

Eğitim ve Toplum

Education And Society In The 21st Century

EĞİTİM BİLİMLERİ VE SOSYAL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ / THE JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES AND SOCIAL RESEARCHES

Cilt / Volume 6 - Sayı / Number 17 - Yaz / Summer 2017

ISSN : 2147 - 0928

Azerbaycan ile Türkiye Cumhuriyeti 9. ve 10. Sınıflar Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Osmanlı Tarihi Konularının Karşılaştırmalı Tarih Anlayışı Açısından İncelenmesi
A Historical Comparative Investigation of The Subject of "Ottoman History" in Azerbaijan and Republic of Turkey 9th and 10th Grade History Textbooks

Prof. Dr. Salim GÖKÇEN / Yrd. Doç. Dr. Meriç AYBAR

Modernite ve Postmodernite Ekseninde Kamusal Yaşamın Dönüşümü
Transformation of Public Life in Modernity and Postmodernity Axis

Doç. Dr. Erol TURAN / Emre AYDILEK

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları
The Attitudes of Teacher Candidates Who are Studying in Primary Teacher Degree Program towards Teaching Profession

Yasemin SÖNMEZ / Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK / Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK

Büchner, Haeckel ve D'Hollbach'ın Kısaça Materyalizmi
Büchner, Haeckel and D'Hollbach's Brief Materialism

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN

Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Öğretiminde Fıkraların Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi
The Effect of Using Jokes in the Teaching of History Subjects in Social Studies Lesson on Academic Achievement

Yrd. Doç. Dr. Salih ÖZKAN / Sefakat GEVENÇ

Zonguldak Milletvekili Ali Rıza İncealemdaroğlu
Ali Rıza İncealemdaroğlu, Deputy from Zonguldak

Yrd. Doç. Dr. Yücel NAMAL / Rabia YILDIZ

Sosyal Medya Kullanımının Tüketici Davranışlarına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği
The Effect of Social Media Use on Consumer Behaviors: University Student Examples

Yrd. Doç. Dr. Ahmet SARITAŞ / Şerife KARAGÖZ

Olasılık Yönetimi: Senaryo Analizi
Probability Management: Scenario Analysis

Yrd. Doç. Dr. Bahar AŞCI

Osmanlı Döneminde Tarih Öğreniminin Tarihçesi
History Of History Learning During Ottoman Period

Yrd. Doç. Dr. Serdar ERKAN

İslamiyet Öncesi Dönemde Türklerde Eğitim
Education of Turks In the Pre-Islamic Period

Yrd. Doç. Dr. Servet HALI / Selcan RENCÜZOĞULLARI

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejilerine İlişkin Beklentiler
Expectations Concerning Visual Arts Teachers' Motivational Strategies

Dr. Selahattin YILMAZ

Öğretmenlerin İş Doyumları ile Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Analysis of the Relationships between Teacher's Job Satisfaction and Their Happiness Levels

Sare TERZİ

Bağdaşıcılık Teorisini Destekleyen ve Bağdaşıcılık Teorisine Karşı Argümanlar
Arguments For The Coherence Theory and Arguments Against The Coherence Theory

Emine TEPELİ

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Duygu Bildiren İfadeler
Expressions Of Emotion In Coursebooks Teaching Turkish as a Foreign Lang

Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU / Hatice ARSLAN

Coğrafya Öğretiminde Programların Tasarım ve Program Öğeleri Açısından İncelenmesi ve 2017 Öğretim Programı
Examination of Programs in Geography Teaching in Terms of Design and Program Elements and 2017 Curriculum

Yrd. Doç. Dr. Nurcan DEMİRALP

Karapapak Terekeme Türklerinin Atasözleri ve Deyimleri
Proverbs And Idioms Of "Karapapak-Terekeme" Turks

Prof. Dr. Fatma ÖZKAN / Prof. Dr. İsa ÖZKAN

Fıkra Çevirilerinde "Verilmek İstenen Ders" Sorunu
The Moral Problem in Joke Translations

Aylin SEYMEN

TANITIMLAR / REVIEWS

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.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

KURUCUSU / FOUNDER

İsmail KONCUK

TÜRKİYE EĞİTİM, ÖĞRETİM VE BİLİM HİZMETLERİ KOLU

KAMU ÇALIŞANLARI SENDİKASI (TÜRK EĞİTİM-SEN)

ADINA SAHİBİ / JOURNAL OWNER

İsmail KONCUK

SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ

RESPONSIBLE EDITOR

Sami ÖZDEMİR

YAYIN YÖNETMENLERİ / EDITORIAL BOARD

Dr. Sinan DEMİRTÜRK (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL (Gazi Üniversitesi)

DİL EDITÖRÜ / LANGUAGE EDITOR

Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE EDITOR

Fatma BADEM

KAPAK VE SAYFA TASARIM / COVER AND PAGE DESIGN

Altuğ Ajans Fatih Taha AKALAN (f.taha@altugajans.com)

