sınıfı :2 Müzik Sınıfı :1 Kütüphane :1 Yatakhane Koşuşu :1 Yemekhane :3
Bilal Güngör Fen Lisesi	Ankara / Nallıhan	22	415	Derslik :16 Çok Amaçlı Salon :1 Kimya Laboratuvarı :1 Biyoloji Laboratuvarı :1 Fizik Laboratuvarı :1 BT Sınıfı :1 Resim Sınıfı :1 Kütüphane :2 Yemekhane :4 Revir:9

Araştırmanın verileri 05.01.2021- 10.01.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma kapsamında Ankara ilinde bulunan 12 fen lisesinin misyon, vizyon, örgütsel değer ifadeleri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Misyon, vizyon, örgütsel değer ifadeleri nitel içerik analizi yardımı ile çözümlenmeye uygun metin özellikleri taşımaktadır (Graneheim ve Lundman, 2004). Araştırmada içerik analizinin tercih edilmesi nedeniyle çalışma evreni dar tutulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde içerik

analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, meta analiz, meta sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Veri toplama sürecinde Ankara ilinde bulunan 12 fen lisesinin 2019-2023 stratejik planlarındaki; misyon, vizyon ve değer ifadeleri incelenerek elde edilen veriler okul isimleriyle birlikte bilgisayar ortamına açılan Word dosyasına kaydedilmiştir. Fen liselerinin vizyon, misyon ve değer ifadelerine ilişkin her bir cümle incelenerek anlam çözümlemesine tabi tutulmuştur. Çözümleme işlemleri yapılarak Adıyaman Üniversitesinde görevli bir uzmandan yardım alınarak, tema oluşturma işlemleri birbirinden bağımsız yapılarak, kodlama güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmada sonuçların güvenilirliği açısından aynı metin üzerinde birden çok kişinin çalışması ve yaptıkları kodlamaların ve temaların tutarlı olması gerekmektedir (Weber 1990). Bu araştırmada, Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen iç güvenilirlik formülü (güvenirlik = görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır. Yardım alınan uzmanla araştırmacı arasındaki uyum oranı 0.81 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre araştırmacılar arasındaki uyum oranı %70 ve üzeri olduğu durumlarda çalışmanın güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

3. Bulgular

Bu bölümde Ankara ilindeki fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarda yer alan vizyonuna, misyonuna ve değerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan vizyon ifadelerine ilişkin bulgular tablo 2'de frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle verilmiştir.

Tablo 2. Vizyon İfadeleri İle İlgili Çözümleme

Vizyon ifadeleri	f	(%)
Model alınan bir okul olmak	8	66,7
Milli ve manevi değerlere sahip bireyler yetiştiren bir okul olmak	5	41,6
Kaliteli eğitim veren bir okul olmak	4	33,3
Ankara'da tercih edilen bir eğitim kurumu olmak	4	33,3
Evrensel değerlere sahip bireyler yetiştiren bir okul olmak	3	25
Araştıran ve üreten nesiller, yetiştiren bir okul olmak	3	25
Öğrencilerini yüksek öğretim kurumuna hazırlayan bir okul olmak	2	16,7
Sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir okul olmak	2	16,7
Öğrencilerine bilim insanı olma idealini yaşatacak bir okul olmak	2	16,7
Hümanist bireyler yetiştiren bir okul olmak	1	8,3
Öğrenmeyi ve öğretmeyi bilen öğrenciler yetiştirmek	1	8,3
Dünyanın her yerinde başarılı olacak bireyler yetiştiren bir eğitim kurumu olmak	1	8,3
Bilim ve teknolojinin toplumsal refaha dönüşmesine öncülük eden bir eğitim kurumu olmak	1	8,3
Öğrencilerini mutlu ve başarılı kılan bir okul olmak	1	8,3
Ülkemizi daha ileriye taşıma misyonunu temel alan bir okul olmak	1	8,3
Nitelikli insan gücü yetiştiren bir okul olmak	1	8,3

Fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan vizyon ifadelerinden en çok tekrarlanan “Model alınan bir okul olmak” ifadesidir. Bu ifade 8 okulun vizyon bölümünde yer almıştır. Bunu “Milli ve manevi değerlere sahip bireyler yetiştiren bir okul olmak” ifadesi takip etmektedir. “Kaliteli eğitim veren bir okul olmak” ve “Ankara’da tercih edilen bir eğitim kurumu olmak” ifadeleri üçüncü sırada yer almıştır.

Bir kısım Fen lisesinin 2019-2023 stratejik planlarında (olduğu gibi/ değiştirilmeden verilen); “Örneğiz, Önderiz, Hep BİRiz.”; “Çağın Niteliklerine Uygun Nitelikli İnsan Gücü Yetiştirmek.”; “Hayata ve bir üst öğretim kurumuna girmeye hazır, sağlıklı ve mutlu bireyler yetiştiren bir okul.”; “Dünyanın her yerinde başarılı olmak, Öğrenmeyi ve öğretmeyi bilen öğrenciler yetiştirmek.” “Ankara’da bilimsel gelişmeler ışığında (akademik standartlara sahip) tercih edilen model –markalaşmış ve lider bir eğitim kurumu olmak.”; “Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; çağdaş, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’nin ilke ve nizamlarından güç alarak; öğrencilerimizi çağdaş Türkiye’nin mimarlarını yetiştiren okulumuzu her alanda en başta görmek istiyoruz.”; “Her yönüyle lider, evrensel değerlere sahip seçkin okul olmak, bilim ve teknolojinin toplumsal refaha dönüşmesine öncülük etmek, Kurum kültürünü benimsemiş, tüm çalışanlarının ve öğrencilerinin mutlu ve başarılı olduğu Anadolu Öğretmen Liseleri içinde örnek bir okul olmak.” biçiminde açık ve anlaşılır olmayan, okulun kendi özelliği, amaçları, kuruluş misyonu ile örtüşmeyen ifadelerin vizyon bölümüne yazıldığı bulgulanmıştır.

Fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerine ilişkin bulgular tablo 3’te frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle verilmiştir.

Tablo 3. Misyon ifadeleri ile ilgili çözümleme

Misyon ifadeleri	f	(%)
Evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek	9	75
Bilimsel düşünen bireyler yetiştirmek	8	66,7
Kendine güvenen bireyler yetiştirmek	7	58,3
Sorgulayarak öğrenen bireyler yetiştirmek	6	50
İletişim becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek	6	50
Sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek	5	41,7
Hoşgörülü bireyler yetiştirmek	5	41,7
Teknolojiyi etkin kullanan bireyler yetiştirmek	5	41,7
Liderlik becerisi gelişmiş bireyler yetiştirmek	5	41,7
Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı bireyler yetiştirmek	3	25
Fen ve matematik alanlarında başarılı bireyler yetiştirmek	3	25
Yerli, milli, vatansever, bireyler yetiştirmek	3	25
Problem çözme becerisine sahip bireyler yetiştirmek	3	25
Sürekli öğrenen bireyler yetiştirmek	2	16,7
Duygudaşlık (empati) kurabilen bireyler yetiştirmek	1	8,3
Yeteneklerinin farkında olan bireyler yetiştirmek	1	8,3

Fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarda en çok tekrar eden misyon ifadesi; “Evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek” olmuştur. İkinci sırada ise “Bilimsel düşünen bireyler yetiştirmek” ifadesi yer almıştır. “Kendine güvenen bireyler yetiştirmek” ifadesi ise üçüncü sırada yer almıştır. En az yer alan ifadeler ise “Duygudaşlık (empati) kurabilen bireyler yetiştirmek” ve “Yeteneklerinin farkında olan bireyler yetiştirmek” olmuştur. Fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan değer ifadelerine ilişkin bulgular tablo 4’te frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 4. Değer ifadeleri ile ilgili çözümleme

Değer ifadeleri	f	%
Katılımcılık	11	91,7
Saydamlık ve hesap verebilirlik	10	83,3
Tarafsızlık, adalet	7	58,3
Saygı ve sevgi	6	66,7
Toplum değerlerine bağlılık	6	66,7
Güvenirlilik	5	41,7
Meslek etiği	5	41,7
Gelişme açıklık	4	33,3
İnsan hakları ve demokrasi	4	33,3
Eşitlik	4	33,3
Çevreye ve canlıların yaşam haklarına duyarlılık	3	25
Girişimcilik, yaratıcılık	3	25
Milli ve manevi değerlere bağlılık	3	25
Öğrenci merkezli eğitim	3	25
Sorumluluk	2	16,7
Analitik ve bilimsel bakış	2	16,7
Sanata duyarlılık	2	16,7
Hoşgörü ve empati	2	16,7
Yardımlaşma ve paylaşım	2	16,7
Liyakat	2	16,7
Cumhuriyet değerlerine bağlılık	2	16,7
Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık	1	8,3
Millilik	1	8,3
“İşi doğru yapmak” la birlikte “Doğru işi yapmak”	1	8,3
Ben değil” Biz” olmayı ilke edinme	1	8,3
Saygınlık	1	8,3
Fen ve matematik ağırlıklı eğitim	1	8,3

Değer ifadeleri	f	%
Teknoloji destekli eğitim	1	8,3
Araştırma ve geliştirmeye yönelik eğitim	1	8,3
Etkili ve çözüm odaklı iletişim	1	8,3
Barışçıl olma	1	8,3
Yenilikçilik	1	8,3
Sürekli eğitim	1	8,3
Plânlı gelişim	1	8,3
Güler yüz	1	8,3
Vefa	1	8,3
Verimlilik ve çevre bilinci	1	8,3
Sürekli yenileşme ve değişim	1	8,3
Öğrenmeyi öğrenme ve öğretme	1	8,3
Hoşgörü	1	8,3
Kurum kültürü	1	8,3
Görev bilinci	1	8,3
Mücadele	1	8,3
Çalışkanlık	1	8,3
Bilimsellik	1	8,3
Paylaşım ve fedakârlık	1	8,3
Öğrenme ve öğretme azmi	1	8,3
Estetik ve güzellik	1	8,3
Toplumsal duyarlılık ve mutabakat	1	8,3
Evrensel değerlerin farkında olma	1	8,3
Liderlik	1	8,3
Özgüven, kendini gerçekleştirme	1	8,3
Akademik özgürlük	1	8,3

Tablo 4'e göre fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarda, en çok tekrarlanan değer ifadelerinin sırasıyla; "Katılımcılık", "Saydamlık ve hesap verebilirlik", "Taraflısızlık, Adalet"tir. "Fen ve matematik ağırlıklı eğitim" ve "Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlılık" değerleri en alt sıralarda yer almıştır.

4.Sonuç, Tartışma ve Öneri

Bu araştırmada Ankara ilindeki Fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan misyon, vizyon ve değer ifadelerinin incelemesi çalışılmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde; Fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan vizyon bölümünde, “Model alınan bir okul olmak”, “Milli ve manevi değerlere sahip bireyler yetiştiren bir okul olmak”, “kaliteli eğitim veren bir okul olmak” ve “Ankara’da tercih edilen bir eğitim kurumu olmak”; 2019-2023 stratejik planlarında yer alan misyon bölümünde, “Evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek”, “Bilimsel düşünen bireyler yetiştirmek” ve “Kendine güvenen bireyler yetiştirmek”; 2019-2023 stratejik planlarında yer alan değerler bölümünde, “katılımcılık”, “saydamlık / hesap verebilirlik” ve “tarafsızlık/ adalet” ifadelerinin en çok tekrarlandığı görülmüştür.

Yapılan inceleme sonucunda, bir kısım fen liselerinin misyon, vizyon ve değer ifadeleri arasında anlamlı benzerliklerin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ile Emen, Polat ve Küçükşüleymanoğlu (2019)’nun, Bursa ili Osmangazi ilçesinde bulunan 11 İmam-Hatip lisesinin misyon, vizyon ve değer ifadelerinin incelendiği araştırmada “okulların önemli bir kısmının vizyon ve misyon ifadelerinin benzerlikler gösterdiği” sonucu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Okulların vizyon ve misyon ifadelerindeki bu benzerlik, stratejik planlar yazılırken, daha önce yapılmış bir çalışmanın örnek alınması veya kopyalanıp yapıştırılması ile açıklanabilir. Bu şekilde bir fen lisesi, 05.06.2014 tarih ve 2288835 sayılı bakan onayı ile kapatılan Anadolu Öğretmen Liselerinden birine ait olan; “Her yönüyle lider, evrensel değerlere sahip seçkin okul olmak, bilim ve teknolojinin toplumsal refaha dönüşmesine öncülük etmek, kurum kültürünü benimsemiş, tüm çalışanlarının ve öğrencilerinin mutlu ve başarılı olduğu Anadolu Öğretmen Liseleri içinde örnek bir okul olmak” vizyon ifadesini olduğu gibi, değiştirmeden kopya-kes-yapıştır yöntemiyle kendi sayfasına yerleştirmiştir. Bu hatanın okul yöneticileri dahil okul paydaşları tarafından fark edilmediğini söylemek mümkündür. Elde edilen bu yöndeki bulgular, bizi okulların web sayfalarında yer alan misyon, vizyon ve değer ifadelerinin okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer paydaşlar tarafından içselleştirmeyi ve farkındalığı bir kenara bırakalım, okunmadığı sonucuna götürmektedir. Örgüt vizyonunu etkili bir biçimde çalışanlara iletildiğinde iş tatmininin, örgüte bağlılığın, sadakatin, örgüt ruhunun, örgütün değerleri konusundaki bilgi düzeylerinin, yaptığı işten gurur duymanın, verimliliğin ve motivasyonun arttığı (Aydemir, 2000) gözlenmektedir.

Benzer biçimde yapılan bir çalışmada Emen ve diğerleri (2019: 24) İmam-Hatip Liselerinin misyon, vizyon ve değer ifadelerindeki bu benzerliğin nedenini, “okullarda stratejik planlama çalışmaları yürütülürken kavramların ayrımlarının çok iyi bilinmemesi, başka bir kurumun misyon, vizyon ve değer ifadelerinin kopya-yapıştır yöntemiyle aktarılması ya da okulların misyon, vizyon ve değer ifadelerinin genellikle çoğulcu bir paydaş katılımı yerine yöneticiler veya birkaç kişilik küçük gruplar tarafından yazılmış” olmasına bağlamaktadır.

Fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan misyon, vizyon ve değer ifadeleri ile bu okulların kuruluş amacı ve Milli Eğitiminin genel amaçları ile örtüşme durumunun düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda Fen liselerinin 2019-2023 stratejik planlarında yer alan misyon, vizyon değer ifadeleri oluşturulurken söz konusu bu kurumların kuruluş amaçlarının ve Türk Eğitim Sisteminin genel hedeflerinin göz

ardı edilmemesi gereken bir konudur. 23.12. 2006 tarih ve 26385 sayılı resmî gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Fen Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” öncesi yürürlükte olan “Fen Liseleri Yönetmeliğinin (10.1.1999 tarih ve 23579 sayılı sayılı resmî gazetede yayımlanan) 6. Maddesinde fen liselerinin amacı; “öğrencileri, matematik ve fen bilimleri alanında yüksek öğrenime hazırlamak, bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmek, öğrencileri araştırmaya yöneltmek, bilimsel ve teknolojik çalışmalar yapmaları için ortam ve koşullar hazırlamak, öğrencilere bilimsel ve teknolojik gelişmeleri izlemelerini sağlayacak düzeyde bir yabancı dil öğretmek” şeklinde tanımlanmıştır. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda ise Türk Millî Eğitiminin genel amaçları; Türk Milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılap ve ilkelelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek”, “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”, “ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak”, şeklinde tanımlanmıştır.

Yapılan incelemeler sonucunda Fen Liselerinin vizyon bölümünde; “model alınan bir okul olmak”, “millî ve manevi değerlere sahip bireyler yetiştiren bir okul olmak” ve “kaliteli eğitim veren bir okul olmak” ifadelerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç ile Altınkurt ve Yılmaz, (2011)’in yapmış olduğu araştırmada, kamu okullarının vizyon ifadelerinde en çok, “model okul, tercih edilen okul olma” sonucu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Araştırmada bir kısım fen lisesinin vizyon ifadelerinde; “Örneğiz, Önderiz, Hep Bî-Riz” örneğinde olduğu gibi; açık, anlaşılır olmayan vizyon ifadelerinin stratejik planlarda yer aldığı saptanmıştır. Bu tür ifadelerin kurum ve sistem amaçlarını yansıtmaktan uzak olduğu, daha çok reklam amacı taşıdığı görülmektedir. Açık, anlaşılır olmayan vizyon ifadelerinin okul paydaşlarını, motive etme (Çetin, 2009), örgütsel aidiyet duygusu oluşturma bağlamında yetersiz kalacaktır. Örgütlerin vizyon, misyon ve değer oluşturmalarındaki temel amaçlardan biri de ortak bir örgüt kültürü, iklim yapısı oluşturmaktır. Örgütler, misyon ve vizyon bildirelerini oluşturarak çalışanlarını motive etmeyi, onlara ilham vermeyi, ortak paylaşım duygusu oluşturarak bir sinerji yaratmayı amaçlamalıdır (Muslu, 2014).

Fen liselerinin “öğrencilerini, matematik ve fen bilimleri alanında yüksek öğrenime hazırlamak”, “bilim adamlarının yetiştirilmesine kaynaklık etmek”, “öğrencilerini araştırmaya yöneltmek”, “bilimsel ve teknolojik çalışmalar yapmaları için uygun ortam ve koşullar hazırlamak” yönündeki amaçları dikkate alındığında; “Fen ve matematik alanlarında başarılı bireyler yetiştirmek” ifadesinin misyon kısmında yeterli düzeyde temsil bulmadığı gözlenmektedir.

Araştırmada fen liselerinin misyon bölümünde düşük düzeyde tekrarlanan ifadelerden biri de “duygudaşlık (empati) kurabilen bireyler yetiştirmek” olmuştur. Sağlık sorunlarının, sosyal ve ekonomik sorunların küresel boyut kazandığı günümüzde bu değerlerin okulların misyon ifadelerinde daha geniş yer bulması kaçınılmaz görünmektedir.

Araştırmanın bulgular kısmında örnekleri verilen ifadelerden hareketle, misyon, vizyon ve değer ifadelerinin güçlü bir biçimde kaleme alınmadığı, okul paydaşları üzerindeki etkisinin zayıf olacağı söylenebilir. Benzer şekilde bir kısım misyon, vizyon ve değer ifadelerinin olması gereken başlıklar altında yer almadığı belirlenmiştir. Emen ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada “vizyon ifadelerinde genellikle kavramların birbirine karıştırıldığı, vizyon yerine misyon veya değer ifadelerinin yazıldığı” yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir.

Araştırmada fen liselerinin stratejik planlarında en çok tekrarlanan değer ifadelerinin ise sırasıyla: “katılımcılık”, “saydamlık / hesap verebilirlik” ve “tarafsızlık/ adalet” olduğu saptanmıştır. Aktan (2018) tarafından “il milli eğitim müdürlükleri stratejik planları” üzerinde yapılan çalışmada aynı kavramların (“şeffaflık”, “hesap verilebilirlik”, “adalet”) ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlardan hareketle, “katılımcılık”, “saydamlık/ hesap verebilirlik” ve “tarafsızlık/ adalet” gibi değerlerin örgütler ve insanlar açısından ne kadar önemli olduğunun açık bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Gerek örgüt yöneticilerinin gerekse çalışanlarının hizmet sunduğu kesime karşı “şeffaf”, “hesap verebilir” ve “adil” olması günümüzde en çok tartışılan ve arzu edilen değerler arasında yer almaktadır.

Misyon, vizyon ve değer ifadelerinin, örgütlerin kuruluş amacına uygun hazırlanması, sistem çıktılarının niteliği açısından büyük önem arz etmektedir. Okulların iyi hazırlanmış veya yazılmış misyon, vizyon ve değer ifadeleri, okul paydaşlarında sağlam bir aidiyet duygusu bunun sonucunda da okul çıktılarında bir nitelik artışı oluşabilir.

Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlardan hareketle şu öneriler getirilebilir.

1.Misyon, vizyon ve değer ifadeleri yazılırken uzun anlatımlar yerine kısa, açık ve anlaşılır cümleler tercih edilmelidir.

2.Misyon, vizyon ve değer ifadeleri oluşturulurken, her okulun kendi özel amaçlarını ve Türk Milli Eğitim Sisteminin genel hedeflerini dikkate alması anlamlı görünmektedir.

3.Stratejik plan hazırlama çalışmalarının geniş bir zaman dilimine yayılması, aceleye getirilmemesi, mevcut bir çalışmayı/ örneği olduğu gibi alma veya kopyalama türündeki girişimleri azaltabilir.

4.Misyon, vizyon ve değer ifadelerini oluşturacak/ yazacak gruba il/ ilçe eğitim örgütleri tarafından bir eğitimin verilmesi, bu bağlamda önemli görünmektedir.

5.İl/ ilçe veya okul düzeyinde oluşturulacak bir komisyon tarafından, özellikle misyon, vizyon ve değer bölümü olmak üzere stratejik planların incelenmesi ve paydaşlar nezdinde bir farkındalığın oluşturulması kaçınılmaz görünmektedir.

Kaynakça

AKTAN, Osman, (2018). “Eğitim kurumlarına yön veren temel değerler “Türkiye il Milli Eğitim Müdürlükleri örneği.” **Kastamonu Education Journal**, 26, 6: 1939-1950. Doi: 10.24106/kefdergi.2244.

ALTINKURT, Yahya ve YILMAZ, Kürşad, (2011). “İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme.” **Akademik Bakış Dergisi**, 23.

BELL, L. (2004). Strategic planning in primary schools: A tale of no significance? **Management in Education**, 18: 33-36.

BERRY, F.S. and Baron Wechsler (1995), “State Agencies’ Experience with Strategic Planning: Findings from a Natural Survey”, **Public Administration Review**, 55, 2: 159-168.

CHATMAN, Jennifer, (1991). “Matching People and Organization in Public Accounting Firms, **Administrative Science Quarterly**, 36.

CLAYTON, S. (2002). **Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Strateji Geliştirme** (Çeviren: M. Zaman). İstanbul: Hayat Yayıncılık.

ÇALIK, M. ve SÖZBİLİR, M. (2014). “İçerik analizinin parametreleri,” **Eğitim ve Bilim**, 39, 174: 33-38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>.

ÇELİK, Vehbi, 1993. “Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi”, **Verimlilik Dergisi**, No.1, MPM Yayını, Ankara.

ÇETİN, Sefa, (2009). “Vizyon yönetimi.” **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 22: 95-103

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI, (2006). **Kamu İdareleri İçin Stratejik Plan Hazırlama Kılavuzu**. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

EMEN, Naciye, POLAT, Gülşah ve KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU, Rüyam, (2019). “İmam Hatip Liselerinin Misyon, Vizyon ve Değerler Bağlamında Karşılaştırılması,” **Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 3, 2: 14-28.

ERÇETİN, Şule, (2000). **Lider Sarmalında Vizyon**. Ankara: Nobel.

EREN, Erol, (2005), **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**, 7. Baskı, Beta Yayıncılık: İstanbul.

ERTÜRK, Abbas, (2020). “2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi?”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)**, 48: 321-345 [2020] doi: 10.9779/pauefd.537273.

GRANEHEİM, U. H., ve LUNDMAN, B. (2004). “Qualitative Content Analysis in Nursing Research: Concepts, Procedures and Measures to Achieve Trust Worthiness,” **Nurse Education Today**, 24, 2: 105-112.

HODES, B. (2015). “*Mission and Vision-Align Behind A Winning Message!, Business Strategy*,” <http://www.cmiteamwork.com>.

IZGAR, Gökhan, (2020). “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Stratejik Plan, Vizyon, Misyon Kavramlarına Yönelik Bilişsel Yapıları ve Algıları,” *Uluslararası Karmanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2,1.

KILIÇ, Mustafa, (2010), “Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki,” *Sosyo Ekonomi Dergisi*, 6 (13).

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2009). *Eğitimde stratejik planlama “Makaleler”*. Ankara: MEB Yayınları

MUSLU, Şükrü, (2014). “Örgütlerde Misyon ve Vizyon Kavramlarının Önemi,” *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 3, 3, 5 (1)

NARİNOĞLU, Ahmet (2007). *Yerel Yönetimlerde Stratejik Planlama ve Uygulama*, 1. Basım, Mart Matbaacılık, İstanbul.

OGHOJAFOR, B. E. A., OLAYEMİ O. O., OKONJİ, P. S. (2011). “Enhancing Organization’s Performance Through Effective Vision and Mission,” *Chinese Business Review*, 10, 11: 1071-1075.

RAJASEKAR, J. (2013). “A Comparative Analysis of Mission Statement Content and Readability,” *Journal of Management Policy and Practice*, 14, 6: 131-147.

SIDHU, Jatinder, (2003), “Mission Statements: Is It Time to Shelve Them?,” *European Management Journal*, 21, 4: 439-446.

TATLI, M. ve ÜSTÜN, F. (2018). “BİST 100 Endeksindeki Firmaların Misyon, Vizyon, Örgütsel Değer ve Stratejik Amaçlarının İçerik Analizi”, *Ekonomi, Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 3,1: 18-31

USTA, A. (2014). Kamu örgütlerinde stratejik planlama süreci: potansiyel sorunlar ve çözüm önerileri. *Verimlilik Dergisi*, 4: 83-117.

ÜLGEN, H. ve MİRZE, S. K. (2007). *İşletmelerde Stratejik Yönetim* (4. Baskı). İstanbul: Arıkan.

WHETSTONE, Thomas, (2005), “A framework for organizational virtue: the interrelationships of mission, culture and leadership”, *Business Ethics: A European Review*, 14, 4: 367-378.

Extended Abstract

1.Objective

In this study, the mission, vision and value expressions of science high schools in Ankara province in their 2019-2023 strategic plans were examined. In this study, it was aimed to examine the vision, mission and value expressions in the 2019-2023 strategic plans of science high schools. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the vision, mission and values of science high schools?
2. How often are the vision statements of science high schools used?
3. How often are mission statements of science high schools used?
4. How often are the value expressions of science high schools used?
5. What are the similarities and differences of the vision, mission and value statements of science high schools?

2.Method

In the research, it was tried to reach mission, vision and value expressions by examining the web pages of 14 science high schools in Ankara. The study population of the research consists of 12 science high schools in Ankara. The characteristics of science high schools that make up the sample are given in table 1. The characteristics of science high schools that make up the sample are given in table 1. (Information on schools is taken from the internet web pages).

The data of the study were collected between 05.01.2021 and 10.01.2021. Within the scope of the research, the mission, vision and organizational value expressions of 12 science high schools in Ankara were analyzed by content analysis method. Mission, vision, organizational value statements have text features suitable for analysis with the help of qualitative content analysis (Graneheim & Lundman, 2004). The universe of the study was kept narrow because content analysis was preferred in the study. Content analysis method was used in the analysis of the research data. Content analysis can be grouped under three headings: meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis (Çalık & Sözbilir, 2014). During the data collection process, in the 2019-2023 strategic plans of 12 science high schools in Ankara province; The data obtained by examining the mission, vision and value expressions were recorded in the Word file opened to the computer environment together with the names of the schools. Each sentence related to the vision, mission and value expressions of science high schools was analyzed and subjected to meaning analysis. While doing the analysis process, it was tried to ensure coding reliability by taking the help of an expert in Adıyaman University and by making thematic processes independent from each other.

3.Results

In this section, findings regarding the vision, mission and value of science high schools in Ankara province included in the 2019-2023 strategic plans are included. Among the vision statements of science high schools in the 2019-2023 strategic plans, the most repeated is the statement "To be a model school". This statement was included

in the vision section of 8 schools. This is followed by the expression “Being a school that educates individuals with national and moral values”. The expressions “To be a school providing quality education” and “To be a preferred educational institution in Ankara” ranked third.

The most repeated mission statement of science high schools in the strategic plans of 2019-2023; “To raise individuals with universal values”. In the second place, the expression “Raising scientifically thinking individuals” took place. The expression “raising self-confident individuals” took the third place. The least common expressions were “Raising individuals who can show empathy” and “Raising individuals who are aware of their abilities”.

According to Table 4, in the 2019-2023 strategic plans of science high schools, the most repeated values expressions are; “Participation”, “Transparency and accountability”, “Impartiality, Justice”. The values of “Science and mathematics-based education” and “commitment to Atatürk’s principles and reforms” were ranked at the bottom.

4. Conclusion and Suggestion

In the vision section of the 2019-2023 strategic plans of science high schools, “To be a model school”, “To be a school that educates individuals with national and spiritual values”, “To be a school that provides quality education” and “An education preferred in Ankara. to be the institution ”; In the mission section of the 2019-2023 strategic plans, “Raising individuals with universal values”, “Raising scientifically-minded individuals” and “Raising self-confident individuals”; In the values section of the 2019-2023 strategic plans, it was observed that the expressions “participation”, “transparency / accountability” and “impartiality / justice” were mostly repeated.

As a result of the examination, it was determined that there are significant similarities between the mission, vision and value expressions of some science high schools. There is a significant relationship between this result and the result of Emen, Polat and Küçükşüleymanoğlu (2019) ‘s result that “the vision and mission statements of a significant part of the schools show similarities” in the study, which examined the mission, vision and value expressions of 11 Imam-Hatip high schools in Osmangazi district of Bursa province. is seen.

As a result of the examinations, in the vision section of Science High Schools; It has been determined that the expressions “being a model school”, “being a school that educates individuals with national and moral values” and “being a school providing quality education” come to the fore. In the research conducted by Altınkurt and Yılmaz (2011), it has been observed that there is a significant relationship between this result and the result of “model school, being the preferred school” in the vision statements of public schools.

In the study, it was determined that the most frequently repeated value expressions in the strategic plans of science high schools were: “participation”, “transparency / accountability” and “impartiality / justice”, respectively. In the study conducted by Aktan (2018) on the “provincial directorates of national education strategic plans”, it was concluded that the same concepts (“transparency”, “accountability”, “justice”) came to the fore. Based on these results, it can be accepted as a clear indicator of how important

values such as “participation”, “transparency / accountability” and “impartiality / justice” are for organizations and people.

The following suggestions can be made based on the findings and results obtained in the research.

1. When writing mission, vision and value statements, short, clear and understandable sentences should be preferred instead of long expressions.
2. While forming the mission, vision and value statements, it seems meaningful that each school takes into account its own specific goals and the general goals of the Turkish National Education System.
3. Spreading the strategic plan preparation works over a wide period of time, not being rushed, may reduce the attempts to take or copy an existing work / sample as it is.
4. In this context, it seems important that the group that will form / write the mission, vision and value statements is given a training by the provincial / district education organizations.
5. It seems inevitable that a commission to be established at the province / district or school level will examine strategic plans, especially in the mission, vision and value section, and create awareness among stakeholders.

Matematik Öğretiminde Deneysel ve Uygulamalı Metodun Öğrenci Başarısına Etkisini Değerlendirme

Evaluating the Effect of the Experimental Teaching Method on Student Achievement

Yeşim KUYUMCU*

Öz:

Bu araştırmada, öğretimde deneysel ve uygulamalı metodun öğrenci başarısına etkisi değerlendirilmiştir. Öncelikle, öğrencinin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katıldığı fikrini rahatça ifade edebildiği ve bu şekilde öğrenme motivasyonunun yüksek olduğu bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Bu farklı öğrenme ortamı, eğitim yönetimi süreçlerine bağlı kalınarak öğrenme ilkeleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan öğrenme ortamında öğretim süreci, çoklu zeka kuramı ve bireylerin farklı öğrenme stillerine uygun metotlar ile düzenlenmiştir. Ayrıca bilginin önceki bilgiler ile ilişkilendirilerek günlük yaşama transfer edildiği problemler seçilmiş, bu yolla öğrenme sürecinin kolay ve verimli olması amaçlanmıştır.

Araştırma ön test, son test, kontrol gruplu bir deneme modelidir. Çalışma grubu, İstanbul Zeytinburnu ilçesinde bulunan İhsan Mermerci Anadolu Lisesi 11A ve 11B şubelerinde okuyan öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışma öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin algılarının benzerlik-farklılık durumunun belirlenmesi amacıyla tüm öğrencilere konu algı testi, öğretim sürecinin öğrenci başarısına etkisini ölçmek amacıyla da ön test, son test uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileri ile birlikte çalışmayı yürüten öğretmenin görüşleri de nitel olarak değerlendirilmiştir.

*Doktora Öğrencisi, Bakü Devlet Üniversitesi Tahsil İlimleri Bölümü, Bakü Azerbaycan, yesimkuyumcu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5657-9205>

Uygulamada örnek olarak özellikle, soyut ve algılanması zor olan matematik dersi on birinci sınıf “Katı Cisimlerin Alan ve Hacimleri” konusu seçilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine takım çalışması yapılmış, öğrencilere ön motivasyon amaçlı videolar izletilmiş, dokunarak ve keşfederek öğrenmelerini sağlayacak materyaller sunulmuştur. Yürütücü öğretmen etkinliklerde rehber olarak öğrencileri keşfetmeye yöneltilmiş, problem çözümünde elde ettikleri sonuçları kontrol edebilmeleri için farklı yollarla ölçme ve hesaplama metotları kullanılmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerine; sınıf ortamında matematik öğretim programına uygun eğitim verilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre; deneysel öğretim metodunun öğrenci başarısını artırdığı ve öğrencilerin derse olan algılarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Matematik Eğitimi, Öğrenme Ortamı, Matematik Okuryazarlığı, Motivasyon, Deneysel Öğretim

Abstract:

In this study, the effect of experimental and applied method on student achievement in teaching was evaluated. First of all, a learning environment created where the student can easily express the idea that he / she actively participates in the learning process, and in this way, has a high motivation to learn. This different learning environment was prepared in line with learning principles by adhering to educational management processes. In the prepared learning environment, the teaching process was organized with the theory of multiple intelligences and methods suitable for different learning styles of individuals. In addition, the problems in which knowledge was associated with previous knowledge and transferred to daily life were selected, and in this way, it was aimed to make the learning process easier and more efficient.

The research was a trial model with pre-test post-test control group. The study group consisted of students studying at İhsan Mermerci Anatolian High School 11A and 11B branches in the district of Zeytinburnu, Istanbul.

Before the study, subject perception test was applied to all students in order to determine the similarity-difference of the experimental and control group students' perceptions, and a pre-test and a post-test were applied to measure the effect of the teaching process on student achievement. In addition, the opinions of the teacher who carried out the study with the experimental group students were also evaluated qualitatively.

In practice, the 11th grade “Area and Volumes of Solid Bodies” subject, which is an abstract and difficult to perceive mathematics lesson, was chosen as an example in practice.

Teamwork was carried out to the experimental group students, videos were watched for pre-motivational purposes, and materials that would enable them to learn by touching and exploring were presented. The Coordinator teacher directed the students to explore as a guide in the activities, and measurement and calculation methods were used in different ways to control the results they obtained in problem solving.

Education was provided in the classroom environment in accordance with the mathematics curriculum to the control group students;

According to the findings obtained; It has been observed that the experimental teaching method increased student achievement and at the end of the application, students' perception of the lesson changed positively.

Keywords: Mathematics Education, Learning Environment, Mathematical Literacy, Motivation, Experimental Teaching

Giriş:

Bilgiyi üreten, analitik düşünen, çözüm üreten, sorgulayan, teorik bilgiyi pratiğe dökabilen, hayatı doğru algılayabilen bireyler yetiştirmek için matematik becerisi kazandırılması önemlidir (Karaçay, 2004:57).

Bu derece önemli olan matematik bilgi ve becerisini, öğrenciye kazandırma konusunda yeterli derecede başarılı olamadığımız da son yıllarda yapılan PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda ortaya çıkmıştır (Döş ve Atalmış, 2016:444).

Uluslararası sınavlarda matematik okumada göstermiş olduğumuz başarısızlığın nedenlerinden biri eğitim sistemimizin öğrencileri düşünmeye yönlendirmek yerine bilgi yükleme ve ezber ağırlıklı olması (Çimen, 2012:233) ve matematik öğretiminde uygun metot kullanılmamasıdır (Altun, 2010:9).

Bireylerin günlük yaşamda karşılarına çıkan problemleri anlayabilmeleri, çözümleyebilmeleri ve bu çözümlenmeleri uygulayabilmeleri ancak matematiği doğru okuyabilmeleri ile mümkündür (Demirsoy, 2008:61).

Skemp, öğretimde içsel motivasyonun arttırılarak öğrencinin ulaştığı başarı sayesinde, öğrenme isteğinin artacağını, dersi seveceğini ve başarının daha da artacağını belirtmiştir (Altun, 2010:19). Skemp, motivasyon, başarı ve özgüven arasındaki ilişkiye de dikkat çekmiştir. Bu durumda matematik dersi ile ilgili yerleşmiş olan olumsuz algı ve önyargıyı kırıp, öğrencinin derse olan motivasyonunu arttırmak gerekmektedir (Altun, 2010:17).

Eğitim sürecinde etkinliklerin öğrencinin ilgi ve merakını uyandıracak, öğrenmeye karşı güdüleyecek şekilde düzenlenmesi, öğrencinin güdülenmesi gerekir (Gainsburg, 2008:199-219).

Matematik-geometri dersi eğitim ve öğretiminde genel olarak uygulanan geleneksel yöntemler yerine, farklı bir öğrenme ortamında uygulamalı bir çalışma yapılarak öğrenci başarısındaki değişim gözlemlenmiştir (Döş ve Atalmış, 2016:444).

Öğrenme alanında yapılan bilimsel araştırmalar da eksikliğin öğrencide değil, sistemde ve izlenen öğretim yöntemlerinde olduğunu göstermektedir. Gardner, araştırmalarında bireylerin farklı zeka türlerine göre farklı öğrenme metodlarının kullanılması gerektiğini ortaya koymuştur (Gardner, 1993). Kolb, her bireyin öğrenme stiline farklı olduğunu, öğrencilerin çoğunun anlatım yönteminden çok yaparak-yaşayarak, beceri geliştirerek öğrendiğine dikkat çekmiştir (Hull, 1993).

Gardner, her bireyin yeteneklerinin ve zekasının sınırlarının farklı olduğunu belirten çoklu zeka teorisini “Frames of Mind” kitabında ayrıntılı bir şekilde ortaya koymuştur (Perkins & Gardner, 1989). Çoklu zeka kuramının eğitimde devrim niteliğinde etkili olması Gardner’ı şaşırtmıştır. Bu kuram ile birlikte eğitim sistemi hedeflerine beceri alanlarını da eklemiş, sistem olarak kendini yenilemiştir (Gardner, aktaran Bümen, 2004:31).

Öğrenme metodları ve uygun öğrenme ortamı oluşturarak öğrencilerin başarı düzeylerinin artırılabilmesine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmış ve başarılı sonuçlar alındığı ortaya konmuştur. Bu araştırmalara göre yeni bilgilerle öğrencide var olan önceki bilgilerin ilişkilendirilmesi öğrenmeyi ve motivasyonu arttırmaktadır.

Ders işlenirken öğrencilerin özgeçmişine yönelik ne kadar çok örnekleme yapılırsa o kadar kolay ve kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir. Bu noktadan yola çıkarak çalışmada örnek problemleri seçerken, hayatın içinden, sanayi, inşaat, ev ekonomisi, mutfak, sağlık, tarım, ticaret, futbol, basketbol gibi alanlar ile ilgili, öğrencinin ilgi ve algısını konuya yöneltebilecek durumlar tercih edilmiştir.

Piaget'in yapısalcı yaklaşımı, bireyin zihinsel gelişim süreciyle ilgilidir. Öğretim sürecinde öğrencinin eski bilgiler kullanarak yeni bilgileri yapılandırması temel yaklaşımdır. Bu metotta öğrenci merkezli bir ortamda üst düzeyde kalıcı öğrenmeler elde etmek mümkün olabilmektedir (Taşpınar, 2004:113).

Bu bağlamda, deneysel uygulamada öğrenme stillerini dikkate alan ve öğrencilerin ön bilgileri ile ilişki kurabildiği bir yaklaşım izlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde; Dünyada öğrenme stillerine uygun ortamda eğitimin, eski ve yeni bilginin ilişkilendirilmesinin ve günlük yaşama aktarılmasının derse olan tutumu olumlu yönde değiştirdiği konusunda yapılan araştırmaların sayısı oldukça fazladır (Song ve Black, 1991; Heller ve Hollabaugh, 1992; Harrison ve Treagust, 1993; Bentley, 1995; Kaschalk, 2002; King ve Kenett, 2002; Gellert, 2004; Bennet, Lubben, Hogarth ve Campbell, 2005).

Türkiye'de son yıllarda sınırlı sayıda özellikle de PISA sonuçlarından sonra matematik alanında yapılan çalışmalarda da deneysel metodun başarıya etkisi ortaya konulmuştur (Kurtoğlu, 2006; Okur, 2008; Pala, 2008; Demir, 2015; Uysal, 2009; Taşkın, 2017).

Tüm bu araştırmalarda, öğrencilerin çoğunluğuna hitap eden bir öğrenme ortamı oluşturulmasının ve bu ortamda bilgiyi ilişkilendirme yoluyla yaşama geçirmenin, motivasyonu ve başarıyı artırdığı görülmektedir.

Çalışmadaki temel amaç; deneysel öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini, bu etkinin cinsiyet farklılığı durumunu, başarı oranının düşük ve yüksek olduğu gruptaki etki durumlarını araştırmaktır. Ayrıca deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin ve uygulamayı yapan öğretmenin görüşleri de nitel olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma,

- 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesinde bulunan Zeytinburnu İhsan Mermerci Anadolu Lisesi 11A ve 11B şube öğrencileri,
- Deney ve kontrol grubunda (20+20) iki grup,
- Yıllık ders planına uygun 8 ders saati süre,
- 11. sınıf Matematik dersinde Alan-Hacim hesaplamaları konusu, ile sınırlıdır.

Yöntem:

Çalışmada ön test, son test, kontrol gruplu bir deneme modeli uygulanmıştır. Bunun yanında nicel ve nitel değerlendirmeler ile neden-sonuç ilişkisi araştırılmıştır.

Uygulamada deney ve kontrol grubu seçkisiz atama ile oluşturulmuştur. İki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılmıştır. Ön test ve son test değerlendirmenin nicel kısmını, öğrenci ve öğretmen görüşleri ise; nitel kısmını oluşturmaktadır. Araştırma deseni Büyüköztürk (2001)'ün geliştirdiği modele göre uyarlanmıştır.

Araştırma Deseni

Grup	Ön Değerlendirme	Ön Test	Uygulama	Son Test	Son Değerlendirme
Deney	Konu Algı Testi	Konu Testi	Araştırma konusu uygulama modeli	Konu Testi	Araştırmada uygulanan modele ilişkin görüş ve öneriler
Kontrol	Konu Algı Testi	Konu Testi	Öğretim programı İlkelerine Uygun Öğretim	Konu Testi	

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grupları ve grupları oluşturan öğrencilerin cinsiyet dağılımı,

- 1- Kontrol grubu, 9 Erkek (%45) ve 11 Kız (%55) olmak üzere toplamda 20 öğrenci
- 2- Deney grubu, 11 Kız (%55) ve 9 Erkek (%45) olmak üzere toplamda 20 öğrencidir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

1-Konu testi

Uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçmek amaçlı, konu ile ilgili yirmi soruluk bir test hazırlanmıştır. Konu testi üniversiteye giriş, PISA&-TIMMS gibi sınavlarda ve TTK tarafından onaylanmış ders kitaplarında alan-hacim hesaplamaları ile ilgili sorulmuş sorulardan hazırlanmıştır. Cevaplar 100 tam puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2-Konu algı testi

Çalışma gruplarının geometrik desenlere, ilgi ve algısında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, çalışma öncesi tüm öğrencilere konu algı testi uygulanmıştır.

Test sonuçlarına göre, **s.s**

Deney Grubu Algı Düzeyi 2,36 0,33

Kontrol Grubu Algı Düzeyi 2,25 0,35

dir.

Görüldüğü gibi uygulama öncesi öğrencilerin algı seviyelerinin her iki grup için benzer değerlerdedir.

3-Deney grubu öğrencilerinin görüşme formu

Deney grubu öğrencilerinin çalışmada uygulanan süreçlere dair düşüncelerini değerlendirmek amaçlı hazırlanmıştır.

4-Uygulamayı yürüten öğretmenin görüşme formu

Deney ve kontrol grubunda öğretimi yürüten öğretmenin uygulanan süreçlere dair düşüncelerini değerlendirmek amaçlı hazırlanmıştır.

Uygulamada kullanılan yardımcı kaynak ve materyaller

a. Kılavuz kitapçık

Uygulama sürecinde yürütücü öğretmenin kullanımı için “Üç Boyutlu Cisimlerin Alan ve Hacim Hesaplamaları Ünitesi” konulu kılavuz kitapçık hazırlanmıştır. Bu şekilde yürütücü öğretmenin uygulamanın her adımında belirlenen hedefleri gerçekleştirdiği tespit edilmiştir.

b. Videolar

Öğrencilerin konuya dikkatini çekmek için deney grubuna iki adet video gösterilmiştir. Birinci video matematiğin tarihi ve ünlü matematikçilerin hayatına örnek olarak Öklid’in hayatını konu almaktadır (Kılıç, 2011).

İkinci video ise; matematiğin doğadaki yansıması ve altın oran ile ilgili görsellerden oluşmaktadır (Vila, 2010).

c. Bilgi yaprakları

Çalışma sürecinde öğrencilere temel bilgiler konusunda yardımcı olmak üzere kare, prizma, silindir, koni, küre ile ilgili alan hacim hesaplamaları ile ilgili formülleri ve yapılacak etkinlikleri içeren bilgi yaprakları dağıtılmıştır.

d. Matematik laboratuvar materyalleri

Çalışmanın temel dayanaklarından biri olan “görerek, dokunarak, keşfederek öğrenme” ilkesine göre küp, silindir, koni, piramit ve çeşitli prizmalar ile ilgili laboratuvar malzemeleri hazırlanmıştır. Ve bu materyaller ile ilgili gerçek ölçüm yapabilecekleri pergel, cetvel ve sıvı ölçüm kapları dağıtılmıştır.

e. Kavramların günlük yaşama transferi konulu problemler

Bu deneysel yöntemin dayanaklarından biri olan, “yeni edinilen bilgi, önceki bilgi ile ilişkilendirilirse öğrenmenin kalıcılığı artar” varsayımından yola çıkılarak, ünite ile ilgili alıştırma örneklerinde, öğrencilerin edindikleri bilgiyi, günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemler seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Deneysel uygulama 4 haftada, toplamda sekiz olmak üzere haftalık iki ders saati çalışılarak tamamlanmıştır.

Haftalık Ders İşleme-Etkinlik Programı

1. Hafta	Konu Algı Testi Ön Test Öğrenci Takımlarının Oluşturulması Video- Matematik Tarihi
1. Hafta	Video- Doğadaki Matematik Küp-Prizma Laboratuvar Çalışması
2. Hafta	Silindir Koni-Küre Laboratuvar çalışması
3. Hafta	Birleştirilmiş Sorularla Etkinlik Son Test

Çalışmada deney grubu öğrencilerine çoklu zeka kuramlarından yola çıkarak sınıf düzeninden farklı bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Önceki bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirilerek, günlük yaşamda karşılaşılabilecek durumları analiz etme amaçlı deneysel bir öğretim gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubunda ise; müfredat programına bağlı ve sınıf düzenine uygun öğretim gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada izlenen süreç aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Her iki gruba konu algı testi uygulaması.
- Her iki gruba ön test uygulaması.
- Deney grubu öğrencileri için:
- Öğrenci takımları oluşturma, takım ismi ve temsilci belirleme.
- Matematiğin tarihi ve Öklid'in yaşamı konulu video izleme.
- Doğadaki Matematik ile ilgili video izleme.
- Konu ile ilgili laboratuvar malzemeleri dağıtma.
- Alan ve hacim hesaplamalarında kullanılacak formülleri içeren bilgi yaprakları dağıtma.