Basım Yeri :M Bahçekapı Mh. 2477 Sk No:8 Şaşmaz/Etimesgut/ANKARA

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

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

YAYIN TARİHİ 15 Ağustos 2017 / DATE OF PUBLICATION August 15 2017

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

Genel ağ: www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com • www.egitimvetoplum.net
Belge Geçer: 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

web adress: www.egitimvetoplum.org
www.egitimvetoplum.com • www.egitimvetoplum.net
mail: egitimvetoplum@turkegitimsen.org.tr

YAYIN DANIŞMA KURULU / PUBLICATION BOARD OF OVERSEERS

- Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL
(Başkent Üniversitesi)
- Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV
(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 BRENDEMEON
(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 CİKİA
(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)

Doç. Dr. Birsen ÇEKEN (Gazi Üniversitesi)	Doç.Dr. Nuri KAVAK (Osman Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜL (Hacettepe Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Emel POYRAZ (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Elman NESİROV (Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)	Yrd. Doç. Dr. Emel YILMAZ (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Gültekin AKENGİN (Gazi Üniversitesi)	Doç. Dr. Erdal AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Gözde YILMAZ (Marmara Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Hanefi BOSTAN (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatih Yahya AYAZ (Çukurova Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. M. Zahit SERARSLAN (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Korkmaz MUSTAFAYEV (Diller Üniversitesi /Azerbaycan)	Yard. Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Levent ERASLAN (Kırıkkale Üniversitesi)	Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ (Kastamonu Üniversitesi)	Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA (Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU (Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)	Yrd. Doç. Dr. Yalçın YILMAZ (Marmara Üniversitesi)
Doç. Dr. Nevzat TOPAL (Niğde Üniversitesi)	Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA (Ukrayna)
Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA (Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)	Dr. Stale KNUDSEN (Norveç)

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

İsmail KONCUK, Musa AKKAŞ, Seyit Ali KAPLAN, Talip GEYLAN,
Cengiz KOCAKAPLAN, M. Yaşar ŞAHİNDÖĞAN, Sami ÖZDEMİR.

YAYIN HAKEM KURULU / BOARD OF REFEREES

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL (Başkent Üniversitesi)	Prof. Dr. Alikram ABDULLAYEV (Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
Prof. Dr. Ahmet KANLIDERE (Marmara Üniversitesi)	Prof. Dr. Alimcan İNAYET (Ege Üniversitesi)
Prof.Dr. Ahmet Fazıl ÖZSOYLU (Çukurova Üniversitesi)	Prof. Dr. Bayram BAYRAKTAR (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Prof.Dr. Adnan BAKİ (Karadeniz Teknik Üniversitesi)	Prof. Dr. Bernt BRENDEMEON (Norveç)
Prof. Dr. Aleksander KADİRBAYEV (Rusya Federasyonu)	Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali YAKICI (Gazi 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
(Gazi 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 CİKİA
(Gürcistan)
- Prof. Dr. Mehmet AKALIN
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Mehmet ERSAN
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Meltem CANIKLIOĞLU
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- 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 HAFİZ
(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
(Marmara Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki KAYMAZ
(Ege Üniversitesi)
- Prof. Dr. Zeki Salih ZENGİN
(Çukurova Üniversitesi)
- Prof. Dr. İbrahim DİLEK
(Gazi Üniversitesi)

- Prof. Dr. Kasım İNCE
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Yunus BALCI
(Pamukkale Üniversitesi)
- Prof. Dr. Harun DEMİRKAYA
(Kocaeli Üniversitesi)
- Doç. 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)
- Doç. Dr. Ayfer YILMAZ
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bahri ATA
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Beyhan KESİK
(Giresun Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bilal DUMAN
(Muğla Üniversitesi)
- Doç. Dr. Birsen ÇEKEN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bülent BAYRAM
(Kırklareli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bülent GÜL
(Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Bülent GÜVEN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cemalettin ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cemil AYDOĞDU
(Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Gültekin AKENGİN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Cevdet YAKUPOĞLU
(Kastamonu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Erdal BAY
(Gaziantep Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Ferhat AĞIRMAN
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN
(Ahi Evran Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hamza AKENGİN
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Zeynep GÜREL
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Elman NESİROV
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Doç. Dr. Erdal AKSOY
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Fatih SAKALLI
(Gazi 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)
- Doç. Dr. Hasan MERT
(Ege Üniversitesi)
- Doç. 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)
- Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
(Kafkas Üniversitesi)
- Doç. Dr. Latif BEYRELİ
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Lemara S. SELENDİLİ
(M.V. Frunze Simferopol State University)
- Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ
(Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Muhammet KOÇAK
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Muhammet YILMAZ
(Çukurova Üniversitesi)