- Laboratuvar malzemelerinin gerçek ölçümlerini cetvel ve pergel yardımıyla yapma, formülleri kullanarak alan-hacim hesaplamaları yapma.
- Ölçümleri, aldıkları su miktarını ölçerek farklı bir yöntemle hesaplanması. Sonuçların formül ile hesaplanan sonuçlarla karşılaştırma.
- Deneysel uygulaması sonunda öğrenilen bilginin günlük hayatta olası durumları içeren alıştırmaya sorularını çözme.
- Cevapların kontrol edilmesi, çözüm yolları ve yöntemin değerlendirilmesi.
- Her iki gruba son test uygulama.
- Uygulamadan sonra deney grubu öğrencilerinin ve uygulayıcı öğretmenin görüşlerinin alınması.

Verilerin Analizi

Deneysel çalışmada veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin dağılımının normal olup olmadığına Shapiro-Wilk analizi ile bakılmış ve dağılımın normal olduğu belirlenmiştir. Daha sonra amaçlanan durumların karşılaştırılmasında parametrik testler kullanılmıştır.

Verilerin Dağılımına İlişkin Analiz Sonucu

	İstatistik	sd	p
Ön Test	0,949	40	0,070
Son Test	0,963	40	0,207

Deneysel grubu öğrencilerinin ve uygulayıcı öğretmenin görüşlerinin (nitel verilerin) değerlendirilmesinde de betimsel analiz kullanılmıştır.

Bulgular:

Çalışma; sunulan yeni bilgilerle, önceden öğrenilmiş olan bilgiler ilişkilendirildiğinde, öğretim sürecinde başarı artar varsayımına dayanmaktadır. Bireylerin öğrenme stillerinin farklı olduğu kuramına uygun oluşturulmuş zengin öğrenme ortamı temel yaklaşımlardan biri olmuştur.

Çalışma Gruplarının Ön Test Puanları Karşılaştırması

Grup	N	s.s	t	sd	p	
Kontrol	20	6,75	3,61	0,041	38	0,968
Deney	20	6,70	4,84			

Deneysel grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamalarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$ $p = 0,968$).

Deneysel grubu öğrencilerinin puanlarının ortalaması 6,70 ve standart sapması 4,84 iken, kontrol grubu öğrencilerinin puanlarının ortalaması 6,75 ve standart sapması 3,61'dir.

Bu verilerden yola çıkarak çalışmaya başlarken deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu söylenebilir.

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırması

	N	s.s	t	sd	p
Ön Test	20	6,75	3,61	-1,526	19
Son Test	20	7,50	3,18		

Analiz sonuçlarına bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$ $p = 0,143$).

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarının puan ortalaması 6,75 ve standart sapması 3,61 iken son test puan ortalaması 7,50 ve standart sapması 3,18 bulunmuştur.

Bu verilerden yola çıkarak sınıf düzenine uygun eğitim verilen kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarının denk olduğu söylenebilir.

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırması

	N	s.s	t	sd	p
Ön Test	20	6,70	4,83	-8,727	19
Son Test	20	11,60	3,75		

Analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($t = -5,444$; $sd = 19$; $p = 0,000$; $p < 0.01$).

Deney grubu öğrencilerinin puanlarının ortalaması 6,70 iken, son test puan ortalaması 11,60'a yükselmiştir.

Bu verilerden yola çıkarak bu deneysel çalışma için hazırlanmış öğrenme ortamında dayanaklarımıza uygun olarak yürütülen öğretim sürecinde deney grubu öğrencileri, çalışmanın sonunda ciddi bir başarı artışı göstermiştir.

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanları Karşılaştırması

	N	s.s	t	sd	p
Kontrol Grubu	20	7,50	3,18	-3,727	38
Deney Grubu	20	11,60	3,75		

Analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($t = -3,727$; $sd = 38$; $p = 0,001$; $p < 0.01$).

Kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması 7,50 iken, deney grubu öğrencilerinin son test puan ortalaması 11,60'a yükselmiştir.

Bu durumda deneysel çalışmanın öğrenci başarısını arttırdığı görülmektedir.

1* $p < 0.01$

2* $p < 0.01$

Deney Grubu Kız Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırması

	N		s.s	t	sd	p
Ön Test	11	8,88	4,11	-6,090	17	0,0003*
Son Test	11	12,89	2,97			

Analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubu kız öğrencilerinin son test ile ön test puan ortalamalarının farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlenmiştir ($t=-4,554$; $sd= 8$; $p=0,002$; $p<0.01$).

Deney grubu kız öğrencilerinin ön test puan ortalaması 9,11 iken, son test puan ortalaması 12,89'a yükselmiştir.

O halde deney grubu kız öğrencilerinin deneysel çalışmadaki başarısının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Deney Grubu Erkek Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırması

	N		s.s	t	sd	p
Ön Test	9	4,73	3,82	-8,661	10	0,0004*
Son Test	9	10,55	3,44			

Analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubu erkek öğrencilerinin son test ve ön test puan ortalamalarının farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($t= -9,661$; $sd=10$; $p=0,000$; $p<0.01$).

Deney grubu erkek öğrencilerinin ön test puan ortalaması 4,73 iken, son test puan ortalaması 10,55'e yükselmiştir.

Bu durumda deney grubu erkek öğrencilerinin son test puanlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Deney Grubunda Geometri Başarısı Düşük Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırması

	N		s.s	t	sd	p
Ön Test	7	2,85	1,46	-7,400	6	0,0005**
Son Test	7	8,14	1,21			

Analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubunda ön test puanlarına bakıldığında düşük başarı göstermiş öğrencilerin son test puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($t= -7,400$; $sd= 6$; $p=0,000$; $p<0.01$).

Ön test puanlarına göre düşük başarılı öğrencilerin ön test puan ortalaması 2,85 iken, son test puan ortalaması 8,14'e yükselmiştir.

O halde deneysel çalışma sınıf düzeninde başarılı olamayan öğrencilerin belirlenen amaç ve yöntemlere uygun öğretimde başarılı olmuşlardır.

3* $p<0.01$

4* $p<0.01$

5** $p<0.01$

Deney Grubunda Geometri Başarısı Yüksek Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Puanları Karşılaştırması

	N	s.s	t	sd	p	
Ön Test	13	8,76	4,76	-5,958	12	0,0006*
Son Test	13	13,47	3,28			

Analiz sonuçlarına bakıldığında, deney grubunda ön test puanlarına bakıldığında yüksek başarı göstermiş öğrencilerin son test puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -5,958$; $sd = 12$; $p = 0,000$; $p < 0,01$).

Ön test puanlarına göre yüksek başarılı öğrencilerin ön test puan ortalaması 8,76 iken, son test puan ortalaması 13,47'e yükselmiştir.

Bu durumda deneysel çalışma sınıf düzeninde başarılı olan öğrencilerin belirlenen amaç ve yöntemlere uygun öğretimde daha fazla başarılı olmuşlardır.

Deney Grubu Öğrencileri Görüşleri

Deneysel çalışma sonunda, deney grubu öğrencilerine öğretim sürecine ve oluşturulmuş yeni öğrenme ortamı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu amaçla hazırlanmış öğrenci görüşme formlarını değerlendirdiğimizde; öğrencilerin bu yeni öğrenme ortamında, kendini ifade etme rahatlığı, aktif oldukları ve yaratıcı düşündükleri, konu-yanlama kolaylığı ve özgüven kazandıklarını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte dersin işleniş sürecine dair, matematik dersinin pratiğe dönük alıştırmalarla daha anlaşılır olduğunu, rahatlıkla soru sorabildikleri bir ortamda matematik dersine olan önyargılarından kurtulduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bazılarının "Ben öğretmen olsam dersi bu şekilde anlatırım", "bütün derslerde böyle olsa" gibi görüşler bildirdiği de olmuştur.

Yürütücü Öğretmenin Görüşleri

Deneysel çalışmayı yürüten öğretmenin görüşlerine bakıldığında, çoklu zeka kuramı ve farklı öğrenme stillerine uygun gerçekleştirilen öğrenme sürecinde, başarının anlamlı bir oranda arttığı dile getirilmiştir. Uygulamada Rehber rolündeki öğretmen; deney grubu öğrencilerinin aktif ve katılımcı olduğunu, motivasyon ve derse ilginin arttığını, matematiğin zor olduğu algısının yıkıldığını gözlemlemiştir. Ayrıca öğrencilerin günlük yaşamdan örnekler ile çok daha kolay öğrendikleri, hatta matematiği sevmeye başladıkları bu formda dile getirilmiştir.

* $p < 0,01$

Sonuç:

Yıllarca matematik dersinin anlaşılmasının zor olduğu ve öğrencilerin ancak bir kısmının başarılı olabildiği, öğretmenlerin de aralarında bulunduğu yaygın bir kesim tarafından kabul görmüştür.

Fakat bu deneysel çalışma göstermiştir ki; çoklu zeka kuramına göre çeşitlendirilmiş öğrenme ortamında ve farklı öğrenme stillerine uygun öğretim metotları kullanıldığında, algısı zor kabul edilen derste bile başarı elde edilebilir.

Kaynakça:

ALTUN, Murat (2010), *Matematik Öğretimi*. (7. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.

BENNETT, Judith, LUBBEN, Fred, HOGARTH, Sylvia, & CAMPBELL, Bob, (2005). Systematic reviews of research in science education: Rigour or rigidity? *International Journal of Science Education*, XXVII, 4: 387 - 406.

BENTLEY, Michael L. (1995), Carpe Diem. *Science Activities*, XXXII, 3: 23-27.

BÜMEN, Nilay T. (2004), *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*, 2. baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2001), *DeneySEL Desenler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

DEMİR, Furkan (2015), Matematik okuryazarlığı soru yazma süreç ve becerilerinin gelişimi. (**Doktora Tezi**), Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

DEMİRİSOY, Nur Hilal (2008), İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Hakkındaki İnançları, Uygulamaları ve Arasındaki İlişki. (**Yüksek Lisans Tezi**), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

DÖŞ, İzzet ve ATALMIŞ, Erkan Hasan (2016), OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV, 2: 432-450.

EV ÇİMEN, Emre (2012), Öğrencilerin Matematiksel Güç Kavramını Anlamaları, İşlemeleri ve Geliştirmeleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, I, 2: 233.

GAİNSBURG, Julie (2008), Real world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, XI, 3: 199-219.

GARDNER, Howard (1993), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10 anniversary ed.). New York, NY: Basic Books.

GELLERT, Uwe (2004), Didactic Material Confronted with The Concept of Mathematical Literacy. *Educational Studies in Mathematics*, 55: 163-179.

HARRİSSON, Alan G. & TREAGUST, David F. (1993), Teaching with Analogies: A Case Study in Grade-10 Optics. *Journal of Research in Science Teaching*, XXX, 10: 1291-1307.

HELLER, Patricia & HOLLABAUGH, Mark (1992), Teaching problem solving through cooperative grouping. Part 2: Designing problems and structuring groups. *American Journal of Physics*, LX, 7: 637-644.

HULL, Glynda (1993), Hearing Other Voices: A Critical Assessment of Popular Views on Literacy and Work. *Harvard Eğitim Dergisi*: Nisan 1993, LXIII, 1: 20-50.

KARAÇAY, C. (2004), Yirminci Yüzyılda Matematiği Sarsan Düşünceler. *Matematik Dünyası Dergisi*, 57: 57.

KASCHALK, R. (2002), Physics—Why bother? . . . that’s why! **Contextual Teaching Exchange**, 1: 1–8.

KILIÇ, Pınar (2011), “*Eba, Matematik Hikayeleri, Bölüm 3*”, <http://www.eba.gov.tr/video/izle/97011f74271efa1754ab2b0c473574d44b462a4372001>, alındığı tarih: 25.03.2017

KİNG, Chris, & KENNETT, Peter (2002). Earth science contexts for teaching physics. Part 1: Why teach physics in an Earth science context? **Physics Education**, XXXVII, 6: 467–469.

KURTOĞLU ÇOLAK, S. (2006), Materyal Kullanımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Geometri Kavramları Bağlamında Matematiksel Okuryazarlığına Etkisi Üzerine Deneysel Bir Çalışma. (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

OECD (2003), **First Results from PISA 2003: Executive Summary**. France: Trocadero Agency

PALA, Nihat Mert (2008), PISA 2003 Sonuçlarına Göre Öğrenci ve Sınıf Özelliklerinin Matematik Okuryazarlığına ve Problem Çözmeye Etkisi. (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

PERKİNS, David N. & GARDNER, Howard (1989), **Why “Zero?” A brief introduction to Project Zero**. In H. Gardner & D.N. Perkins (Eds.) *Art, mind, and education: Research from Project Zero* (pp. vii-x). Chicago: University of Illinois Press

SONG, Jinwoong & BLACK, Paul J. (1991), The effects of task contexts on pupils’ performance on science process skills. **International Journal of Science Education**, XIII, 1: 49-58.

TAŞKIN, Esra (2017), **Altıncı sınıf öğrencilerine verilen matematik okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin matematik okuryazarlığı başarısına etkisi**, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

TAŞPINAR, Mehmet (2004), **Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri**. (1. Baskı). Elazığ: Üniversite Kitabevi.

UYSAI, Esra (2009), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Düzeyi. (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

VİLA, Cristóbal (2010), “**Nature by Numbers**” A short film by Cristóbal Vila, <https://www.youtube.com/watch?v=kkGeOWYOFoA>, alındığı tarih: 25.03.2017

Extended Abstract:

Introduction

It is important to gain math skills in order to raise individuals who produce knowledge, think analytically, produce solutions, question, put theoretical knowledge into practice, and perceive life correctly (Karaçay, 2004: 57).

Individuals can understand and solve the problems they encounter in daily life, and apply these solutions only if they can read mathematics correctly (Demirsoy, 2008: 61).

Instead of the traditional methods generally applied in the education and training of the mathematics-geometry course, the change in student achievement was observed by performing an applied study in a different learning environment (Döş and Atalmış, 2016: 444).

Various studies have been conducted to increase the success levels of students by creating learning methods and appropriate learning environment, and it has been shown that successful results have been obtained. According to these studies, associating new information with previous information in the student increases learning and motivation. The more sampling is made for the resume of the students while the course is being processed, the easier and permanent learning is achieved. Based on this point, while choosing the sample problems in the study, situations related to areas such as industry, construction, home economics, kitchen, health, agriculture, trade, football, basketball, and situations that can direct the student's interest and perception to the subject were preferred.

The main purpose of the study is; to investigate the effect of experimental teaching method on student achievement, the gender difference of this effect, and the effects of the groups with low and high success rates. In addition, the opinions of the students participating in the experimental study and the teachers who performed the application were evaluated qualitatively.

Research Method

In the study, a trial model with pre-test, post-test and control group was applied. In addition, the cause-effect relationship was investigated with quantitative and qualitative evaluations.

The gender distribution of the students who make up the study groups and groups of this research,

1- Control group, 9 Boys (45%) and 11 Girls (55%), in total 20 students

2- The experimental group, 11 girls (55%) and 9 boys (45%), consists of a total of 20 students

The process followed in the research can be summarized as followed:

- Subject perception test application to both groups.
- Pre-test application to both groups.
- For experimental group students:

- Creating student teams, determining team name and representative.
- Watching a video on the history of mathematics and the life of Euclid.
- Watching videos about Mathematics in Nature.
- Distributing laboratory materials on the subject.
- Distribute information papers containing formulas to be used in area and volume calculations.
- Making actual measurements of laboratory materials with the help of a ruler and compass, making area-volume calculations using formulas.
- Calculation these materials with a different method by measuring the amount of water they take in. Comparison of the results with the results calculated by a formula.
- Solving the practice questions including the possible situations in daily life of the knowledge learned at the end of the experiment.
- Checking the answers, evaluating the solutions and method.
- Post-test both groups.
- Taking the experimental group students 'and practitioner teacher's opinions after the application.

In the experimental study, the data were analyzed with the SPSS 25.0 program. First of all, whether the distribution of the data was normal or not was checked by Shapiro-Wilk analysis and it was determined that the distribution was normal. Then, parametric tests were used to compare the intended situations.

Descriptive analysis was also used to evaluate the opinions (qualitative data) of the experimental group students and the practitioner teacher.

Description and Analysis of Results

1-It was determined that the difference between the pre-test mean scores of the students in the experimental group and the control group was not statistically significant ($p > 0.05$ $p = 0.968$).

2- The mean score of the pre-test results of the control group students was 6.75 and the standard deviation was 3.61, while the post-test mean score was 7.50 and the standard deviation was 3.18. Based on these data, it can be said that the pre-test and post-test results of the control group, who were trained in accordance with the classroom order, are equivalent.

3- While the average of the pre-test scores of the experimental group students was 6.70, the average post-test score increased to 11.60. In this case, the experimental group students showed a serious increase in success at the end of the study.

4- While the post-test score average of the control group students was 7.50, the post-test score average of the experimental group students increased to 11.60. Therefore, it is seen that experimental work increases student achievement.

5- While the pre-test mean score of the girl students in the experimental group was 9,11, the post-test mean score increased to 12,89. Therefore, it is seen that the experimental group girls' success in experimental work is higher.

6- While the pre-test average of male students in the experimental group was 4.73, the average post-test score increased to 10.55. In this case, it is seen that the experimental group male students have higher success in experimental work.

7- According to the pre-test scores, the pre-test score average of the students with low success was 2.85, while the post-test score average increased to 8.14. Therefore, the students who could not be successful in the classroom setting were successful in the experimental study.

8- According to the pre-test scores, the pre-test score average of the highly successful students was 8.76, while the post-test score average increased to 13.47. In this case, the students who were successful in the classroom setting were more successful in the experimental study.

In this case, the students who were successful in the experimental study classroom setting were more successful in teaching in accordance with the determined goals and methods.

At the end of the experimental study, the experimental group students were asked their opinions about the teaching process and the new learning environment that was created. When we evaluate the student interview forms prepared for this purpose; They stated that in this new learning environment, students gained the convenience of expressing themselves, being active and thinking creatively, and gaining ease of understanding and self-confidence.

On the other hand, they stated that the mathematics lesson was more understandable with practical exercises regarding the teaching process of the lesson, and that they got rid of their biases against the mathematics lesson in an environment where they could easily ask questions.

Considering the views of the teacher who carried out the experimental study, it was stated that the success increased significantly in the learning process carried out in accordance with the theory of multiple intelligence and different learning methods. He observed that the experimental group students were active and participatory, their motivation and interest in the lesson increased, and the perception that mathematics was difficult was destroyed. In addition, it is stated in this form that students learn much more easily with examples from daily life and even begin to love mathematics.

Conclusions

For years, it has been widely accepted, even by the teachers, that mathematics lessons are difficult to understand and only a fraction of students can be successful.

But this experimental study showed that; In a learning environment diversified according to the theory of multiple intelligences and using appropriate teaching methods for different learning styles, success can be achieved even in a lesson considered difficult to perceive.

Ashab-I Kefh'in İnanç Turizmi Açısından Değerlendirilmesi ve Afşin'in Tanıtımında Kullanılabilirliği

Evaluation Of Ashab Al-Kahf Terms Of Faith Tourism and Presentation of Afşin Availability

Rüştü ILGAR*

Öz

Dünyada inanç turizm sektörü 400 milyon insana hitap eden ve 19 milyar dolarlık sermayeyi içeren hızlıca gelişen ve büyüyen bir turizmin koludur. Bu pazarda en büyük payı 5.5 milyon dolarlık pay ile Suudi Arabistan almaktadır. Bacasız sanayi sıcak para sektöründe Türkiye bu pazardan daha çok pay alabilir. Zaten Dünya genelinde 33'den fazla Ashab-ı Kefh'in yaşandığına inanılan mağara bulunmaktadır. Bunların 4 tanesi Türkiye'dedir. Yapılan araştırmanın sonucunda Ashab-ı Kefh olayı sadece Müslüman aleminde değil, Hristiyan, Hindu inanç sisteminde de yer alır. Dünyadaki Müslüman ve Hristiyanlık inancına sahip toplam (4 milyar) nüfus düşünüldüğünde büyük bir kitleye hitap eden Ashab-ı Kefh mağarası günümüzde istenilen düzeyde turizmden pay almadığı görülmüştür.

Bu araştırma inanç turizmi kapsamında halk arasında "Yedi Uyurlar" olarak da bilinen Kahramanmaraş'ın Afşin ilçesinde yer alan mağara ile ilgilidir. İnanç turizm açısından önemli olan Ashab-ı Kefh mağarası Afşin'in tanıtım unsuru olarak daha iyi nasıl yararlanabileceği konusu incelenerek önerilerde bulunulmuştur. Çalışmada veri toplama tekniği olarak ana kaynaklar kullanılmıştır. Konuyla ilgili yapılmış çalışmalara değinilerek mağaranın durumu hakkında bilgi alınmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda Ashab-ı Kefh olayı sadece Müslüman aleminde değil,

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Coğrafya Eğitimi Anabilimdalı, 17100, Çanakkale, ilar@mail.com, 0000-0002-4981-7324

Hristiyan, Hindu inanç sisteminde de yer alır. Kur'an-ı Kerim'den edinilen bilgiler çerçevesinde değerlendirildiğinde yaşanmış bir olay olduğu ve bir efsane olmaktan daha öte bir anlam ifade ettiği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Afsin, Ashab-ı Kehf, İnanç turizm, Tanıtım

Abstract

The industry of religious tourism is a 19 billion-dollar branch of tourism developing and growing fast and addressing 400 million people in the worldwide. The biggest share in this market belongs to Saudi Arabia with 5.5 million dollars. Turkey may have more share in this market in the hot money service industry. There are over 33 caves in which Ashab-ı Kehf occurred around the world. Four of them are located in Turkey. As a result of the research, the Ashab Al-Kahf incident takes place not only in the Muslim world, but also in the Christian and Hindu belief system. Considering the total 4 billion population of Muslims and Christians in the world, it is seen that Ashab Al-Kahf Cave which appeals to a large audience does not get a share from tourism at the desired level at the nowadays.

This study deals with the cave which it is also known as “Seven Sleepers” in the society, is located in the town of Afsin in Kahramanmaraş. Ashab Al-Kahf cave which is important in terms of belief tourism, subject how to better utilize it as a promotional element has been made the suggestions by investigated. Main data sources were collected technique in the study. Information about the state of the cave has been tried to be received by referring to the studies about the subject. As a result of the research, the Ashab Al-Kahf incident takes place not only in the Muslim world, but also in the Christian and Hindu belief system. It can be said that parable of Ashab Al-Kahf is a lived event in the direction of the information obtained from the Quran and it makes more sense than being a legend.

Keywords: Afsin, Ashab Al-Kahf, Belief Tourism, Presentations

Giriş:

Bilişsel konulara ilgi duyan bilim insanları, insanların doğuştan itibaren beyinlerinde ve içgüdüsel olarak bir yaratıcının varlığını kabul etmektedirler. İnsanlığın yaşam çizgisinde akıl kuramının evrilmesiyle inanç sisteminde sorgulama ve somut dayanak aramaya yönelimler oluşmuştur. Sonuç olarak içsel sorgulamalar ve arayışlar insanı bir yaratıcının varlığını kabul etmeye zorladı. Bu durum doğal olarak bir dine inanma ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Sorgulamalar önceki insanların inançlarındaki tatminsizler ve inancın getirdiği sorumluluklardan kaçmak adına algıları ve arzuları doğrultusunda çok farklı din ve inanç grupları oluşmuştur. Hatta inanmadıklarını belirtenler bile inançsızlığa inanmak zorunda kalarak bir paradox içine girmişlerdir. Ortaya çıkan inanç grupları içsel huzur için kutsal kabul edilen değerlere yönelimi de arttırmıştır. Böylece kutsal kabul edilen olaylar ve olguların yaşandığı mekânlara kitlesel hareketler beraberinde gelişti. İşte bu eğilimler “inanç turizmini” ortaya çıkarmıştır. Dünya nüfusunun yaklaşık 2,5 milyarı Hristiyan, 1,5 milyarı Müslüman, 14 milyonu Yahudi ve 3 milyar Hindu ve 19 farklı inanca sahiptir. İnanç turizm sektörünün ön plana çıkması nedeniyle Dünya İnanç Turizm Örgütü (WRTA) oluşturulmuştur (Köroğlu ve diğ., 2017).

Ashab-ı Kehf Kuran'da açık ve net bir şekilde verilmiş olması bu hikâyenin efsaneden daha öteye giden bir olay olduğu ön plana çıkmaktadır. Kehf suresi Kur'an'ın 18. suresidir. Sure 110 ayetten oluşur (Kur'an, Kehf Suresi, 9-26. ayetler, Yazır, 2009). Bu olayın gerçekliği insanlık tarihinde farklı coğrafyalarda ve dinlerde de dile getirildiği için yaşanmış olma olasılığı güçlendirmektedir. Ancak bunu sorgulamak günümüz dünyasındaki akla ve bilime ters düşebilir. Ancak günümüz bilim insanları yaşamı kesintiye uğratıp tekrar devam ettirebilme olasılığı üzerinde çalışmaktadırlar. Hatta 12 Ocak 1967 James Bedford, ciğerlerine sıçrayan kanser nedeniyle gönüllü dondurulmuş ilk insan olma unvanına sahiptir. -196 0C derecedeki sıvı nitrojenli cryo tüpü içindeki 50 yıldır beklemektedir. Günümüzde dondurulmuş insan sayısı 250'den fazladır. Bilimsel olarak ölü kabul edilmemekle birlikte bu insanların hayata dönme ihtimalleri tartışılmaktadır. Dolayısıyla belli süreliğine yaşamı kesintiye uğratıp yeniden devam ettirme olasılığı bilim dünyasını meşgul etmektedir. Ancak bu çalışma Ashab-ı Kehf'in yaşanıp yaşanmadığını tartışmaktan ziyade İnanç turizmi açısından kullanılabilirliğinden ibarettir. Özellikle inanç turizminde son 40 yıllık süreçte büyük gelişmeler görülmüştür. En fazla rağbet 80'li yıllarda olmuştur. Batıda bu pay 1994'ten 2005'e kadar 4,5 milyon katılımcıdan 14,8 milyon katılımcıya yükselmiştir (Wright, 2006:9). Ekonomik açıdan hızla gelişen inanç turizminin pazar payı seyahat ve konaklama sektörüne önemli katkılar sunmuştur. Büyük turizm firmaları, seyahat işletmeleri, konaklama tesisleri, kongre fuar organizatörleri, hac ve umre organizatörleri edindikleri ekonomik gelirler ile sektörde ön plana çıkmaktadır. Bu pazarda en büyük payı 5.5 milyon (TÜRSAB, 2014) Suudi Arabistan almaktadır. Dini turizm pazarlamasının bölgesel gelişimini amaçlayan kültürel ve dini gezi yerleri oldukça ön plana çıkmaktadır (Wang and all 2020). Örneğin dini turizmi teşvik etmek için Kudüs'ü ziyaret edenlere Kudüs belediyesince Kudüs hacısı sertifikası verilmektedir (İlgar, 2015). Nitekim bu coğrafi bölge dünya nüfusunun yaklaşık % 5'ini oluşturan 389 milyon insan dünya ekonomisinin % 3'üne tekabül eden 2.4 trilyon dolar hareketlilik ile yılda turizme katkı sunmaktadır (Birleşmiş Milletler Dünya Turizm Örgütü,

UNWTO, 2019). Bu yüzden turizm işletmeleri, oldukça güçlü inanç turizm pazarında zaman kaybetmeden nakit paraya dönüştürülebilir yatırım olarak kullanılmalıdır (Karaman ve Usta 2006:473). İnanç turizm sektörü 400 milyon insana hitap eden ve 19 milyar dolarlık sermayeyi içeren hızlıca gelişen turizmin koludur. Tur şirketleri de artık turlarının kapsamında inanç turizm açısından önemli alanlara yer veriyor hale gelmiştir. Dünya üzerinde gelişen gayrisafi milli hasıla, modern yaşamda bunalan insanların yen arayışlara girmesi inanç turizminde konu olan lokasyonlara ilginin artmasına neden olmuştur (<http://www.religioustravelassociation.com>, Erişim tarihi: 04.03.2017). Türkiye bu küresel pazardan pay almak için planlamalar yapmaktadır. Kültür ve Turizm Bakanlığı'na hazırlanan ve Yüksek Planlama Kurulu'na 28.2.2007 tarih ve 07/4 sayılı karar ile kabul edilen Türkiye Turizm Stratejisi (2023) planında Türkiye 2023'te 63 milyon turist, 86 milyar dolar turizm geliri ve dünyanın beşinci büyük turizm ülkesi olmayı hedeflemektedir (Altınoluk, 2008).

Araştırmadaki Amaç ve Yöntem:

Bu çalışma inanç turizmi açısından Hıristiyanlar ve Müslümanlar için önem arz eden Ashab-ı Kehf konu edilmiştir. Ashab-ı Kehf'i konu edinen en eski yazıt eski Hindistan'da Sanskritçe yazılmış Mahabharata'da konu edilmiştir. Hint kutsal kitaplarından Mahabharata 7 kişinin, peşlerinde 1 köpek ile nefsin isteklerini kırmak için yaşama ve dünyaya yüz çevirdiklerinden bahsedilmektedir (<https://islamansiklopedisi.org.tr/ashab-i-kehf>). Hıristiyanlıkta benzer 7 kişinin II. Theodosios'tan ve imparator Decius zamanına kadar (250) uykuda kaldıkları iddia edilmiştir. Bu gün Ortodoks ve Katolik kiliseleri olayı yâd ederler. Ancak olay değil tarihleri üzerinde tartışmalar çıkmış buna ilk karşı çıkan da Baronius olmuştur (1607). Protestanlığın yükselişi ve Roma Katolik kilisesinin olayı insanları etkilemeye yönelik bir algı olduğunu belirtmesi üzerine bu klişe ve öğretilerinde itibarsızlaşma oluştu (Johnsanidopoulos, 2009).

Çalışmada veri toplama tekniği olarak derleme içerikli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Konu ile ilgili yapılmış çalışmalar değerlendirilmiş, mağaranın durumu hakkında bilgi alınmaya çalışılmıştır. Afşin'in tanıtımı için Kehf Külliyesi tanıtım unsuru olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda Ashab-ı Kehf Külliyesinin mevcut durumu ve gelecekte bu külliyenin bir tanıtım unsuru olarak nasıl daha iyi yararlanabileceği konusu araştırılarak önerilerde bulunulmuştur. Dünyada gelişme gösteren inanç turizmi kapsamında Kahramanmaraş ilinin Afşin ilçesinde bulunan Ashabı Kehf Külliyesinin varlığının Afşin'in tanıtımında kullanılabilirliği amaçlanmıştır.

Ashab-ı Kehf Olgusu ve Afşin Mağarasının Konumu:

Gerek İslam, gerekse Hıristiyanlar ve gerekse Hinduizm'de yer alan Ashab-ı Kehf olayında 7 kişi ve 1 köpekten oluşan ve bir mağarada geçen uzun yılları kapsayan söylence bir inanç sistemi olarak bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devleti'ndeki Pew Araştırma Merkezinin Din Forumunun 2020 yılında yaptığı araştırmada dünyanın en büyük inanç gurubunu 2,382 milyar inanan ile Hristiyanların oluşturduğu, bunu 1,907 milyar inanan ile Müslümanların izlediği belirtilmiştir. En büyük inanç gruplarını içine alan Ashab-ı Kehf olayı yaklaşık 4 milyarın üstünde kişiye hitap etmektedir (Pew Research Center, 2020). Dünyanın çeşitli yerlerinde Ashab-ı Kehf'in yaşandığı inanılan şehir veya sığındığı mağara olma olasılığı güçlü lokasyonlar vardır (Şenesen, 2002). Dünya genelinde 33'den fazla mağara Ashab-ı Kehf'in yaşandığı yer olduğunu

iddia eden yer bulunmaktadır. Bunların 4 tanesi Türkiye'de yer almaktadır. Bunlardan üç tanesi mağara, bir tanesi mezarlıktır. Bunlar İzmir-Selçuk (Efes), Kahramanmaraş ili Afşin ilçesi, Mersin ili Tarsus ilçesi ve Diyarbakır ili Lice ilçesi Derkam Köyünde yer almaktadır (Çetin ve Kaymaz, 2013). Ancak en güçlü lokasyon Selçuk (Efes) ön plana çıkmaktadır. Ashab-ı Khef'in nerde yaşadıklarına, kaç kişi olduklarına ve isimlerine ilişkin çeşitli söylentiler olmakla birlikte bu konuda somut bir sonuç yoktur. Dünya genelinde yaşandığı kanısı en plana çıkan mağaralar şunlardır:

Tablo 1. Ashab-ı Khef'in Yaşadığına İnanılan Bazı Yerler

ÜLKE	ŞEHİR/İLÇE	Konumu
Çin/ Doğu Türkistan	Turpan	Tuyoq
Ürdün	Amman	Rajib (Raqem) Köyü
Tunus	Chenini	Augustine of Hippo Berberi Köyü yakını
Cezayir	Qatian Dağı	N'Gaous Köyü
Suriye	El Nabk	Deir Mar Musa El-Habashi
Azerbaycan	Nahçıvan	İnan dağı
İspanya	Cordoba	Cinanu'l verd
Afganistan	Kabil	Maymana
Mısır	Kahire -Fustat	Mokattam Tepesi
Türkiye	İzmir, Efes	Eshab-ı Khef Mağarası
Türkiye	Mersin (Tarsus)	Dedeler Köyü
Türkiye	Kahramanmaraş (Afşin)	Afşin
Türkiye	Diyarbakır (Lice)	Derkam Köyü

Etimolojik olarak incelendiğinde Ashab-ı Khef terimsel olarak Arapça iki kelimeden oluşan bir kavramdır. Ashab arkadaşlar, sahipler anlamına gelirken, kehf; oyuk, in, mağara anlamında kullanılmaktadır. İsa'nın havarilerinden Aziz Paulus M.S. 67 yılında Efes kentine gelerek Hıristiyanlığı yaymak için mücadele etmiştir. Roma Kralı Decius Hristiyanları yakalayıp yaşamlarını sonlandırmak istedi. Efesos valisinin taleplerini kabul etmeyerek Hıristiyanlığın ilk inananlarından olan yedi asil gencin eziyetlerden kaçmak için yanlarındaki köpeklerini alıp bir mağaraya sığındılar. Hristiyanlık karşıtları mağaranın önüne duvar inşa ederek açlıktan öldürmelerini istediler. Bu sırada Hristiyan bir şahıs yaşananları anlatan bilgilendirme içeren bakır levhayı içine attı. Aradan uzun yıllar geçtikten sonra, 410 veya 448 yılında uyandılar. Mağarada uyuyan yedi kişi sadece bir gece uyuduklarını düşündüler. Aralarından Yemliha'yı yiyecek bir şeyler alması için şehre gönderirler. Giderken şehirdeki kapılarındaki haç işaretlerini görünce inanamadı. Elinde tedavülden kalkmış İmparator Decius'un resminin bulunduğu gümüş sikke ile alışveriş yapmak isteyen bu genç alışveriş yapmak istediği fırıncı tarafından hayret ile karşılandı. Define sahibi olduğunu düşündü ve askerlere şikâyet etti. Yetkililer bu ilginç olayı tanık olması için İmparator II. Teodosius'u şehre davet ettiler. Böylece olay açığa çıkmış oldu. Yedi uyurlar Hristiyanlarca aziz olarak inanılır. Gençler bir sonbahar günü (27 Temmuz, 3 Ağustos veya 22 Ekim)

uyanırlar. Şuan ki durumunu bilmemekle beraber daha önce 27 Temmuz'da Latin kiliselerince kutlanırdı. Ortodoks kilisesine göre 3 Ağustos'ta mağaraya sığınmışlar, 22 Ekim'de de uyanmışlardır. Bu günlerde dini törenler yapılır ve yortular arasında yer alır (Afşin Belediyesi, 2012). Yedi uyurlar Yemliha, Misliha, Mekselina, Mernuş, Debernuş, Şazenuş ve Kefestatayuş isimleriyle bilinen inançlı yedi genç ile köpekleri Kıt-mir'i ifade eder (<http://www.afsin.bel.tr/eshab-i-kehf-tarihi/>). Ancak Kur'anı Kerimde Ashâb-ı Kehf Kıssasının sonunda, mağara arkadaşları konusunda münakaşa edilmemesi ve Kur'ân dışı kaynaktan bilgi arayışına girilmemesi emriyle son bulmaktadır (Şentürk, 2012).

Halk arasında Yedi Uyurlar olarak bilinen mağara Afşin ilçesinin 8 km batısında bulunmaktadır. UNESCO Dünya Mirası Geçici Listesinde yer alan Ashab-ı Kehf Külliyesi Kehf Süresi'nde anlatılan mağara olduğu düşünülmektedir. Afşin'deki Ashab-ı Kehf Külliyesi Antik Çağ'dan beri kutsal sayılan Ashab-ı Kehf veya Eshabül-Kehf adıyla bilinen mağaranın önüne yapılmıştır. Ashab-ı Kehf mağarası Bizans döneminde olduğu gibi büyük Selçukluların fethinden günümüze kadar süreçte Hristiyanlar ve Müslümanlar tarafından kutsal bir mekân olduğuna inanılarak önemli bir ziyaret merkezi olmuştur. Ashab-ı Kehf'e gelen ziyaretçilerin temel ihtiyaçlarının karşılanması için Anadolu Selçuklularının Maraş valisi Nusretüddin Hasan Bey tarafından 1215-1235 yılları arasında ribat, cami ve handan oluşan külliye yaptırmıştır. Dulkadir Beyliği Hükümdarı Alauddevle Bey tarafından medrese ve babası Süleyman Bey tarafından buk'a inşa edilerek Ashab-ı Kehf Külliye genişletilmiş ancak buk'a günümüze kadar gelmemiştir. Alauddevle Bey'in hanımı Şems Hatun tarafından ise bir mescit (Kadınlar Mescidi) inşa ettirmiştir. Ashab-ı Kehf Külliyesine son ilave 1531 yılında Osmanlı devleti döneminde inşa edilen Paşa Çardağı ile olmuştur. Ashab-ı Kehf Külliyesi tarihi dönemlerde önemli bir ziyaretgâh olmasının yanı sıra çevrenin önemli bilim ve kültür merkezi olmuştur (Özkarcı, 2007:630-633). Ashab-ı Kehf Külliyesi kutsal mağara ve onun önündeki ibadet yeri olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Ashab-ı Kehf Mağarasının tavanı düz ve yere batmış gibi olduğundan alçaktır. Mağaranın batı yönünde uç tarafında bir pınar bulunmaktadır. Yerel halk arasında bu pınara zemzem suyu da denmektedir. Mağaradaki pınar, tavandan damlayan suların zeminde bulunan çukurda birikmesi sonucu oluşmaktadır. Mağaradaki su aynı zamanda soğuk ve temiz bir içme suyudur. Mağaranın dikdörtgen şeklinde olan kısmı ön bölgede yer almaktadır.



Şekil 1. Afşin Ashab-ı Kefh Külliyesinden bir görünüm.

<http://www.afsin.bel.tr/album/eshabikehf/files/assets/basic-html/index.html#1>
(Erişim Tarihi 20.04.2017)

Mağaranın içi oldukça geniş ve insanın yaşamasına elverişli koşullar içerir. Mağaranın içerisinde küf veya nem kokusu yoktur, kuru ve ferah bir hava mevcuttur. Mağaranın önünde bulunan dikdörtgen şeklindeki bölgeden ibadet yerine giriş bulunmaktadır. İbadet yeri olan mescit Bizans döneminde inşa edilmiştir (Sümer, 1989:47).



Şekil 2. Ashab-ı Kefh Mağarasından bir görünüm.

<http://www.afsin.bel.tr/album/eshabikehf/files/assets/basic-html/index.html#1>
(Erişim Tarihi 03.05.2017)

Afşin Belediyesinin 2009-2010 bülteninde Ashab-ı Khef Külliyesi'nin dünyaya tanıtılması gerektiğinden söz edilmiştir. Kahramanmaraş Turizm Stratejisi (2012-2015) incelendiğinde Ashab-ı Khef külliyesinin şehir tanıtımında yer aldığı görülmüştür. Külliye'nin tanıtımı için tüm resmi yazışmalarda Afşin Belediyesi logosunun altına 'Ashab-ı Khef Şehri' sloganına yer verilmiştir. Bununla beraber sosyal, sportif ve kültürel alanlarda düzenlenen belediyenin organize ettiği tüm faaliyetlere Ashab-ı Khef adı da bulunmaktadır (Afşin Belediyesi 2009-2010 Bülteni, 2013). Ashab-ı Khef Külliyesi için Afşin Belediye Başkanlığı tarafından her yıl düzenli olarak tanıtım amaçlı festival düzenlenmektedir. Afşin Belediyesi Ashab-ı Khef isimlerinden birisini yeni doğan çocuğuna isim olarak veren ailelere Belediye Meclisi kararı ile altın ve madalya ödülleri vermektedir. Bu uygulamaların dışında Afşin Belediyesi tarafından her yıl düzenli olarak yapılan "Geleneksel Yemliha Yürüyüşü" külliye'nin ulusal ve uluslararası düzeyde tanıtımı için gerçekleştirilen faaliyetlerdendir. Tanıtım panoları ve katılım fuarlar için üç dilde hazırlanan broşürler ilçe tanıtımı için önemli bir etkinliktir. İstanbul Miniaturk alanına Ashab-ı Khef Külliyesi'nin minyatürünün yerleştirilmesi kararı da bu tanıtım çalışmalarının bir sonucudur (www.yesilafsin.com erişim tarihi 17.04.2017). Ashab-ı Khef'in bütün dünyaya tanıtımı amaçlı "Ashab-ı Khef Külliyesi, Çevresinin Koruması ve Yaşatma Derneği" kurulmuştur. Dernek Ashab-ı Khef Külliyesinin tanıtımı için sanal alemde web sayfası düzenleyerek tanıtım faaliyetlerini oldukça geniş bir kitlelere yaymaya ve tanıtmaya çalışmaktadır.

Sonuç ve Öneriler:

Dünya nüfusunun yaklaşık 2,5 milyarı Hristiyan, 1,5 milyarı Müslüman, 14 milyon Yahudi ve 3 milyar Hindu ve 19 farklı inanca sahiptir. İnanç turizm sektörü 400 milyon insana hitap eden ve 19 milyar dolarlık sermayeyi içeren hızlıca gelişen ve büyüyen bir turizmin koludur. Bu pazarda en büyük payı 5.5 milyon dolarlık (TÜRSAB, 2014) Suudi Arabistan almaktadır. Bacasız sanayi sıcak para sektöründe Türkiye bu pazardan daha çok pay alabilir. Ashab-ı Khef inanç turizm kapsamında iç turizm ve dış turizme hitap edebilecek şekilde kullanılabilir. Çünkü her dine benzer kısra bulunmaktadır. Yani tıpkı her dine bayanların örtüsü gibi, Ashab-ı Khef söylencesi de yer almaktadır. Bu olayın gerçekleşip gerçekleşmediğini farklı coğrafyalarda ve dinlerde de dile getirildiği için yaşanmış olma olasılığını güçlendirmektedir. Çünkü kutsal kitapta yer alan "Biz her millete bir peygamber gönderdik" (Nahl, 16/36) ifadesi ile Yaratıcı belki de diğer dinler de de bu örnek olayı ifade etmiş olabilir. Zaten Dünya genelinde 33'den fazla Ashab-ı Khef'in yaşandığı mağara bulunmaktadır. Bunların 4 tanesi Türkiye'dedir. Bu olayın gerçekleşip gerçekleşmediğini, bu olayın nasıl nerede ve ne şekilde kimler ile olduğunu sorgulamak yerine (Kuran'da yer alan Ashâb-ı Khef'in sonunda, mağara arkadaşları konusunda münakaşa edilmemesi salık verilmektedir) bu olaydan ülke olarak nasıl kazanım sağlarız eksenli çalışmalar yürütülmesi yararlı olacaktır.

Türkiye'de Kahramanmaraş'ın Afşin ilçesinde yer alan Ashab-ı Khef Külliyesi dini günler dışında çok fazla ziyaret edilmediği ortaya konulmuştur. Ashab-ı Khef Külliyesi üzerine yapılmış bir çalışmaya göre 2011 ve 2012 yıllarında yaklaşık 100 bin kişi külliye'yi ziyaret etmiştir. Ziyaretçilerin genellikle Nisan-Mayıs ayları ile Eylül-Ekim aylarında yoğunluğu gözlemlenirken, kış mevsimine doğru düşmektedir. Yıl içerisinde gelen konukların % 20-25'i Mayıs ve Haziran aylarında, % 30-35'i Temmuz ayında,

% 35-40'ı ise Ağustos ayında ziyaret ettiği görülmüştür (Çetin ve Kaymaz, 2013). Bu ziyaretçi sayılarının artırılması için daha çok tanıtıma yer verilmesi gerekmektedir. Son yıllarda yurt içi ve yurt dışı gelen turistlerin artırılması ve Ashab-ı Khef'in tanıtılması yönünden birçok faaliyetler gerçekleştirmeye çalışılmıştır. Afşin Belediyesi her yıl Ashab-ı Khef ile ilgili festival düzenlemesi, belediyenin ve kaymakamlığın düzenlediği etkinlikler Afşin'in tanıtımında Ashab-ı Khef'i ön plana çıkarmıştır.

Afşin Ashab-ı Khef Külliyesinin tanıtımında ve gelen ziyaretçi sayısının artırılması çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Kahramanmaraş valiliği öncülüğünde, il kültür turizm müdürlüğü, ilçe belediyesi ve kaymakamlığı, müftülük, milli eğitim, üniversite işbirliği ile Ashab-ı Khef Külliyesinin canlandırılmasına yönelik projeler yapılmalı ve zaman kaybetmeden bu projeler hayata geçirilmelidir. Ashab-ı Khef Külliyesinin gelişi güzel ziyaret edilmesinin önüne geçilmesi ve her şeyden önce kontrol ve denetimlerinin Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yapılması gerekmektedir. Ashab-ı Khef Külliyesinin çevre düzenlemeleri, gerekirse gelen/gelecek turistlerin ihtiyaçlarını karşılayacak farklı türdeki tesislerin yapımı ile birlikte gerçekleştirilebilir. Ashab-ı Khef Külliyesinin ışıklandırmaları ve tabelalar yolu ile mağaranın bulunduğu ortam mistik bir havaya büründürülerek daha çok ziyaretçi ağırlayabilir konuma getirilebilir. Gerekliyse alan çevresi sınırlandırılarak giriş için bir turnike uygulaması, dilek ve şikâyetlerin alınması ile mağarayı ziyaret edecek turistlere alanın önemli olduğu duygusunun hissettirilmesi sağlanabilir. Afşin ile ilişkilendirilebilecek bir Ashab-ı Khef kültürünün oluşturulması şehrin tanıtımı ve turizmine katkı sunacaktır.

Kaynakça:

ALTINOLUK, Emre Baturay, 2008. Türkiye Turizm Stratejisi (2023) ve Turizm Stratejisi Eylem Planı'nın (2007-2013) Mağaraların Korunması, Mağara Turizmi, Mağaracılık ve Mağaracılar Açısından Değerlendirilmesi, **IV. Ulusal Speleoloji Sempozyumu Ankara**, Erişim Tarihi, 30.03.2020. <http://mad.org.tr/yayinlar/sozlu-bildiriler/57-turkiye-turizm-stratejisi.html>

AFŞİN BELEDİYESİ (2012), <http://www.afsin.bel.tr/eshab-i-kehf> (Erişim Tarihi: 24.04.2017).

AFŞİN BELEDİYESİ (2013), 2009-2010 Bülteni, <http://www.afsin.bel.tr/Web/index.html> (Erişim Tarihi: 24.04.2017).

AFŞİN KAYMAKAMLIĞI (2012), Ashabı Kehf Külliyesi. <http://www.afsin.gov.tr/eshabikehf.asp> (Erişim Tarihi: 24.04.2017).

AFŞİN KAYMAKAMLIĞI (2017), Ashabı Kehf Külliyesi, <http://www.afsin.gov.tr> (Erişim Tarihi: 19.04.2017). http://www.yediuurlar.com/eshab_%C4%B1_kehf.asp (Erişim Tarihi: 22.04.2017).

UNWTO, Birleşmiş Milletler Dünya Turizm Örgütü (2019.), <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284420896>

ÇETİN, Bayram ve KAYMAZ, Çağlar Kıvanç, (2013), İnanç Turizminde Kutsal Mağaralar: Türkiye'deki Ashâb-ı Kehf Mağaraları (İzmir-Mersin-Kahramanmaraş-Diyarbakır), **International Conference on Religious Tourism and Tolerance**, 9-12 May 2013, Konya

ILGAR, Rüştü, (2015), Mabetleşen Bir Mekân: Gelibolu Yarımadası Tarihi Savaş Alanları Turizmi, Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ, cilt.13, s.1-20

JOHN, Sanidopoulos, (2009), **Historicity of Seven Sleepers**, Saints-and Feasts of July-7, Orthodox Christian Ministry Center, <https://www.johnsanidopoulos.com/2009/10/historicity-of-seven-sleepers-of.html>

KAHRAMANMARAŞ İL KÜLTÜR VE TURİZM Müdürlüğü, (2017), www.kahramanmaraskulturturizm.gov.tr/ (Erişim Tarihi: 20.04.2017).

KARAMAN, Sebahattin ve USTA, Kağan Mehmet, (2006), İnanç Turizmi Açısından İznik ve Bir Uygulama Çalışması, **III. Balıkesir Ulusal Turizm Kongresi**, Balıkesir, s:473-489

KÖROĞLU, Özlem, HACIOĞLU, Necdet, ULUSOY, Hasret, (2017), İnanç Turizmine Yönelik Alanlarda Ziyaretçi Yönetimi Çerçevesinde Turist Rehberlerinin Rol ve Sorumlulukları, **Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (3), s.267-278

ÖZKARCI, Mehmet, (2007), **Türk Kültür Varlıkları Envanteri I-II**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara

PEW RESEARCH CENTER (2020), Pew Research Center Religion & Public Life, <http://www.globalreligiousfutures.org/>

SÜMER, Faruk, (1989), **Ashabı Khef**, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınlar, İstanbul

ŞENESEN, Refiye, (2002), Pagandan Hristiyanlık ve Müslümanlığa Bir İnanç Merkezi: Eshab-ı Khef ve Günümüzde Eshab-ı Khef'te Hidrellez Şenlikleri, **TÜKSEV-TİKA İşbirliğiyle Uluslararası Türk Dünyası İnanç Merkezleri Kongresi**, Ankara, Türkiye, 23 - 27 Eylül 2002, s.1023-1040

ŞENTÜRK, Mustafa, (2012), "İsrâîliyyât ile Mitoloji Arasında Tarihsel Bakış Açısıyla Gölgelenen Ashâb-ı Khef", **Uluslararası İnanç Turizmi ve Eshab-ı Khef Sempozyumu**, 20-22 Eylül 2012, Kahramanmaraş

TÜRSAB (2014), TÜRSAB İnanç Turizmi 2014 Raporu, http://www.tursab.org.tr/dosya/12192/tursabinancturizmi_12192_5616832.pdf

Türkiye Turizm Stratejisi. (2023), 2012. www.sp.gov.tr/documents/Turizm_Strateji_2023.pdf (Erişim Tarihi: 01.03.2017).

WANG, Kuo-Yan, AZİLÂH, Kasim and JİNG, Yu, (2020), Religious Festival Marketing: Distinguishing between Devout Believers and Tourists, **Religions**,11: 413

WILLIAM, Law, (2008), Religious Tourism, Edition Leisure Travel Group Special, **Tourism Magazine**, p:8-16 (Erişim Tarihi: 04.03.2017).

YAZIR, Elmalılı Hamdi, (2009), **Kuran-ı Kerim ve Türkçe Meali**, Tuva Yayın Dağıtım, İstanbul (Erişim Tarihi: 20.04.2017).

www.yesilafsin.com Erişim Tarihi 17.04.2017

<https://islamansiklopedisi.org.tr/ashab-i-kehf> Erişim Tarihi 13.06.2020

Extended Abstract:

The Religious and spiritual tourism market covers a broad range of tourism products, pilgrimages trips,, visiting sacred sites, mosque, church, and temple tourism, and travel for the purpose of religious mission or worship. Wittenberg, which is in Saxony, Germany for protestants find their solace, Vatican City is the seat for Catholicism and sees Catholics from across the globe coming to pray and sightsee, Mecca is most important city at one visit to Muslims from across the World. Lumbini in Nepal is a major pilgrimage site for Buddhist. Therefore the industry of religious tourism is a 19 billion-dollar branch of tourism developing and growing fast and addressing 400 million people in the worldwide. The biggest share in this market belongs to Saudi Arabia with 5.5 million dollars.

Approximate 2.5 billion people have Christian belief, 1.5 billion people have Muslim belief, 14 million people have Jewish belief, 3 billion people have Hindu belief and 19 different beliefs. The industry of religious tourism is a 19 billion-dollar branch of tourism developing and growing fast and addressing 400 million people. The biggest share in this market belongs to Saudi Arabia with 5.5 million dollars (TÜRSAB, 2014). Turkey may have more share in this market in the hot money sector. Ashabı Kehf can be used to address both domestic and foreign tourism within the scope of religious tourism.

This study deals with the cave which it is also known as “Seven Sleepers” in the society, is located in the town of Afsin in Kahramanmaraş. Ashab Al-Kahf cave which is important in terms of belief tourism, subject how to better utilize it as a promotional element has been made the suggestions by investigated. Main data sources were collected technique in the study. Information about the state of the cave has been tried to be received by referring to the studies about the subject. As a result of the research, the Ashab Al-Kahf incident takes place not only in the Muslim world, but also in the Christian and Hindu belief system.

Every religion has a similar parable. Every religion has an Ashab-ı Kehf myth like head covering of women. As the occurrence or non-occurrence of this event has been mentioned in different geographical regions and religions, this strengthens the probability of its occurrence. The Creator may have expressed this sample event in other religions based on the expression “We surely sent a messenger to every community” (Nahl, 16/36) in the Holly Koran write. There are over 33 caves in which Ashab-ı Kehf occurred around the world. Four of them are located in Turkey. It may be useful to carry out studies based on how we can gain from this event as a country instead of questioning the occurrence or non-occurrence of this event and how, where this event occurred (It is advised not to quarrel concerning the cave friends at the end of Ashab-ı Kehf in Quran).

It has also been proved that Ashabı Kehf Islamic Ottoman Social Complex located in the district of Afşin in Kahramanmaraş province in Turkey has not been visited frequently except for religious days. About 100 thousand people visited the social complex in 2011 and 2012 according to a study conducted concerning Ashabı Kehf Islamic Ottoman Social Complex. The visitor density, which has been observed in April-May and September-October, has decreased through winter. It was observed that 20-25%

of visitors visited the complex in May and June, 30-35% in July, 35-40% in August. More promotion should be made to increase the number of visitors. It has been tried to conduct many activities for increasing the number of domestic and foreign tourists and for promoting Ashabı Khef. Organization of a festival by Afşin Municipality concerning Ashab-ı Khef every year, activities conducted by the municipality and the district governorship featured Ashab-ı Khef in the promotion of Afşin. There are so many studies conducted for promoting Ashab-ı Khef Islamic Ottoman Social Complex and for increasing the number of visitors. Projects for reviving Ashab-ı Khef Islamic Ottoman Social Complex are required to be conducted and such projects are required to be actualized without losing time in cooperation with the provincial directorate of culture and tourism, district municipality and district governorship, muftiate, directorate of national education and university under the leadership of Governorship of Kahramanmaraş. Random visiting of Ashab-ı Khef Islamic Ottoman Social Complex is required to be prevented and control and auditing of the complex are required to be carried out by the Ministry of Culture and Tourism above all. Landscaping of Ashab-ı Khef Islamic Ottoman Social Complex may be carried out by constructing various facilities to meet needs of current/future tourists. Ashab-ı Khef Islamic Ottoman Social Complex may be moved to a position to host more visitors through lighting the complex and adding a mystical mood to the environment of the cave. It may be provided to make tourists visiting the area feel that the area is important by constructing a toll gate at the entrance by limiting the environment if necessary, obtaining suggestions and complaints. Forming an Ashab-ı Khef culture to be associated with Afşin may contribute to the promotion and tourism of the city.

Köktürk Harfli Yazıtlar ve Kazak Türkçesindeki Ortak Fiiller ve Fiil-Tamlayıcı İlişkileri

Inscriptions with Gokturk Letters and Common Verbs and Verb-Complement Relations in Kazakh Turkish

Janarbyek ASIMKHAN*

Öz:

İlk yazılı kaynağımız olan Köktürk harfli yazıtlarda geçen kelimelerin çoğu aslı biçimini korumakta, bir kısmı da bazı fonetik değişmelerle günümüz Türk lehçelerinde yaşamaktadır. Bu kelimelerin başında da fiiller gelmektedir. Söz konusu fiillerle ilgili gerek Türkiye’de gerekse Türkiye dışında pek çok çalışma yapılmıştır. Son yıllarda Türkiye’de fiillerle ilgili yapılan çalışmalarda fiil-tamlayıcı ilişkisi önemli yer tutmaktadır.

Fiil tamlayıcısı, fiilin anlamını çeşitli yönlerden tamamlayan ögedir. Fiil ile tamlayıcı arasındaki ilişkiyi kuran da hâl ekleridir. Köktürk harfli yazıtlardan günümüz Türk lehçelerine kadar geçen sürede bazı tamlayıcıların hâl eklerinde bir takım farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar bazı fiillerin anlam değişmelerini de beraberinde getirmektedir. Fiillerde görülen anlam değişikliklerine göre de fiillerin aldıkları hâl ekli tamlayıcıları değişmektedir. Bundan dolayı lehçeler arasında fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarda ortak fiillerden bazıları aynı tamlayıcılara ihtiyaç duyarken bazıları da farklı hâl ekli tamlayıcılara ihtiyaç duymaktadır. Söz konusu farklılıklar Köktürk harfli yazıtlar ile Kazak Türkçesinde bulunan ortak fiillerde de görülmektedir.

* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Türk Dili Bilim Dalı Doktora Öğrencisi, asimhanjanarbek@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3769-7206>

Bu çalışmada her iki lehçedeki ortak fiillerin, fiil-tamlayıcı ilişkisi bakımından gösterdiği benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, öncelikle her iki lehçedeki hâl kavramı üzerinde durulmuş, daha sonra ise Irk Bitig, Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları ve Enisey Cazma Estelikleri adlı eserlerinden hareketle fişlenen fiillerin ses ve anlam bakımından Kazak Türkçesi ile ortaklığı bulunanlar tespit edilmiştir. Bu fiillerin her iki lehçede de alabildiği tamlayıcılar örnek cümlelerle sıralanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Köktürk harfli yazıtlar, Kazak Türkçesi, fiil, fiil-tamlayıcı ilişkiler

Abstract:

Most of the words written in Gokturk (Orkhon) Inscriptions, which is our first written source, still preserve their original form today, and some of them exist in today's Turkish dialects with some phonetic changes. Verbs are at the top of these words. Various studies have been carried out on these mentioned verbs both in Turkey and also in other countries. In recent years, verb-complement relations have occupied a significant place in the studies carried out on verbs in Turkey.

Verb complement is the element that completes the meaning of the verb in various aspects. It is case suffixes which create the relationship between the verb and the complement. It is observed that there are some differences in the case suffixes of some complements in today's Turkish dialects compared to the language used in Gokturk (Orkhon) Inscriptions. These differences have brought along semantic changes in some verbs. Depending on the semantic changes seen in the verbs, case suffix complements of the verbs also change. Therefore, in studies carried out between dialects on the verb-complement relationship, while some of the common verbs needed the same complement, some of them require different case suffix complements. The mentioned differences are also noticeable in the common verbs found both in the inscriptions with Gokturk alphabet and Kazakh language.

In this study, it has been attempted to detect the similarities and differences between the common verbs in both dialects in terms of verb-complement relationship. In the study, first of all, the concept of case in both dialects was emphasized; and then, the verbs selected based on the works named Irk Bitig, Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları and Enisey Cazma Estelikleri were analyzed in terms of having common sound and meaning with Kazakh language. Complements that these verbs can get in both dialects were listed along with sample sentences.

Keywords: Inscriptions with Gokturk letters, Kazakh language, verb, verb-complement relations

Giriş:

Bugüne kadar gerek Türkiye’de gerekse Kazakistan’da Köktürk harfli yazıtlar ve Kazak Türkçesi ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Son yıllarda özellikle Türkolojide yeni bir inceleme alanı olan (Karaca 2011: 9) fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada da Köktürk harfli yazıtlar ile Kazak Türkçesindeki ortak fiiller, fiil-tamlayıcı ilişkisi açısından ele alınmıştır.

İstem konusunu dünyada ilk ele alan Fransız dilbilimci Lucien Tesnière olmuştur (Karaca 2011: 9). Türkiye’de ise yeni yeni kullanılmaya başlayan “istem” terimini ilk kullanan Tahsin Banguoğlu’dur (Banguoğlu 2007: 601). Daha sonra Tahir Kahraman “durum ekli tamlayıcı”, Leyla Karahan “fiil-tamlayıcı ilişkisi”, Vilden Emre “birleşim değerleri”, Mustafa Uğurlu, Selim Karaca ve Işıl Aydın Özkan “istem”, Aysun Demrez Güneri “fiillerin durum ekli tamlayıcıları” terimlerini kullanmışlardır (Özkan 2017: 24-27). Söz konusu terim, Kazak Türkçesinde “aktant, valentlilik” şeklinde kullanılmaktadır (Musayeva 2013: 52-54).

Fiil-tamlayıcı ilişkisini belirleyen unsurlardan biri olan hâl ekleri üzerinde kısaca durmakta fayda vardır. Eski Türkçedeki hâl eklerinin sayısı araştırmacılar tarafından dokuz veya on olarak kabul edilmektedir. Ancak, A. von Gabain, Eski Uygurcada bulunma hâli eki ile ayrılma hâli ekini birleştirdiği için bu sayının sekiz olduğunu dile getirmiştir (Eraslan 2012: 131). Marcel Erdal, *A Grammar of Old Turkic* adlı çalışmasında Eski Türkçedeki hâl ekinin sayısını on üç olarak verirken (Erdal 2014: 167-181) Cengiz Alyılmaz ise söz konusu hâl eklerini işlevlerine göre sınıflandırarak bu sayıyı on dokuza çıkarmıştır (Alyılmaz 1994: 50-51).

Talat Tekin *Eski Türkçe Grameri* adlı çalışmasında hâl eklerini “1. Yalın 2. İlgî durumu: $+(n)I\eta$, $+ıg$, $+ın$ 3. Belirtili nesne durumu: $+(X)g$, $+(X)n$, $+nI$ 4. Verme-bulunma durumu: $+(k)A$, $+ıA$ 5. Bulunma-çıkma durumu: $+DA$ 6. Yönelme durumu: $+gArU$, $+ıgArU$, $+ArU$, $+rA$ 7. Eşitlik durumu: $+çA$ 8. Araç durumu: $+(X)n$ 9. Birliktelik durumu: $+IlgU$ ” şeklinde dokuz başlık altında sıralamıştır (Tekin 2016: 99-111).

Nurdin Useev *Bayırkı Kırgız (Enesay) Cazma Estelikleri II: Tili Cana Tildik Düynö Beynesi* adlı çalışmasında Yenisey Yazıtlarındaki hâl eklerini “1. Yalın hâl: \emptyset 2. İlgî hâli eki: $+nI\eta$, $+I\eta$, $+Ig$ 3. Yönelme hâli eki: $+G(A)$, $+ıA$ 4. Belirtme hâli eki: $+(I)g$, $+(I)n$, $+nI$ 5. Bulunma hâli eki: $+DA$, $+G(A)$ 6. Ayrılma hâli eki: $+DA$, $+G(A)$ 7. Vasıta hâli eki: $+n$, $+In$ 8. Eşitlik hâli eki: $+çA$ 9. Birliktelik hâli eki: $+IlgU$ ” olarak vermiştir (Useev 2009: 39-49).

Kemal Eraslan da *Eski Uygur Türkçesi Grameri*’nde hâl eklerini “1. Yalın hâl 2. İlgî hâli eki: $+I\eta$, $nI\eta$ 3. Yükleme hâli eki: $+g$, $+n(I)$ 4. Yönelme hâli eki: $+KA$, $+A$ 5. Bulunma-çıkma hâli eki: $+DA$ 6. Çıkma hâli eki: $+DIn$, $+DAn$, 7. Eşitlik hâli eki: $+çA$ 8. Vasıta hâli eki: $+(I)n$, $+Un$, $+An$ 9. Yön gösterme hâli eki: $+gAru$, $+ıgArU$, $+rA$ ” şeklinde göstermiştir (Eraslan 2012: 131-158).

Kazak Türkçesi gramerlerinde ise “septik jalğaw” terimi ile ifade edilen isim hâl ekleri “1.Yalın hâl (ataw septik) 2. İlgî hâli eki (ilik septik): $+nI\eta$, $+DI\eta$ 3. Belirtme hâli eki (tabis septik): $+nI$, $+DI$, $+n$ 4. Yönelme hâli eki (barıs septik): $+GA$, $+QA$, $+A$ 5. Bulunma hâli eki (jatis septik): $+DA$ 6. Ayrılma hâli eki (şığıs septik): $+nAn$, $+DAn$ 7. Vasıta hâli eki (kömektes septik) $+men(en)$, $+ben(en)$, $+pen(en)$ ” şeklinde yedi başlık altında

kullanılmaktadır (Isqaqov 1991: 56-65). Kazak Türkçesi gramer çalışmalarında +şA; +DAY eşitlik hâli eki, bir hâl eki olarak kabul edilmemektedir. Ancak söz konusu hâl eki çalışmamıza dahil edilmiştir.

Çalışmamızda, Köktürk harfli yazıtlar ve Kazak Türkçesindeki ortak fiiller ve fiil-tamlayıcı ilişkisi açısından ele aldığımız fiiller, *ses ve anlam bakımından hiç değişikliğe uğramayan fiiller ve ses değişikliğine uğrayıp anlam bakımından korunan fiiller* olarak iki başlık altında incelenecektir.

Eski Türkçedeki fiillerin tespiti ve örnek cümleleri için Tekin (2013), User (2010), Mert (2009) ve Useev'in (2011) eserleri esas alınmıştır. Kazak Türkçesindeki fiillerin tespiti ve açıklamaları için ise *Qazaq Ādebiy Tiliniñ Sözdigi* adlı XVI ciltlik sözlük kullanılmış olup örnek cümleleri farklı edebî eserlerden (*Aqbilek, Abay jolı I-IV., Joǵalǵan Qız, Köşpendiler I, II., Mirjaqıp Duwlatov Şıǵarmaları, Öz Otındı Öşirme, Qan Men Ter, Qazaqtıñ Qanı, Şıǵarmalar Jıynaǵı III., Ulpan*) taranmıştır.

a. Ses ve Anlam Bakımından Hiç Değişikliğe Uğramayan Fiiller

al- “almak” (Useev 2011: 120; QĀTS I, 310)

Söz konusu fiil, tespit ettiğimiz örneklerde her iki lehçede belirtme (ekli) ve yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Ediz el uruǵın kabay uruǵın artımǵa altım.* “Ediz halk boylarını, Kabay boyunu arkama aldım (kendime istila ettim)” (Y 41, 10)

KT: *Pesir molda kartanı qolǵa aldı.* “Pesir molla haritayı eline aldı.” (ŞJ III: 66)

art- “artmak, çoğalmak” (Useev 2011: 680; QĀTS I, 651)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her iki lehçede de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymadığı görülmektedir.

ET: *togday turnyazı artzun, kuşladaçı bilge tutuk yok, artzun.* “Togday turnaları artsın, kuşla avlayacak Bilge Tutuk yok, artsın” (Y 48, 13)

KT: *Jıldan-jılǵa tabısım artıp keledi.* “Her yıl kazancım artıyor.” (QĀTS I, 651)

at- “1. atış etmek, patlatmak 2. atmak, fırlatmak” (Useev 2011: 680; QĀTS II, 79)

Sadece Yenisey yazıtlarında örneğine rastladığımız *at-* fiili, belirtme (eksiz) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli) ve yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Kanıım, öge begim kazganmış kırk uyar kadaş atmadım.* “Babam Öge Bey'in elde ettiği kırk asil akrabamı bırakmadım.” (Y 100, 2)

KT: *Ayaǵımdaǵı pımarımdı birinen soñ birin esik jaqqa attım.* “Ayağımdaki keçe çizmeleri art arda kapıya doğru fırlattım.” (QĀTS II, 79)

bar- “varmak, gitmek” (Useev 2011: 681; QĀTS II, 715)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her iki lehçede de yönelme ve bulunma hâli ekli tamlayıcı aldığı görülmektedir.

ET: *Beş yegirmi yaşımnda Tabğaç kanga bardım* “On beş yaşımnda Tabğaç hanına (sefere) gittim.” (Y 11, 3)

KT: *Elaman depoğa* bardı. “Elaman depoya gitti.” (QMT, 353)

Qattı boran bop turğan tünde barıp... “Boranlı bir gece gidip...” (AJ II, 404)

bat- “1. batmak, gömülmek 2. (güneş, ay vb.) batmak” (User 2010: 519; QÄTS III, 91)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymazken Kazak Türkçesinde yönelme hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Kiçe yar[uk] batar erkli süñüşdüm.* “Akşam hava kararırken savaştım.” (ŞU D, 1)

KT: *Bügin kün qızarıp bultqa battı.* “Bugün güneş kızarak bulutların arasına gömüldü.” (QMT, 43).

ber- “vermek, bir şeyi kimseye iletmek” (Tekin 2014: 129; QÄTS III, 260)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, her iki lehçede belirtme (ekli veya eksiz) ve yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Marıma yüz er, turug bertim.* “Üstadıma yüz er, mekan verdim.” (Y 47, 7)

Yabguğ şadıg anta bermiş. “Yabgu’yu (ve) Şad’ı o vakit (onlara) vermiş.” (KT D, 14)

KT: *Serik inisine kitaptı berdi.* “Serik küçük kardeşine kitabı verdi.” (QTS, 96).

Qambar adamğa janınan orın berdi. “Qambar adama yanından yer verdi.” (ÖÖÖ, 170)

bil- “bilmek” (Tekin 2014: 129; QÄTS IV, 110)

Fiilin her iki lehçede belirtme (ekli) ve bulunma hâli ekli tamlayıcı aldığı görülmektedir.

ET: *...yaşımda bildim* “...yaşımda bildim.” (Y 70, 4)

Oglı kañın bilmez erti. “Oğullar babalarını bilmez idi.” (BK D, 18)

KT: *Ol äkimge jantañdap qaluwdı bilmeytin edi.* “O, valiye yaranmayı bilmezdi.” (QÄTS VI, 14).

Jaqında bilmes... “Yakında öğrenemez...” (AJ IV, 326)

bök- “doymak” (Useev 2011: 682; QÄTS III, 533)

Söz konusu fiilin Kazak Türkçesinde “emmek, şişmek” anlamı da mevcuttur. Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, her iki lehçede yönelme hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Ulugumka, kiçigimke bökmedim.* “Büyüklerime, küçüklerime doymadım” (Y 96, 3)

KT: *Mirzalar önkey semiz mayğa bökken.* “Efendilerin hepsi şişman.” (QTS, 108)

kal- “kalmak” (Tekin 2014: 146; QÄTS IX, 110)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede bulunma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise bulunma ve vasıta hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Teyrilig kurtga yurtta kalmış.* “Dindar (bir) yaşlı kadın terk edilmiş kamp yerinde (yalnız) kalmış.” (IB 38)

KT: *Tek Elaman ğana bir top kisimen keyinde qaldı.* “Sadece Elaman bir grup adamla geride kaldı.” (QMT, 506)

karı- “yaşlanmak” (User 2010: 525; QÄTS IX, 397)

Kül İç Çor yazıtında tek örneğine rastladığımız fiil, bulunma hâli ekli tamlayıcı alırken Kazak Türkçesinde ise herhangi bir tamlayıcı almamaktadır.

ET: [Kül İç Çor Tonukuk Kap]gan kagan ilinte **karıp** edgü beñi körti. “Kül İç Çor Tonukuk Kapgan hakan ülkesinde yaşlanıp iyi gün gördü.” (KÇ 2-3)

KT: *Qatını jaqsı adamdar tez qartayıp qarımas.* “Hatunu iyi olanlar erken yaşlanmaz.” (QÄTS IX, 397)

kel- “gelmek” (Tekin 2014: 149; QÄTS VII, 562)

Söz konusu fiilin Kazak Türkçesinde “varmak, ulaşmak” anlamı da mevcuttur. Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede yön gösterme hâli ekli tamlayıcı alırken Kazak Türkçesinde yönelme, ayrılma ve vasıta hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Bulupan uyasımaru ögire sebinü kelir.* “(Avını) bulup yuvasına neşe ve sevinç içinde geliyor.” (IB 31)

KT: *Oğan hat keldi.* “Ona mektup geldi.” (KTTTS, 195)

Men astanadan keldim. “Ben başkentten geldim” (QÄTS III, 417).

İyâ, joldasımmen **keldim**, - dedi. ““Evet, eşimle geldim” dedi.” (QMT, 720)

kes- “kesmek” (Tekin 2013: 55; QÄTS VII, 679)

kes- fiili her iki lehçede de belirtme (ekli) ve vasıta hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Altun kurugsakımın* kılıçın **kesipen**... “Altın kursağımı kılıç ile keserek...” (IB 8)

KT: *Jalma-jan jigittiñ kiyimin qaysımen kesip jiberdi.* “Hemen yiğidin giysilerini makasla kesti.” (QÄTS VII, 679)

kir- “girmek, dalmak; sığınmak, tabi olmak” (Tekin 2014: 152; QÄTS VIII, 612)

Fiil, Eski Türkçede yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise yönelme ve ayrılma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *...ebiñe kirteçi sen* “...evine gireceksin” (BK K 13-14)

KT: *Aqbala işke kirdi.* “Aqbala içeriye girdi.” (QMT, 316)

Sırttan aq halattı qız jügirip kirdi. “Dışarıdan beyaz önlüklü kız koşarak girdi.” (QMT, 688)

kon- “konmak, yerleşmek” (Tekin 2014: 152; QÄTS X, 21)

Fiilin Kazak Türkçesinde “kuş, kelebek, uçak vb. yere inmek” anlamları da bulunmaktadır. Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, her iki lehçede yönelme hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Turna kuş tüşnekiye konmış.* “Turna kuşu tüneğine konmuş.” (IB 61)

KT: *Uşaaq jerge qondi.* “Uçak havalanına indi.” (QÄTS X, 21).

kül- “**gülmek**” (Useev 2011: 687; QÄTS VIII, 461)

Sadece Yenisey yazıtlarında örneğine rastladığımız fiil, herhangi bir tamlayıcı almazken Kazak Türkçesinde yönelme hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Ekimiz küdür.* “İkimiz (de) güleriz.” (Y 33b, 3, 4)

KT: *Abay bul jawaptarğa küldi.* “Abay bu cevaplara güldü...” (AJ II, 343)

min- “**binmek**” (Tekin 2013: 58; QÄTS XI, 428)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede gizli belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcı alırken Kazak Türkçesinde yönelme ve belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Utru yirde ogrı sokuşup tutupan minmiş.* “Yolda karşısına (bir) hırsız çıkmış, (atı) tutup (üstüne) binmiş.” (IB 16)

KT: *Jayaw Musa atasimen quşaqtasıp qoştasıp, atqa tez mindi.* “Jayaw Musa dedesiyle kucaklaşarak veda edip ata hızlıca bindi.” (QÄTS XI, 428).

Jaraw boz attı Aqbilek mindi. “Kıvamında olan ata Aqbilek bindi.” (A, 270)

oŋ- “**solmak**” (Tekin 2013: 59; QÄTS XI, 688)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, her iki lehçede de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: Özlük at öŋ yirde arıp **oŋup** toru kalmış. “(Bir) binek atı çölde yorgunluktan (ve susuzluktan) bitkin hâlde kalakalmış” (IB 17)

KT: *Birdüzeme bir juwğannan keyin oŋıp ketedi.* “Basma bir kere yıkandıktan sonra rengi solar.” (QÄTS IV, 163).

oz- “**geçmek; kurtulmak**” (Tekin 2014: 161; QÄTS XI, 613)

Söz konusu fiilin Kazak Türkçesinde “başarılı olmak” anlamı da mevcuttur. Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, her iki lehçede ayrılma hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Ülügde ozmış tir.* “Kötü talihinden kurtulmuş, der.” (IB 41)

KT: *Qız eliktin lağınday ortqiy jügirip, jigitten edäwir ozıp ketti.* “Kız, ceylan yavrusu gibi sıçrayarak koştu ve delikanlıyı epeyce geride bıraktı.” (QÄTS XII, 17).

ökin-/ökün- “**pişman olmak, üzölmek**” (Tekin 2014: 162; QÄTS XII, 124)

Eski Türkçedeki *ökin-* fiili Kazak Türkçesinde hiç değişikliğe uğramadan aynı şekilde korunmuştur. Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Antag ödke ökünöp Kül Tiginig az erin irtürü ittımız.* “(Kötü şartların hep bir araya geldiği) böyle bir zamana üzölüp Kül Tigin’i az (miktar)da er ile ulaştırıp gönderdik.” (KT D 40)

KT: *Ol Aqbalğa üylene almağanına ökindi.* “O, Aqbal ile evlenemediğine üzül-
dü.” (QMT, 22)

öl- “ölmek” (Tekin 2014: 162; QÄTS XII, 127)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcı almazken Kazak Türkçesinde bulunma ve ayrılma hâli ekli tamlayıcı aldığı görülmektedir.

ET: *Kanığı ölmüş, köneki tonmış.* “(Kızın) gözde sevgilisi ölmüş, kovası (da) donmuş.” (IB 57)

KT: *Sarı ingen sonda öldi.* “Sarı dişi deve orada öldü.” (JQ, 12).

Arıstan üyiri azıq ustay almay aldandarı aştan öldi. “Aslan sürüsü avlanamayıp yavruları açlıktan öldü.” (QÄTS XVI, 44)

örten- “yanmak” (Tekin 2013: 60; QÄTS XII, 208)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, her iki lehçede herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: *Ulug eb örtenmiş.* “Büyük (bir) ev yanmış.” (IB 9)

KT: *Üy örtenip bara jatır eken.* “Ev yanıyormuş.” (QÄTS XII, 208)

sık- “bastırmak, sıkıştırmak” (User 2010: 530; QÄTS XIII, 484)

Söz konusu fiilin Kazak Türkçesinde “sıkma, zorlamak” anlamı da bulunmaktadır. Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede yönelme hâli ekli tamlayıcı alırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli) ve ayrılma hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Selengeke sıkı sançdım.* “Selenge’ye sıkıştırarak mızrakladım.” (ŞU D 4)

KT: *Eki jigiti Elamandı eki jağman tırp etkizbey sıgıp ustap turğan-dı.* “İki yiğit Elaman’ın iki kolundan kımlıdatmadan sıkarak tutuyordu.” (QMT, 219)

sın- “kırılmak” (Tekin 2013: 60; QÄTS XIII, 508)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, her iki lehçede herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: *Adıgıñ karnı yarılmış, tonuzun azığı sınmış tir.* “Ayının karnı yarılmış, domuzun azı dişleri kırılmış, der.” (IB 6)

KT: *Arbanıñ bir döngelegi sınıp qaldı.* “Arabanın bir tekerleği kırıldı.” (QÄTS V, 316)

sök- “sökme” (Tekin 2014: 166; QÄTS XIII, 307)

Fiil, her iki lehçede de belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *At üze bintüre karıg sökdüm.* “(Askerleri) at üzerine bindirip karları söktüm.” (T K 1)

KT: *Äjem eski kürtesiniñ qoltıgın sökti.* “Ninem eski montunun koltuk altını söktü.” (QÄTS XIII, 307)

suk- “**sokmak**” (Tekin 2013: 61; QÄTS XIII, 361)

Fiil, Kazak Türkçesinde “batırmak, saplamak” anlamında da kullanılmaktadır. Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her iki lehçede belirtme (ekli) ve yönelme hâli ekli tamlayıcı aldığı görülmektedir.

ET: *Kidizig subka sukmiş.* “(Adamın biri) keçeyi suya sokmuş.” (IB 33)

KT: *Qolın qaltasına suğıp jiberген.* “Elini cebine sokuverdi.” (QMT, 518)

tik- “**dikmek**” (Tekin 2014: 174; QÄTS XIV, 595)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli veya eksiz) ve vasıta hâli ekli tamlayıcılarla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli veya eksiz) ve yönelme hâli ekli tamlayıcılarla kullanılmaktadır.

ET: *Yüz er kadaşım uyarın üçün yüz erin, elig öküzin tikdi.* “Yüz er akrabam değerli olduğu için (ebedi taşımı) yüz erle, elli öküzle dikti.” (Y 10, 2)

Tört oğlum bar üçün beñkümin t(ikdi) “Dört oğlum olduğu için ebedi taşımı diktiler” (Y 20, 1)

Ben b[en]gü taş tikdim. “Ben ebedi taş diktim” (KT G 11)

KT: *Mektep awlasına kiyiz üy tikti.* “Okul avlusuna keçe çadır dikti.” (QTS, 671)

Jenıs tuwın Berlinniñ töbesine tigip kettik. “Zafer bayrağını Berlin’e diktik ve geri döndük.” (QÄTS II, 367)

tiril- “**dirilmek**” (Tekin 2014: 175; QÄTS XIV, 632)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her iki lehçede de herhangi bir tamlayıcı almamaktadır.

ET: *Yaglıg kamic bulupan yalgayu tirilmiş.* “Yağlı bir kepe bulup yalamış, (böylece) hayatta kalmış.” (IB 13)

KT: *Jılağanmen bular endi tirilmeydi.* “Ağlamakla bunlar dirilmez” (QMT, 67)

toy- “**donmak**” (Tekin 2013: 62; QÄTS XIV, 266)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, her iki lehçede herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: *Kanıgı ölmüş, köneki toymış.* “(Kızın) gözde sevgilisi ölmüş, kovası (da) donmuş.” (IB 57)

KT: *Biz qattı toyıp qalppız* “Biz çok üşümüştük.” (QÄTS XIV, 173)

tök- “**dökmek**” (User 2010: 533; QÄTS XIV, 331)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede yönelme ve vasıta hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli) ve yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *...miş boz ok başın akıza uçuz kölke atlıgın töke barmış.* “...miş Boz-Ok liderine hücum ederek atlısıyla (onu) Uçuz Göl’e döküvermiş.” (Tes K 3)

KT: *Esbiyke men qızı Ulbiyke üyge kirip, irkilgen suwdı baqıraştap quyıp, şeektep dalağa tökti.* “Esbiyke ve kızı Ulbiyke eve girdiler ve biriken suyu kepçe ile kovaya doldurarak dışarı döktü.” (QÄTS XVI, 87)

tur- “durmak, dikilmek, kalkmak” (Tekin 2013: 63; QÄTS XIV, 428)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcı almadığı, Kazak Türkçesinde ise bulunma hâli ekli tamlayıcı aldığı görülmektedir.

ET: *Kamşayu umatın turur tir.* “(Öküzler) kımıldayamadan duruyor, der.” (IB 25)

KT: *At qorada tur.* “At ahırda duruyor.” (KTTTS, 521)

tut- “tutmak, yakalamak” (Useev 2011: 691; QÄTS XIV, 443)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) ve vasıta hâli ekli tamlayıcılarla kullanılırken Kazak Türkçesinde belirtme (ekli), vasıta ve ayrılma hâli ekli tamlayıcılarla kullanılmaktadır.

ET: *Tagdaki kara adığıg eligin tut(t)um.* “Dağdaki kara ayıları elle tuttum.” (Y 68, 20)

KT: *Kök sändig köylektiñ etegin kâriqız tiken tutıp qalğan eken.* “Süslü mavi elbisenin eteğine yapışkan diken yapışmış.” (QÄTS XIV, 443)

...sol qolımen erdiñ artqı qasıman tuttı. “...sol eliyle eyerin arka kaşından tuttu.” (QÄTS XIV, 443)

ur- “1. vurmak 2. taş yazmak” (Tekin 2014: 181; QÄTS XIV, 733)

Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli), vasıta ve yönelme hâli ekli tamlayıcılarla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli), vasıta ve ayrılma hâli ekli tamlayıcılarla kullanılmaktadır.

ET: *Bir erig okun urtı, eki erig udşuru sançdı.* “Bir eri okla vurdu, iki eri (de) kovayı mızrakladı.” (KT D 36)

Kugu kuş kanatıña urup... “Kuğu kuşu (onu) kanatlarına vurup...” (IB 35)

KT: *Bir oq Elamandı sol jaq ıyıqtan urdı.* “Elaman’ın sol omuzuna bir kurşun isabet etti.” (QMT, 505)

Şegem zil balğamen urıp toytardı. “Çiviye ağır bir çekiçe vurarak eğdi.” (QÄTS XIV, 212)

ürk- “ürkmek, korkmak” (Tekin 2013: 64; QÄTS XV, 78)

Eski Türkçede “ürkmek, korkmak” anlamındaki *ürk-* fiili Kazak Türkçesinde hiç değişikliğe uğramadan aynı şekilde korunmuştur. Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcı almazken Kazak Türkçesinde ayrılma hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Bay er konyı ürküpen barmış.* “Zengin (bir) adamın koyunu ürküp kaçmış.” (IB 27)

KT: *Samarhannıñ astındağı tarpañdaw at äldeneden ürküp jalt berdi.* “Samarhan’ın bindiği huysuz at, bir şeyden ürkererek sıçradı.” (QÄTS XIII, 747)

b. **Ses Değişikliğine Uğrayıp Anlam Bakımından Korunan Fiiller**

abla- “avlamak” (User 2010: 517)

Eski Türkçedeki *abla-* fiili Kazak Türkçesinde *awla-* biçiminde olup aynı anlamı taşımaktadır (QÄTS II, 161). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (eksiz) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Ab ablasar, r²ml²I teg erti.* “av avlasa *r²ml²I* gibi idi.” (KÇ 9)

KT: *Añ awlap* şığıp edim. “Av avlamak için çıkmıştım.” (QMT, 22)

aç- “açmak” (Tekin 2013: 49)

Yine Eski Türkçedeki *aç-* fiili Kazak Türkçesinde *aş-* şeklinde olup aynı anlamda kullanılmaktadır (QÄTS XV, 176). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli veya eksiz) ve vasıta hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Talıw urı yarın aça yasıçin yalıw kayag yara urupan yalhusun yorıyor tir.* “Ce-sur bir genç, omuzları açık, okunun ucu ile yalçın kayaları yara yara yapayalnız yürüyor, der.” (IB 40)

...[usı]n sünügün açdımız. “[uykularını] mızraklarımızla açtık.” (T K 4)

KT: *Urqiya esik açtı.* “Urqiya kapıyı açtı.” (A, 201)

Abaqtı esigin öz qolimen aşıp... “Ceza evi kapısını kendi elleriyle açıp...” (AJ II, 200)

adır- “ayırarak, bölmek” (Useev 2011: 679)

adır- fiili Kazak Türkçesinde *ayır-* biçiminde olup aynı anlamı taşımaktadır (QÄTS I, 194). Söz konusu fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli) ve ayrılma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Tört iniligü ertimiz, bizni erklig adırtı, ayıta* “Biz dört kardeş idik, bizi Erklig ayırdı, ne yazık” (Y 28, 8)

KT: *Onıy üstine, Oralbaydan Kerimbalanı ayırıp, Qarakesekke jönelletin boldı.* “Üstelik Oralbay’dan Kerimbala’yı ayırarak Qaraköske’ye gönderme kararı aldı.” (AJ II, 112)

adırıl-/adırlı- “1. ayrılma 2. ölmek, vefat etmek.” (Useev 2011: 697)

adırıl-/adırlı- fiili de Kazak Türkçesinde *ayırıl-* şeklinde olup birinci anlamını korumakla birlikte “yitirmek, kaybetmek” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS I, 200). Fiil, Eski Türkçede bulunma ve ayrılma hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duyarken Kazak Türkçesinde ise ayrılma hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Elig yaşıma tatabı bodun kıtanda adırlı.* “Elli yaşımda Tatabı halkı Kıtaylardan ayrıldı.” (BK G, 7)

Üç yetmiş yaşımka *adırlıtım* “Altmış üç yaşımda vefat ettim” (Y 3, 4)

KT: *Jänibek pen Kerey en jamı aşır adamınan ayırıladı.* “Jänibek ile Kerey en yakın adamını kaybeder.” (Kö. I, 102)

aş- “aşmak, geçmek” (Tekin 2010: 123)

Fiil, Kazak Türkçesinde *as-* şeklinde olup aynı anlamı taşımaktadır QÄTS I, 697). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise ayrılma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Ol yılka türgiş tapa altun yışığ [aş]a ertiş ügüzüg keçe yorı[dım].* “O yıl Türgişlere doğru Altay dağlarını aşarak (ve) İrtiş ırmağını geçerek yürüdüm” (BK D, 27)

KT: *Tawdan asuw* oñaýğa tüspedi. “Dağı geçmek kolay olmadı.” (QQ, 164)

başla- “başlamak; başa geçmek, yönetmek” (Useev 2011: 681)

Eski Türkçedeki *başla-* fiili Kazak Türkçesinde *basta-* şeklinde olup aynı anlamda varlığını sürdürmektedir (QÄTS III, 67). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli veya eksiz) hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *El tut[t]um, bodun başladım.* “Devleti elimde tuttum, halkı yönettim.” (Y 45, 4)

Otuz erig başlayu tutugka bardım. “Otuz erin başlarına geçip savaşa girdim.” (Y 32, 9)

KT: *El bastaytın qaydasın kösemderim?* “Halka öncülük edecek önderlerim neredesiniz?” (MDŞ, 106)

Jer qayısқан qoldı bastap, uşı-qıyrı joq keñ dalağa tereñdep kirip keledi. “Kalabalık askere önderlik ederek uçsuz bucaksız bozkıra doğru ilerliyor.” (QMT, 633)

biç- “biçmek, kesmek” (Tekin 2013: 51)

biç- fiili Kazak Türkçesinde *piş-* şeklinde olup aynı anlamı korumakla birlikte “bir şeyi tasarlamak, planlamak” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS VII, 708). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli veya eksiz), vasıta ve yönelme hâli ekli tamlayıcılarla kullanılmaktadır.

ET: *Bunça bodun saçın kuulkakin [b]içdi.* “Bunca halk (cenaze töreninde) saçlarını kulaklarını kesti.” (IB 37)

KT: *...aq qayşımen quwırşağına köylek pişedi.* “...beyaz makasla oyuncak bebeğine gömlek biçer.” (A, 192)

Birew onda oqıymın, birew munda oqıymın dep josparların qurıp, jobaların pişip jür. “Biri orada, biri burada okuyacağım diyerek planlarını yapıyorlar.” (QÄTS XII, 428).

bin- “(ata) binmek” (Tekin 2010: 130)

Fiil, Kazak Türkçesinde *min-* şeklinde olup aynı anlamda geçmektedir (QÄTS XI, 428). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin Eski Türkçede belirtme (ekli veya eksiz) hâli ekli tamlayıcıyla, Kazak Türkçesinde ise belirtme ve yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanımına rastlanmaktadır.

ET: Ekinti Işbara Yamtar boz atıg binip tegdi. “İkinci Işbara Yamtar`ın boz atına binip hücum etti.” (KT D, 33)

Kül Tigin başgu boz at binip tegdi. “Kül Tigin alnı akıtmalı boz ata biniphücüm etti.” (KT D, 37)

KT: *Elaman atına qarğıp mindi.* “Elaman atına zıplayarak bindi.” (QMT, 25)

Jaraw boz attı Aqbilek mindi. “Kıvamında olan ata Aqbilek bindi.” (A, 270)

biş- “**pişmek, olgunlaşmak**” (Tekin 2013: 51)

Eski Türkçede geçen *biş-* fiili Kazak Türkçesinde *pis-* şeklinde olup aynı anlamda kullanılmaktadır (QÄTS XII, 424). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: *Tarığ bişdi; yaş ot ündi.* “Ekinler olgunlaştı, taze otlar çıktı.” (IB 53)

KT: Et te **pisip** qalğan eken. “Et de pişmiş.” (QTS, 534).

botula- “**(deve) doğurmak, yavrulamak**” (Tekin 2013: 52)

Eski Türkçedeki *botula-* fiili Kazak Türkçesinde *botala-* biçiminde olup aynı anlamda kullanılmaktadır (QÄTS III, 513). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: Ürün *inğeni botulamış.* “Beyaz dişi devesi yavurlamış.” (IB 5)

KT: *Bıyl üş nar botalaptı.* “Bu sene üç hecin devesi yavurlamış. (U 241)

boz- “**1. bozmak 2. tahrip etmek, yıkmak 3. bozguna uğratmak**” (User 2011: 521)

Yine Eski Türkçedeki *boz-* fiili Kazak Türkçesinde *buz-* şeklinde olup birinci ve ikinci anlamı korunmuştur (QÄTS III, 633). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Ebin barkın bozdum.* “Evini barkını bozdum.” (BK D 34)

KT: *Bizdiñ äsker qızıldardıñ qorğamıs şebın buzdı.* “Ordumuz Kızılların savunma hattını kırdı.” (QMT, 764)

buzagula- “**buzağulamak, sığır yavrulamak**” (Tekin 2013: 52)

Eski Türkçedeki *buzagula-* fiili Kazak Türkçesinde *buzavla-* şeklinde olup aynı anlamı taşımaktadır (QÄTS III, 640). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: Ürün *esri inek buzagulaçı bolmış.* “Ak benekli bir inek doğurmak üzere imiş.” (IB 41)

KT: *Sıyr buzawlap jatqan kez.* “İnekler buzağıladığı dönem” (QTS, 114)

egir- “**kuşatmak, çevirmek**” (Tekin 2014: 137)

Eski Türkçedeki *egir-* fiili Kazak Türkçesinde *iyir-* biçiminde olup aynı anlamda kullanılmaktadır (QÄTS VII, 402). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli) ve bulunma hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Anta toñra yilpagutı bir uğuşug toña tigin yog[inta] egire tokıdım.* “Orada Tongra (boyu) alpplerinden bir grubu Tonga Tigin’in cenaze töreninde kuşatarak dövdüm.” (BK D 31)

KT: *Älden uwaqıtta jılqını Maydamtal qoynawına äkelip iyirdi.* “Az sonra yilkıyı Maydamtal’ın rüzgârdan fazla etkilenmeyen kuytu yerine getirerek sardı.” (QTS, 287)

eşit-/eşid- “işitmek” (Tekin 2013: 53)

eşit-/eşid- fiili Kazak Türkçesinde *esit-* biçiminde olup aynı anlamda mevcuttur (QÄTS I, 677). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymazken Kazak Türkçesinde belitme hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Teŋri eşidti* “Tanrı işitti” (IB 54)

KT: Şayqının arız berip, qızmetinen bosaganın **esitti**. “Şayqın’ın istifa dilekçesini vererek işinden ayrıldığını duydu.” (QÄTS I, 677).

iç- “içmek, yudumlamak” (Useev 2011: 684)

Eski Türkçede geçen *iç-* fiili Kazak Türkçesinde *iş-* şeklinde olup aynı anlamda kullanılmaktadır (QÄTS XV, 66). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli ve eksiz) hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Altun asıg içiŋ.* “Altın aş yudumlayın.” (Y 82)

sub içipen, *yaş yipen ölümdе ozmiş* “su içip taze (ot) yiyerek ölümden kurtulmuş” (IB 17)

KT: *Jumabekter ündemey-tündemey şayların işti.* “Jumabekler sessizce çaylarını içti.” (QÄTS XV, 66)

Al men ömiri muzday suw işip körgem joq. “Ben ise hayatımda buz gibi su içmedim.” (QMT, 802)

kabış- “kavuşmak, buluşmak, görüşmek” (Useev 2011: 685)

Söz konusu fiil, Kazak Türkçesinde *qawıs-* biçiminde olup aynı anlamda geçmektedir (QÄTS IX, 509). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin Eski Türkçede bulunma hâli ekli tamlayıcıyla, Kazak Türkçesinde ise vasıta hâli ekli tamlayıcıyla kullanıldığı görülmektedir.

ET: *Kör budkal ıda kabışalım timiş.* ““Bak, Budkal ormanda (Boduklı?’da) buluşalım” demiş.” (ŞU D 10-11)

KT: *Tuwıstarımen qawıstı.* “Akrabalarıyla kavuştu.” (KTTTS, 274).

kaç- “kaçmak” (User 2010: 524)

kaç- fiili Kazak Türkçesinde *qaş-* biçiminde olup aynı anlamda kullanılmaktadır (QÄTS IX, 517). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcı duymazken Kazak Türkçesinde ayrılma, bulunma ve yönelme hâli ekli tamlayıcılara ihtiyaç duymaktadır.

ET: *[Qara]sı[n] [yıgd]ım [be]gi [kaç]dı.* “Halkını yendim, beyi kaçtı.” (O 9)

KT: *Men Sadıq degen baydan qaşıp Kereküwge keldim.* “Ben Sadıq adındaki zengininden kaçarak Kereküw’e geldim.” (ŞJ III, 126).

Patşa taqтан qular aldında bir top kisi qaştı. “Padışah tahtan indirilmeden önce bir grup adam kaçtı.” (QMT, 537)

Onan Altayğa qaştım. “Ondan sonra Altay’a kaçtım.” (ŞJ III, 318).

keç- “geçmek, (ırmak vb.) aşmak” (User 2010: 525)

Fiil, Kazak Türkçesinde *keş-* şeklinde olup aynı anlamda geçmektedir (QÄTS VII, 742). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin Eski Türkçede belirtme (ekli veya eksiz) ve bulunma hâli ekli tamlayıcıyla, Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli veya eksiz) ve vasıta hâli ekli tamlayıcıyla kullanıldığı görülmektedir.

ET: *Kurıgaru Yinçü ög[üz] keçe Temir Kapıgka tegi süledim.* “Batıda İnci (Sır Derya) ırmağı(nı) geçerek Demir Kapı’ya kadar ordu sevk ettim.” (KT G 3-4)

Ertiş ögüzüg keçe keltimiz. “Ertiş ırmağını geçerek geldik.” (T B 2-3)

[...kök] *önüg yoguru sü yorıp tünli künli yiti ödüške subsuz keçdim.* “...(Gök) Öng (Nehrinin yatağı)nı (adetâ) yoğurarak ordu (ile) yürüyüp geceli gündüzlü yedi vakitte susuz (araziyi) geçtim.” (BK GD).

KT: *Jolawşı küreş suwdı keşip ötti.* “Yolcu kahverengi akarsudan geçti.” (QÄTS VII, 742).

Etiğimen suw keşti. “Zor günler geçirdi.” (QÄTS V, 478).

kod-/kot- “koymak, bırakmak” (User 2010: 527)

kod-/kot- fiili Kazak Türkçesinde *qoy-* şeklinde olup aynı anlamda mevcuttur (QÄTS IX, 665-66). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) ve bulunma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesi bulunma ve yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Ebimin ersegünte yula költe kottım.* “Karargâhımı Ersegün’deki Yula Göl’de bıraktım.” (ŞU G 6)

KT: *Ayrandı âkelip aldına qoydı.* “Yoğurtu getirip önüne koydu.” (QTS, 399)

kork- “korkmak” (User 2010: 527)

kork- fiili Kazak Türkçesinde *qorıq-* biçiminde olup aynı anlamı taşımaktadır (QÄTS X, 109). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymazken Kazak Türkçesinde ayrılma hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Üküş teyin neke korkur biz?* “(Düşman) çok diye niye korkuyoruz?” (T B 4)

KT: *Men ölümnen qorıqpaymın.* “Ölümden korkmam.” (QÄTS X, 109)

kötür- “kaldırmak, yükseltmek” (Tekin 2014: 154)

kötür- fiili de Kazak Türkçesinde *köter-* biçiminde olup aynı anlamda kullanılmaktadır (QÄTS VIII, 378). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) ve yön gösterme hâli ekli tamlayıcı alırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli) ve yönelme hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *kanım İleriş Kaganıg ögüm İlbilge Katunug tenri töpüsinte tutup yügerü kötür-miş* “babam İleriş Hakani (ve) annem İlbilge Hatunu göğün tepesinden tutup (daha) yükseğe kaldırmışlar” (KT D 11)

KT: *Şal qolın kökke köterip...* “Yaşlı adam elini yukarıya kaldırıp...” (ŞJ III, 350)

kulunla- “**kulunlamak, (kısarak) yavurlamak**” (Tekin 2013: 57)

Eski Türkçedeki *kulunla-* fiili Kazak Türkçesinde *qulında-* şeklinde olup aynı anlamda korunmuştur (QÄTS X, 318). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: *Ak bisi kulunlamış.* “Ak kısrağı yavrulamış.” (IB 5)

KT: *Biyeler qulındap jatır.* “Kısraklar yavruluyorlar. (QTS, 421).

küzed- “**korumak, kollamak, gözetmek**” (Tekin 2014: 157)

Eski Türkçede geçen *küzed-* fiili Kazak Türkçesinde *küzet-* şeklinde olup aynı anlamı taşımakla birlikte “hastayı gözetim altında tutmak, hastaya refakat etmek” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS VIII, 431). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *...inim Kül Tiginig küzedü olurt[um].* “...kardeşim Kül Tigin’i gözeterek, hükümdar (olarak) oturdum.” (KT B)

KT: *Esimbek şarşasa da tünimen Rabiğanı küzetti.* “Esimbek yorulmasına rağmen bütün gece Rabiğa’ya refakat etti.” (QÄTS VIII, 431)

möñre- “**böğürmek**” (Tekin 2013: 58)

Yine Eski Türkçede geçen *möñre-* fiili Kazak Türkçesinde *möñire-* şeklinde olup aynı anlamda korunmuştur (QÄTS XI, 311). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: *Bed[ük] tiz üze ünüpen möñreyür men.* “Yüksek dizlerimin üstüne çıkarak böğürürüm.” (IB 60)

KT: *Siyır möñirep, buzaw jamırap jattı.* “İnekler ve buzağılar böğürüyordu.” (JQ, 71)

olur- “**1. oturmak 2. tahta çıkmak 3. yerleşmek, ikamet etmek**” (User 2010: 528)

olur- fiili Kazak Türkçesinde *otır-* şeklinde olup aynı anlamları taşımakla birlikte “1. *mec.* hapis yatmak 2. *mec.* evde kalmak” gibi mecaz anlamlarda da kullanılmaktadır (QÄTS XII, 53). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede bulunma hâli ekli tamlayıcı alırken Kazak Türkçesinde ise yönelme ve bulunma hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Altun yışda olurtumuz.* “Altay dağlarında oturduk.” (T K 8)

KT: *Eseney üyge kirip, öz ornına otırdı.* “Eseney eve girdi ve kendi yerine oturdu.” (U, 142)

Aqmolla qaşqın soldat retinde ayıptalıp, 1865-1871 jıldarı Troitskide otırdı. “Aqmolla kaçak bir asker olmakla suçlandı ve 1865-1871 yılları arasında Troitsk Cezaevi’nde yattı.” (QÄTS XII, 53)

ölür- “öldürmek” (Tekin 2014: 163)

Fiil, Kazak Türkçesinde *öltir-* biçiminde olup aynı anlamda korunmuştur (QÄTS XII, 137). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin Eski Türkçede belirtme (ekli veya eksiz) ve bulunma hâli ekli tamlayıcıyla, Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli) ve vasıta hâli ekli tamlayıcıyla kullanıldığı görülmektedir.

ET: *Kırkız kaganın ölürtümüz ilin altımız.* “Kırkız Hakanını öldürdük, ülkesini aldık.” (KT D 36)

Töyker tagda tegip tokıdım üç tümen süg [ölürt]üm. “Tönger dağında hücum edip vuruştum, otuz bin askeri öldürdüm.” (BK G8)

...yagıda otuz erig ölürtim “savaşta otuz asker öldürdüm” (Y 49, 3)

KT: *Teñiz jılandarının bəri jemin uwımen öltirip, balıqtardı jane basqa da teñiz janıwarların qorek etedi.* “Deniz yılanlarının tümü avlarını zehiriyle öldürür, balık ve diğer deniz hayvanlarıyla beslenirler.” (QÄTS XVI, 567)

ötün- “rica etmek, yalvarmak” (Tekin 2013: 60)

ötün- fiili Kazak Türkçesinde *ötin-* şeklinde olup aynı anlamda geçmektedir (QÄTS XII, 260). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede yönelme ve yön gösterme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli) ve ayrılma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Anta ötrü kaganıma ötüntüm.* “Ondan sonra kağanıma ricada bulundum.” (T G 5)

Kul sabı begiñerü ötünür “Kölenin sözü beyinden ricadır” (IB 54)

KT: *Jeksen tamağın bir-eki qırındı da, suw äperüwin ötindi.* “Jeksen bir iki kere boğazını kazıdı ve su istedi.” (QÄTS II, 468)

Senderden ötinerim, bir-birimizdiñ aldımızda azdı-köpti kinämiz bolsa keşireyik. “Sizden ricam, gelin birbirimizin varsa kusurlarını affedelim.” (QÄTS XII, 260)

saç- “saçmak” (Tekin 2013: 60)

Fiil, Kazak Türkçesinde *şaş-* şeklinde olup aynı anlamı taşımaktadır (QÄTS XV, 297). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin Eski Türkçede belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla, Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli veya eksiz), yönelme ve bulunma hâli ekli tamlayıcılarla kullanıldığı görülmektedir.

ET: *Titir bugra men. Ürüñ köpükümin saçar men.* “Dişi deve(li) bir erkek deveyim. Ak köpüklerimi (ağzımdan öyle) saçırım.” (IB 20)

KT: *Tawıqqa jem şaştı.* “Tavuklara yem attı.” (KTTTS, 594)

Tolıq ay bultsız aspanda aq jarqın nurın şaştı. “Dolunay, bulutsuz gökyüzünde parlak ışığını saçtı.” (AJ III, 204)

sanç- “batırmak, saptamak” (User 2010: 530)

sanç- fiili de Kazak Türkçesinde *şaşı-* biçiminde olup aynı anlamda korunmuştur (QÄTS XV, 241). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise belirtme (eksiz veya ekli) ve yönelme hâli ekli tamlayıcılarla kullanılmaktadır.

ET: *Süsin sançdımızın* “Askerlerini mızrakladık” (KT K 6)

KT: *Barmağıma iyne şaşıp aldım.* “Parmacağıma iğne batırdım.” (KTTTS, 589)

Jambıda tülki andığan tazıday Ğalya bölmege kirip keldi de, üstel üstindegi tarelka-dağı maylı şujıqtı şanısqığa şaşıp aldı. “Ğalya, gizlice odaya girdi ve masanın üzerindeki tabakta bulunan yağlı sucuğa çatalı batırdı.” (QÄTS VI, 717)

sebin- “sevinmek” (Tekin 2013: 60)

Eski Türkçedeki *sebin-* fiili Kazak Türkçesinde *süyin-* biçiminde olup aynı anlamda korunmuştur (QÄTS XIII, 412). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede yön gösterme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Bulupan uyasımaru ögire sebinü kelir tir.* “(Avını) bulup yuvasına neşe ve sevinç içinde geliyor, der.” (IB 30)

KT: *Qabekeñ köz qıyığımen bärin baqılap, qağılez däreigerge qattı süyingendey.* “Qabekeñ her şeyi göz ucuyla izleyerek çevik doktora çok hayran olmuş gibi.” (QÄTS XIII, 413)

sıgta- “yas tutmak, ağlamak” (Tekin 2014: 166)

Yine Eski Türkçedeki *sıgta-* fiili Kazak Türkçesinde *sıqta-* şeklinde olup “ağlamak” anlamı korunmuştur (QÄTS XIII, 488). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: *...bunça bodun kelipen sıgtamış* “... bunca halklar gelerek ağlamışlar” (KT D 4)

KT: *Köp bolsa, Hadişa jular, sıqtar.* “En fazla, Hadişa ağlayıp göz yaşın döker.” (QTS, 596)

sokuş- “rastlamak, karşılaşmak, çarpışmak” (Tekin 2013: 60)

sokuş- fiili Kazak Türkçesinde *soğıs-* biçiminde olup “çarpışmak” anlamını taşımakla birlikte “savaşmak, çatışmak; tokuşmak” anlamlarında da kullanılmaktadır (QÄTS XIII, 228). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede bulunma, yönelme ve vasita hâli ekli tamlayıcılara ihtiyaç duyarken alırken Kazak Türkçesinde ise bulunma ve vasita hâli ekli tamlayıcılara ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Ortu yirde amgaka sokuşmış.* “Orta yerde bir yaban keçisine rastlamış.” (IB 49)

Utru eki yalıg kişi oğın sokuşmış; kişi korkmuş. “(Bu yol tanrısı) güler yüzlü iki insanoğluna rastlamış” (IB 2)

KT: *Mädinege köşkenneni eki jıldan soñ, yağıni 624 jılı Badır degen jerde musulmandar jasağıman birneşe ese ülken müşrikter qolmen soğıstı.* “Müslümanlar, Medine’ye

hicret ettikten iki sene sonra yani 624'te Bedir'de kendilerinden sayıca kat kat fazla olan müşrik ordusuyla savaştı.” (QÄTS XI, 400)

teg- “**değmek, varmak, erişmek; hücum etmek**”

Eski Türkçedeki *teg-* fiili Kazak Türkçesinde *tiy-* şeklinde olup “değmek; hücum etmek” anlamları korumakla birlikte “1. isabet etmek, saplanmak 2. dokunmak 3. varmak, evlenmek” anlamlarında da kullanılmaktadır (QÄTS XIV, 170). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Yablak kişi er [...] alp er biziñe tegmiş erti.* “Kötü kişiler ... cesur erler bize hücum etmişler idi.” (KT D 340)

Üze *teñrike tegir, asra yirke kirür tir.* “Yukarıda göklere erişir, aşağıda yer(in dibin) e girer.” (IB 20)

KT: *Temir süymen bu jolı Fedorovtıñ däl qara qusına tiydi.* “Demir küskü bu kez Fedorov’un tam kafatasının arkasına değdi.” (QMT, 66)

tıñla- “**dinlemek**” (Tekin 2013: 62)

Yine Eski Türkçedeki *tıñla-* fiili Kazak Türkçesinde *tıñda-* biçiminde olup aynı anlamda mevcuttur (QÄTS XIV, 559). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Ögüm ötin alayım, kañım sabın tıñlayım tip kelmiş, tir.* “Anamın öğüdünü alayım, babamın sözlerini dinleyeyim diye (geri) gelmiş, der.” (IB 58)

KT: *Biraq onı bir jan tıñdamadı.* “Fakat onu hiç kimse dinlemedi.” (QMT, 685)

tir- “**dermek, toplamak**” (Tekin 2014: 174)

tir- fiili Kazak Türkçesinde *ter-* şeklinde olup aynı anlamda geçmektedir (QÄTS XIV, 143). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde belirtme (ekli veya eksiz) ve ayrılma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Tokuz oguz bodunumın tirü kubratı altım.* “Dokuz Oğuz halkımı derleyip toplayıp ele geçirdim.” (ŞU K 5)

KT: *Büldirgen, qaraqattı teremiz...* “Çilek ve siyah frenk üzümünü toplayacağız...” (QÄTS XIV, 143)

Jasıl şöpten gül tereyik. “Yeşil çimenlerden çiçek toplayalım.” (QÄTS III, 642)

tod- “**doymak**” (Tekin 2014: 175)

tod- fiili de Kazak Türkçesinde *toy-* şeklinde olup aynı anlamı korumakla birlikte “usanmak, bezmek” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS XIV, 209). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymazken Kazak Türkçesinde yönelme hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Açsık tosık ömez sen bir todsar açsık ömez sen.* “Açlığı tokluğu düşünmezsin; bir (de) doyarsan açlığı (hiç) düşünmezsin.” (KT G 8)

KT: Şöp quwarğan şaqta qozı sütke de *toymaydı*. “Otlar kuruduğu zaman kuzular süte de doymaz.” (QÄTS I, 682)

tog- “doğmak” (Useev 2011: 690)

Eski Türkçedeki *tog-/tug-* fiilleri Kazak Türkçesinde *tuw-* biçiminde olup aynı anlamı taşımakla birlikte “doğurmak, doğum yapmak” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS XIV, 388). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcı almazken Kazak Türkçesinde ise ayrılma hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *On ay ilt[t]i ögim oglan togdım* “On ay beni annem taşıdı, oğul olarak doğdum” (Y 29, 5)

KT: *Ulpannan* kız *tuwdı*. “Ulpan, kız doğurdu.” (U, 191)

tüş- “düşmek; inmek” (Tekin 2013: 63)

tüş- fiili Kazak Türkçesinde *tüs-* şeklinde olup aynı anlamı taşımakla birlikte “su, göl vb. girmek; yıkanmak” anlamlarında da kullanılmaktadır (QÄTS XIV, 510). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede yönelme hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duyarken Kazak Türkçesinde yönelme ve ayrılma hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Tebe titigke түşmiş*. “Bir deve bir bataklığa düşmüş.” (IB 64)

KT: *Kälen attan tüsti*. “Kälen attan indi.” (QMT, 226)

Olar bäkila kiyip, suwğa tüsti. “Onlar, kasık çizmelerini giyerek suya girdiler.” (QÄTS III, 162)

tüşür- “indirmek; yüklemek” (Useev 2011: 691)

tüşür- fiili de Kazak Türkçesinde *tüsir-* şeklinde olup “indirmek” anlamı korunmuştur (QÄTS XIV, 524). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ek-siz) hâli ekli tamlayıcı alırken Kazak Türkçesinde belirtme (ekli), ayrılma ve yönelme hâli ekli tamlayıcıları almaktadır.

ET: *Yeti urı oglıñızka bökmädük kayıçam alp kuşça buñı* түşürmek ertiniz. “Yedi erkek oğlunuza doymayan babacığım, alp kuş kadar kaygı yükleyecektiniz.” (Y 48, 14)

KT: *Aqbala sırtqa şığıp, seri jigitti attan tüsirdi*. “Aqbala dışarı çıktı ve güzel giyinen delikanlıyı attan indirdi.” (QMT, 11)

Ekewlep jabılıp qayıqtı suwğa tüsirdi. “İkisi birlikte kayığı suya indirdi.” (QMT, 61)

ürküt- “ürkütme” (Tekin 2013: 64)

Fiil, Kazak Türkçesinde *ürkit-* şeklinde olup aynı anlamı taşımaktadır (QÄTS XV, 80). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcı almadığı, Kazak Türkçesinde ise belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcı aldığı görülmektedir.

ET: Ödmeñ, *körmeñ*, *ürküt[m]eñ tir*. “Heyecanlanmayın, bakmayın, ürkütmeyin, der.” (IB 21)

KT: *Elaman da olardı ürkite qoymadı*. “Elaman da onları ürkütmeydi.” (QMT, 771)

yagıla- “**yağmalamak, istila etmek, savaşmak**” (Useev 2011: 684)

Eski Türkçedeki *yagıla-* fiili Kazak Türkçesinde *jawla-* biçiminde olup aynı anlamı mevcuttur (QÄTS VI, 210). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *...taş yağığ yağıladım* “dış düşmanlarla savaştım” (Y 45, 3-4)

KT: *Olardı da Gitler jawlap aldı goy.* “Onları da Hitler işgal etti.” (QÄTS VI, 210)

yalbar- “**yalvarmak**” (Tekin 2013: 65)

yalbar- fiili Kazak Türkçesinde *jalbar-* şeklinde olup aynı anlamda kullanılmaktadır. Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede yön gösterme hâli ekli tamlayıcı olurken Kazak Türkçesinde yönelme hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Kul sabı begiñerü ötüñür, kuzgun sabı teñrigerü yalbarur.* “Kölenin sözü beyinden ricadır, kuzgunun sözü Tanrı’ya yakarıştır.” (IB 54)

KT: *Quldıq urıp bularğa köp jalbardı.* “Boyun eğerek bunlara çok yalvardı.” (QÄTS V, 638)

jañıl- “**yanılmak, hata yapmak**” (Tekin 2014: 185)

jañıl- fiili de Kazak Türkçesinde *jañıl-* şeklinde olup aynı anlamı taşımaktadır (QÄTS VI, 41). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymazken Kazak Türkçesinde ayrılma hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: özi *jañıltı.* “(Buna rağmen) kendisi hata işledi.” (KT D 20)

KT: *Elaman tartıp otırğan küyinen jañılıp ketti.* “Elaman ezgi çalarken şaşırıldı.” (QMT, 474)

yar- “**yarmak, ikiye bölmek**” (Tekin 2013: 65)

Eski Türkçedeki *yar-* fiili Kazak Türkçesinde *jar-* şeklinde olup aynı anlamda kullanılmakla birlikte “parçalamak” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS VI, 67). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli) ve vasita hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Talıñ urı yarın aç a yasıçın yalım kayag yara urupan yalñusun yoryur tir.* “Cesur bir genç, omuzları açık, okunun ucu ile yalçın kayaları yara yara yapayalnız yürüyor, der.” (IB 40)

KT: *Mongoldıñ bir noyanı Mönkeniñ jarlığı boyınşa Boşmandı aybaltamen jarıp öltirdi.* “Moğol’un bir noyanı Mönke’nin emriyle Boşman’ı ay balta ile parçalayarak öldürdü.” (Kö. I, 72)

jarıl- “**yarılmak**” (Tekin 2013: 65)

Eski Türkçede geçen *jarıl-* fiili Kazak Türkçesinde *jarıl-* şeklinde olup aynı anlamı taşımakla birlikte “patlamak, infilak etmek” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS VI, 128). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: *Adığın karnı yarılmış, tonuzun azığı sınmış* tir. “Ayının karnı yarılmış, domuzun azı dişleri kırılmış, der.” (IB 6)

KT: *Mina jarıldı*. “Mayın patladı.” (QÄTS VI, 128)

yaşa- “yaşamak” (Useev 2011: 684)

Yine ski Türkçede geçen *yaşa-* fiili Kazak Türkçesinde *jasa-* biçiminde olup aynı anlamda kullanılmaktadır (QÄTS VI, 148). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de herhangi bir tamlayıcı almamaktadır.

ET: *Yüz yaşayın* “(Ben) yüz (yıl) yaşayın” (Y 36, 1)

KT: *O, muş jāsasın!* “O, çok yaşasın.” (U, 129)

yat- “yatmak, bulunmak” (Tekin 2014: 186)

yat- fiili Kazak Türkçesinde *jat-* şeklinde olup aynı anlamı korumuştur (QÄTS VI, 180). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede eşitlik ve bulunma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise bulunma ve yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Kanın subça yügürti, sünükün tağça yatdı*. “Kanlarınız ırmaklar gibi aktı, kemikleriniz dağlar gibi yattı.” (KT D 24)

Tanın tüsi takı tükemezken taluyda yatıpan tapladukmin tutar men “Vücudumun tüyleri henüz tam büyümemiş olmakla birlikte, deniz (kıyısın)da yatarak dilediğimi tutuyorum” (IB 3)

KT: *Kitap stolda jatır*. “Kitap masada yatıyor.” (QTS, 218)

Men de tas edenge jattım. “Ben de taş zeminde yattım.” (TJTK, 153)

yayla- “yaylamak, yazı geçirmek” (User 2010: 537)

Fiil, Kazak Türkçesinde *jayla-* şeklinde olup aynı anlamı taşımakla birlikte “yerleşmek” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS V, 576). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin Eski Türkçede bulunma hâli ekli tamlayıcıya, Kazak Türkçesinde ise bulunma ve belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

ET: *Bars yılka* yılan *yılka eki yıl yayladım*. “Kaplan yılında, yılan yılında iki yıl yazı (burada) geçirdim.” (Ta B 1-2)

KT: *Sıban Raptan öz eline qayıtp kelip, Buwratal özeniniñ boyın jayladı*. “Sıban Raptan kendi yurduna dönerek Buwratal nehrinin kıyısına yerleşti.” (Kö. II, 11)

Onlar ... Tarbağatayda jaylawşı edi. “Onlar ... yazı Tarbağatay’da geçirirdi.” (ÖÖÖ, 380)

yel- “(atı) hızla sürmek, dörtnala gitmek” (Tekin 2014: 537)

Eski Türkçedeki *yel-* fiili Kazak Türkçesinde *jel-* şeklinde olup aynı anlamı korumakla birlikte “tırıs gitmek” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS VI, 280). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır.

ET: *Kün yeme tün yeme yelü bardımız.* “Gece gündüz dört nala gittik.” (T K 3)

KT: *Abay jeliپ keledi.* “Atlı Abay tırıs geliyor.” (AJ I, 130)

yerle- “mesken tutmak, yerleşmek” (Useev 2011: 684)

yerle- fiili Kazak Türkçesinde *jerle-* biçiminde olup aynı anlamda mevcuttur (QÄTS VI, 368). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde belirtme (ekli) ve bulunma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *...kara seņirig yerledim* “Kara Seņir’i mesken tuttum.” (Y 24, 5)

KT: *Tättimbet bir jul qonaqjay Naymannıñ jerinde jerlep qayttı.* “Tättimbet bir sene misafirperver Nayman toprağında yaşadı.” (QÄTS VI, 368)

Qanğığalı Bayqara, Qarınbay tawın jerlegen... “Qanğığalı Bayqara, Qarınbay dağını mesken tuttu...” (QÄTS VI, 368)

yıg- “yığmak, toplamak” (User 2010: 537)

yıg- fiili de Kazak Türkçesinde *jiy-* şeklinde olup aynı anlamda kullanılmaktadır (QÄTS VI, 408). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duyarken Kazak Türkçesinde belirtme (ekli veya eksiz) ve yönelme hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Keligme beglerin bodunun itip yıgıp azça bodun tezmiş erti.* “(Bize) gelen beylerini ve halkını derleyip toplayıp, biraz halk kaçıp gitmiş idi.” (T B 8)

KT: *Jamila tösek jıyıp* jür edi. “Jamila yatağı topluyordu.” (QÄTS VI, 408)

Er-toqımdı äkep bosğağa jıyıp qoydım. “Eyer takımını getirip girişe yığdım.” (QÄTS VI, 408)

yi-/ye- “yemek yemek” (User 2010: 537)

Eski Türkçedeki *yi-/ye-* fiili Kazak Türkçesinde *je-* şeklinde olup aynı anlamda korunmaktadır (QÄTS VI, 252). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (eksiz veya ekli) hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *...biz at yır biz* “...at yiyoruz” (Y 144, 1)

Özin tilkü yimiş “Kendisini (de) bir tilki yemiş” (IB 46)

KT: *Baran at jer tarpıp, jem jep tur.* “Doru at ayağıyla yeri eşeleyerek yem yiyor.” (ŞJ III, 231)

Boz isekti qasqır jedi. “İki yaşındaki iğdiş edilmiş boz koçu kurt yedi.” (ŞJ III, 16)

yokla- “ağıt yakmak, yas tutmak” (Useev 2011: 685)

Fiil, Kazak Türkçesinde *joqta-* biçiminde olup aynı anlamda kullanılmakla birlikte “aramak, yoklamak” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS VI, 457). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymazken Kazak Türkçesinde belirtme (ekli) hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Kanñız yoklayur* “Babanız yas tutuyor” (Y 25, 6)

KT: *Keşki jumıstan qaytqan Muqan kelisimen ädetinen jañılğan aq mısıqtı joqtadı.* “Akşam işinden dönen Muqan, gelir gelmez kaybolan beyaz kediyi aradı.” (QÄTS VI, 457)

yoluk- “karşılaşmak” (User 2010: 538)

yoluk- fiili Kazak Türkçesinde *jolıq-* şeklinde olup aynı anlamda korunmakla birlikte “1. buluşmak 2. düçar olmak, uğramak” anlamlarında da kullanılmaktadır (QÄTS VI, 479). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede bulunma hâli ekli tamlayıcı alırken Kazak Türkçesinde yönelme hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *Bir yegirminç ay sekiz yegirmike [...] yolukdım.* “On birinci ayın on sekizinde ... karşılaştım.” (ŞU G 1)

KT: *Hatşı esigine tayaw kelgen Şolpanğa Nâzıpa apay qarsı jolıqtı.* “Nâzıpa öğretmen, sekreterin kapisına yaklaşan Şolpan’a rastladı.” (QÄTS VI, 479)

yul- “yolmak, koparmak” (Tekin 2013: 66)

Eski Türkçedeki *yul-* fiili Kazak Türkçesinde *jul-* şeklinde olup aynı anlamı taşımakla birlikte “bir şeyi birinin elinden çekip almak” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS VI, 543). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de belirtme (ekli) ve ayrılma hâli ekli tamlayıcı almaktadır.

ET: *başımın yul ebintin* “başımı kopar evinden” (IB 8)

KT: *Juma multıqtı Zeynegüldin qolınan julıp aldı.* “Juma, tüfeği Zeynegül’ün elinden çekip aldı.” (QÄTS VI, 543)

yügür- “koşmak, akmak” (Tekin 2014: 192)

yügür- fiili Kazak Türkçesinde *jügür-* şeklinde olup aynı anlamları taşımaktadır (QÄTS VI, 591). Tespit ettiğimiz örneklerde fiil, Eski Türkçede eşitlik hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde ise yönelme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

ET: *Kanñ subça yügürti* “Kanlarınız ırmaklar gibi aktı” (KT D 24)

KT: *Ertengi astı Elaman apıl-ğupıl işe sala moñsağa jügirdi.* “Elaman aceleyle kahvaltı yaptı ve hamama koştu.” (QÄTS I, 393)

yükün- “1. saymak, saygı göstermek 2. boyun eğmek, biat etmek” (User 2010: 538)

Eski Türkçede geçen *yükün-* fiili Kazak Türkçesinde *jügin-* biçiminde olup ikinci anlamı korumakla birlikte “*mec.* başvurmak, danışmak.” anlamında da kullanılmaktadır (QÄTS VI, 590). Tespit ettiğimiz örneklerde fiilin her ikisi de yönelme hâli ekli tamlayıcıya ihtiyaç duymaktadır.

ET: *Kaganka* kırgız bodunu içikdi *yükünti.* “Kırgız halkı kağana teslim oldu, boyun eğdi.” (T K 4)

KT: *Anaw Abayğa ma jüginemin.* “O Abay’a mı danışacağım.” (QÄTS VI, 591)

Sonuç:

Çalışmamızın sonucunda Köktürk harfli yazıtlar ve Kazak Türkçesinde kullanılan 90 ortak fiil tespit edilmiştir. Bu fiiller, ses ve anlam bakımından hiç değişikliğe uğramayan ve ses değişikliğine uğrayıp anlam bakımından korunan fiiller olmak üzere iki başlık altında fiil-tamlayıcı ilişkisi açısından incelenmiştir. Söz konusu doksan fiilin 33'ü hiç değişikliğe uğramadan korunmuşken 57'si ses değişikliğine uğrayıp anlamca korunmuştur.

Her iki lehçede incelediğimiz fiillerin, 25'i aynı tamlayıcıyla kullanılırken 50'si aynı tamlayıcının yanı sıra başka bir tamlayıcıyla da kullanılmıştır. Bu fiillerin tamamen farklı bir tamlayıcıyla da kullanıldığı tespit edilmiştir. Geri kalan 15'i de herhangi bir tamlayıcıya ihtiyaç duymamaktadır. Yukarıda örnekleriyle verdiğimiz fiillerin ve fiil tamlayıcılarının yüzyıllar içerisinde ne gibi değişikliğe uğradığı gözler önüne serilmiştir. Örneğin, Eski Türkçede aş- “aşmak, geçmek” fiili belitme hâli ekli tamlayıcıyla kullanılırken Kazak Türkçesinde as- “aşmak, geçmek” şeklinde olup ayrılma hâli ekli tamlayıcıyla kullanılmaktadır.

Sonuç olarak Köktürk harfli yazıtlarda geçen fiillerin Kazak Türkçesinde ses ve anlamca büyük oranda korunduğu ve hemen hemen aynı fiil tamlayıcısına ihtiyaç duyduğu görülmektedir.

Kısaltmalar:

- A: Aqbilek
AJ: Abay jolu
BK: Bilge Kağan Yazıtı
ET: Eski Türkçe
IB: Irk Bitig
JQ: Joğalğan Qız
KÇ: Kül İç Çor Yazıtı
Kö.: Köşpendiler
KT: Kazak Türkçesi
KT: Köl Tegin Yazıtı
KTTTS: Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü
MDŞ: Mirjaqip Duwlatov Şığarmaları
O: Ongin Yazıtı
QÄTS: Qazaq Ädebiy Tilinin Sözdigi
QMT: Qan Men Ter
QQ: Qazaqtıñ Qanışı
QTS: Qazaq Tilinin Sözdigi
ŞJ III: Şığarmalar Jıynağı 3. cilt
ŞU: Şine Us Yazıtı
T: Tonyukuk Yazıtı,
Ta: Tariat Yazıtı
Tes: Tes Yazıtı
U: Ulpan
Y: Yenisey Yazıtları

Kaynakça:

- ALYILMAZ, Cengiz, (1994), *Orhun Yazıtlarının Söz Dizimi*, Erzurum.
- ÄWEZOV, Muhtar, (2003), *Abay jolı III*, Almatı: Jazuwşı Baspası.
- ÄWEZOV, Muhtar, (2004), *Abay jolı I*, Almatı: Jazuwşı Baspası.
- ÄWEZOV, Muhtar, (2006), *Abay jolı IV*, Almatı: Jazuwşı Baspası.
- ÄWEZOV, Muhtar, (2007), *Abay jolı II*, Almatı: Jazuwşı Baspası.
- AYDIN ÖZKAN, Işıl, (2017), *Evensel Dilbilgisi ve Türkçede İstem*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- AYDIN, Erhan, (2007), Şine Usu Yazıtı, Çorum: Karam Yayınevi.
- AYMAWITOV, Jüsipbek, (2003), *Aqbilek*, Almatı: Atamura Baspası.
- BANGUOĞLU, Tahsin, (2007), *Türkçenin Grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- CAFEROĞLU, Ahmet, (2015), *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ERASLAN, Kemal, (2012), *Eski Uygur Türkçesi Grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ERDAL, Marcel, (2004), *A Grammar of Old Turkic*, Boston: Brill Lieden.
- ERSOY, Feyzi, (2006), “Moğolca ve Türkçede Fiil-Tamlayıcı İlişkileri”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20: 81-89.
- ESENBERLİN, İlyas, (1976a), *Köşpendiler I*, Almatı: Jazuwşı Baspası.
- ESENBERLİN, İlyas, (1976b), *Köşpendiler II*, Almatı: Jazuwşı Baspası.
- GABAİN, Von Annemarie, (1995), *Eski Türkçenin Grameri*, (Çeviren: M. Akalın), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İSAYEV, Seyilbek, (1996), *Qazaq Ädebiy Tiliniñ Tarihi*, Almatı: Ana Tili.
- İSQAQOV, Ahmediy ve ÜALİY, Nurgeldi (Ed.), (2011), *Qazaq Ädebiy Tiliniñ Sözdigi I-XVI*, Almatı: Til Bilimi İnstitutı.
- İSQAQOV, Ahmediy, (1991), *Qazirgi Qazaq Tili: Morfologiya*, Almatı: Ana Tili Baspası.
- JANSÜGİROV, İlyas, (1987), Şığarmalar Jıynağı III; *Joldastar*, Almatı: Jazuwşı Baspası.
- JANUZAQOV, Telgoja (Ed.), (1999), *Qazaq Tiliniñ Sözdigi*, Almatı: Dayk-Press.
- KARACA, Oktay Selim, (2011), *Kazak Türkçesinde Fiil İstemleri*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- KOÇ, Kenan, BAYNİYAZOV, Ayabek, BAŞBAKAN, Vehbi, (2003), *Kazak Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlüğü*, Ankara: Akçağ Yayınları.

KORMUŞIN, İgor Valentinoviç, (2017), *Yenisey Eski Türk Mezar Yazıtları; Metinler ve İncelemeler*, (Çeviten: R. Alimov), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

MERT, Osman, (2009), *Ötüken Uygur Dönemi Yazıtlarından Tes- Tariyat- Şine Us*, Ankara: Belen Yayıncılık Matbaacılık.

MUQAMADİULI, Elewsiz, (2014), *Joğalğan Qız*, Almatı: Düniyejüzi Qazaqtarı Qawımdastığıının "Atajurt" Baspa Ortalığı.

MUSAYEVA, Gülbağıza Äbilasımqızı (2013), *Jay Söylemderdi Mengerüw Dinamikası*, Almatı.

MÜSİREPOV, Gabiyt, (2006), *Ulpan*, Almatı: Raritet.

NURPEYİSOV, Äbdijämil, (1973), *"Qan Men Ter" Trilogiya*, Almatı: Jazuwşı Baspası.

Qazaq SSR Gılım Akademiyası M.O. Äwezov Atındağı Ädebiyet Jäne Öner İnstitutı, (1991), *Mirjaqip Duwlatov Şığarmaları*, Almatı: Jazuwşı Baspası.

SÄRSEKE, Medew, (1999), *Qazaqtıñ Qanışı*, Almatı: Atamura.

ŞİRİN USER, Hatice, (2010), *Köktürk ve Ötüken Uygur Kağanlığı Yazıtları: Söz Varlığı İncelemesi*, Konya: Kömen Yayınları.

TEKİN, Tekin, (1994), *Tonyukuk Yazıtı*, İstanbul: Simurg Yayınları.

TEKİN, Tekin, (1998), *Orhun Yazıtları: Kül Tigin, Bilge Kağan, Tonyukuk*, İstanbul: Simurg Yayınevi.

TEKİN, Tekin, (2013), *Irk Bitig: Eski Uygurca Fal Kitabı*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TEKİN, Tekin, (2014), *Orhon Yazıtları*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TEKİN, Tekin, (2016), *Orhon Türkçesi Grameri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

TOMANOV, Marhabat, (1981), *Qazaq Tiliniñ Tarihi Grammatikası: Fonetika jäne Morfologiya*, Almatı: Mektep.

USEEV, Nurdin, (2009), *Yenisey Yazıtlarının Söz Dizimi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

USEEV, Nurdin, (2011), *Enisey Cazma Estelikleri I: Leksikası Cana Tekstter*, Bişkek: Kırgız Milli Bilimler Akademisi ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.

Extended Abstract:

Up until today, many studies have been carried out on inscriptions with Gokturk letters and Kazakh Turkish both in Turkey and in Kazakhstan. In recent years, various studies have been conducted especially on the verb-complement relationship, which is a new field of study in Turcology. In this study, inscriptions with Gokturk letters and common verbs in Kazakh Turkish are discussed in terms of verb-complement relationship.

The French linguist Lucien Tesnière was the first in the world to discuss the subject of *volition*. In Turkey, Tahsin Banguoğlu is the first to use the term “*volition*”, which has recently started to be used. Later on, Tahir Kahraman used the term “complement with case suffixes”; Leyla Karahan used the term “verb-complement relationship”; Vilden Emre used the term “valence”; Mustafa Uğurlu, Selim Karaca and Işıl Aydın Özkan used the term “*volition*”; and Aysun Demrez Güneri used the term “verb complements with case suffixes”. The mentioned term is used in Kazak Turkish as “actant, valence”.

It is useful to briefly dwell on the case suffixes which are one of the elements determining the verb-complement relationship. Researchers have considered the number of case suffixes in Old Turkish as nine or ten. However, A.von Gabain stated that this number is eight because she combined the locative case and ablative case in Old Uyghur language. While Marcel Erdal gave the number of case suffixes in Old Turkish as thirteen in his work *A Grammar of Old Turkic*, Cengiz Alyılmaz classified these case suffixes according to their functions and increased this number to ninety.

In his work, *The Grammar of Old Turkish*, Talat Tekin classified case suffixes under nine titles as being “1. Nominative case, 2. Genitive case: +(*n*)*lŋ*, +*ig*, +*in*, 3. Case of qualified noun: +(*X*)*g*, +(*X*)*n*, +*nI*, 4. Case of giving/Locative case: +(k)*A*, +*ŋA*, 5. Locative-Ablative case: +*DA*, 6. Dative case: +*gArU*, +*ŋArU*, +*ArU*, +*rA*, 7. Equative case: +*çA*, 8. Instrumental case: +(*X*)*n*, 9. Comitative case: +*IgU*”.

In his work, *Bayırkı Kırgız (Enesay) Cazma Estelikleri II: Tili Cana Tildik Düynö Beynesi*, Nurdin Useev mentioned case suffixes in Yenisey Script as being “1. Nominative case: Ø, 2. Genitive case: +*nIŋ*, +*Iŋ*, +*Ig*, 3. Dative case: +*G(A)*, +*ŋA*, 4. Accusative case: +(I)*g*, +(I)*n*, +*nI*, 5. Locative case: +*DA*, +*G(A)*, 6. Ablative case: +*DA*, +*G(A)*, 7. Instrumental case: +*n*, +*In*, 8. Equative case: +*çA*, 9. Comitative case: +*IgU*”.

In *The Grammar of Old Uyghur Turkish*, Kemal Eraslan classified case suffixes as being “1. Nominative case, 2. Genitive case: +*Iŋ*, *nIŋ*, 3. Accusative case: +*g*, +*n(I)*, 4. Dative case: +*KA*, +*A*, 5. Locative-Ablative case: +*DA*, 6. Ablative case: +*DIn*, +*DAn*, 7. Equative case: +*çA*, 8. Instrumental case: +(I)*n*, +*Un*, +*An*, 9. Directive case: +*gAru*, +*ŋArU*, +*rA*”.

In Kazakh Turkish, case suffixes called “septik jalğaw” are used under seven titles as being “1. Nominative case (ataw septik), 2. Genitive case (ilik septik): +*nIŋ*, +*DIn*, 3. Accusative case (tabıs septik): +*nI*, +*DI*, +*n*, 4. Dative case (barıs septik): +*GA*, +*QA*, +*A*, 5. Locative case (jatis septik): +*DA*, 6. Ablative case (şığıs septik): +*nAn*, +*DAn*, 7. Instrumental case (kömektes septik): +*men(en)*, +*ben(en)*, +*pen(en)*”. In the grammar studies carried out in Kazakh Turkish, +*şA* and +*DAy* equative case suffixes are not considered case suffixes. However, the mentioned case suffix is included in our study.

In our study, 90 common verbs used in scripts with Gokturk letters and Kazakh Turkish were determined. These verbs were analyzed in terms of verb-complement relationship under two categories as being verbs which did not change in terms of phonetics and meaning, and verbs which changed phonetically but are preserved in terms of meaning.

Verbs which did not change in terms of phonetics and meaning:

bil- “bilmek” (know “to know”) (Tekin 2014: 129; QÄTS IV, 110)

It is observed that in both dialects, the verb has a complement with accusative case suffix and locative case suffix.

ET: *...yaşımda bildim* “...yaşımda bildim.” (“I knew at the age of...”) (Y 70, 4)

Oglı kañin bilmez erti. “Oğullar babalarını bilmez idi.” (“Sons did not know their fathers.”) (BK D, 18)

KT: *Ol äkimge jantañdap qaluwdı bilmeytin edi.* “O, valiye yaranmayı bilmezdi.” (“S/he did not know how to curry favour with the governor.”) (QÄTS VI, 14).

Jaqında bilmes... “Yakında öğrenemez...” (“S/he cannot learn soon.”) (AJ IV, 326)

toñ- “donmak” (freeze “to freeze”) (Tekin 2013: 62; QÄTS XIV, 266)

In the examples we have identified, the verb does not need any complement in both dialects.

ET: *Kanıǵı ölmüş, köñeki toñmış.* “(Kızın) gözde sevgilisi ölmüş, kovası (da) donmuş.” (“Favorite lover (of the girl) died, and (her) bucket was (also) frozen.”) (IB 57)

KT: *Biz qattı toñıp qalıppız* “Biz çok üşümüştük.” (“We were very cold.”) (QÄTS XIV, 173)

Verbs which changed phonetically but are preserved in terms of meaning:

bin- “(ata) binmek” (mount (on horse) “to mount”) (Tekin 2010: 130)

The verb is in the form of *min-* in Kazakh Turkish and is used in the same meaning (QÄTS XI, 428). In the examples we have identified, it is observed that the verb is used with the complement with accusative (with suffix or without suffix) case suffix in Old Turkish while it is used with the complement with accusative and dative case suffixes in Kazakh Turkish.

ET: *Ekinti Işbara Yamtar boz atıǵ binip tegdi.* “İkinci Işbara Yamtar’ın boz atına binip hücum etti.” (“Işbara Yamtar the Second mounted on his grizzly horse and attacked.”) (KT D, 33)

Kül Tigin başǵu boz at binip tegdi. “Kül Tigin alnı akıtmalı boz ata biniphücüm etti.” (“Kül Tigin mounted on the grizzly horse with white mark on its forehead and attacked.”) (KT D, 37)

KT: *Elaman atına qarǵıp mindi.* “Elaman atına zıplayarak bindi.” (“Elaman jumped and mounted on his horse.”) (QMT, 25)

Jaraw boz attı Aqbilek mindi. “Kıvamında olan ata Aqbilek bindi.” (“Aqbilek mounted on the energetic horse.”) (A, 270)

As can be seen from the examples above, while some of the verbs we have analyzed in both dialects are used with the same complement, most of them are also used with another complement in addition to the same one. It is found out that these verbs are also used with a completely different complement. For example; while the verb *aş-* “exceed, pass” is used with the complement with accusative case suffix in Old Turkish, it is *as-* “exceed, pass” in Kazakh Turkish and used with the complement with ablative case suffix.

ET: *Ol yılka türgiş tapa altun yışig [aş]a ertiş ügüzüg keçe yorı[dım.* “O yıl Türgişlere doğru Altay dağlarını aşarak (ve) İrtiş ırmağını geçerek yürüdüm” (“That year, I walked towards Turgesh by exceeding the Altay mountains (and) passing by Irtysh river.”) (BK D, 27)

KT: *Tawdan asuw* oñayğa tüspedi. “Dağı geçmek kolay olmadı.” (“It was not easy to pass by the mountain.”) (QQ, 164)

In conclusion, it is observed that the verbs in the scripts with Gokturk letters are largely preserved in terms of phonetics and meaning in Kazakh Turkish and they need almost the same verb definitive.