- Doç. Dr. Mustafa AVCI
(Anadolu Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa YILDIZ
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. 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)
- Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mürteza HASANOĞLU
(Devlet İdarecilik Akademisi/Azerbaycan)
- Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM
(Necmettin Erbakan Üniversitesi)
- Doç. Dr. Nedim BAKIRCI
(Niğde Üniversitesi)
- Doç. Dr. Orhan KURTOĞLU
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sare ŞENGÜL
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sevgi KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sibel GÖK
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sinan ERTEN
(Hacettepe Üniversitesi)
- Doç. Dr. Solmaz GÜZELOVA
(Devlet İktisat Üniversitesi /Azerbaycan)
- Doç. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU
(Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Erdal ŞAHİN
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yusuf CERİT
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)
- Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN
(Çanakkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Levent ERASLAN
(Kırıkkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Hakkı ÇİFTÇİ
(Çukurova Üniversitesi)
- Doç. Dr. Nuri KAVAK
(Osman Gazi Üniversitesi)
- Doç. Dr. Fehmi Yılmaz
(İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
- Doç. Dr. Rıfat GÜNALAN
(İstanbul Üniversitesi)
- Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
(Muğla Üniversitesi)
- Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa SOYLU
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Yunus KILIÇ
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Turgut TOK
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Nergis BİRAY
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Recep AHISKALI
(Marmara Üniversitesi)
- Doç. Dr. Tahir KODAL
(Pamukkale Üniversitesi)
- Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA
(Kiev –Mogilyansk Akademisi-Ukrayna)
- Doç. Dr. Selçuk KOÇ
(Kocaeli Üniversitesi)
- Doç. Dr. Halil TURGUT
(Sinop Üniversitesi)
- Doç. Dr. Suat ÜNAL
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. Şahin BARANOĞLU
(Adnan Menderes Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ali Murat KIRIK
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ali TAN
(Mersin Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Adem KOÇ
(Osmangazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ayhan DOĞAN
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ahmet ATALAY
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ayten Can TUNALI
(Adnan Menderes Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Atınç OLCAY
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Behiye KÖKSEL
(Gaziantep Üniversitesi)

- Yrd. Doç. Dr. Derya ÇELİK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Mehmet Yiğit ERSOYDAN
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
- Yard. Doç Dr. Mustafa KILINÇ
(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
- Yard. Doç Dr. Mustafa YORULMAZLAR
(Marmara Üniversitesi)
- Yard. Doç. Dr. Nermin Özcan ÖZER
(Marmara Üniversitesi)
- Yard. Doç. Dr. Levent MERCİN
(Dumlupınar Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK
(Dokuz Eylül Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ali KARACA
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ali TAN
(Mersin Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ayhan ORHAN
(Kocaeli Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Bahadır Bumin ÖZARSLAN
(Hacettepe Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ebru ÖZGEN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ebru GENÇTÜRK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Emel POYRAZ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Emel YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Ercüment YILDIRIM
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Erman ÖNCÜ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Esra KESKİNKILIÇ
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Nesrin CANBEK MENGİ
(Mersin Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. F. NEŞE KAPLAN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Göksel ÖZTÜRK
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Gül TUNCEL
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Hakan AKÇA
(Gazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Hanefi BOSTAN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Haşim AKÇA
(Çukurova Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Hülya ÇELİK
(Sakarya Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Faik Özgür KARATAŞ
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
(Gazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. İsmail ŞIK
(Çukurova Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. İrfan GÖRKAŞ
(Artvin Çoruh Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Kürşat DURU
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Kürşat KOÇAK
(Nevşehir Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ
(Giresun Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Metin YILDIRIM
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜLTEKİN
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Murat ÇELİKDEMİR
(Gaziantep Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Veli Savaş YELOK
(Gazi Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN
(Çankırı Karatekin Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mehmet PALANCI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Mustafa ONUR
(Giresun Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Nedim ALEV
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan YONCALIK
(Kırıkkale Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Osman SEZGİN
(Marmara Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Raif KALYONCU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Sadettin BAŞTÜRK
(Dicle Üniversitesi)
- Yrd. Doç. Dr. Sedat BAHADIR
(Artvin Çoruh Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Turgay SEBZECİOĞLU
(Mersin Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tülin MALKOÇ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ünal ÇAKIROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA
(Giresun Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yalçın YILMAZ
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
(Yıldız Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yaşar KOP
(Kafkas Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL
(Osmangazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yusuf KESKİN
(Sakarya Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Zekeriya BAŞARSLAN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ali AHMETBEYOĞLU
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Dinçer KOÇ
(İstanbul Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Fatma Nalan TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Veysel KÜÇÜK
(Marmara Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Volkan YURDADOĞ
(Çukurova Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT
(Gazi Osman Paşa Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Zeki SEVEROĞLU
(Marmara Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali SARI
(Pamukkale Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Sait KOFOĞLU
(İstanbul Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Süleyman ÜNÜVAR
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre TANSU
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Temel KÖSA
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Dr. Abdurrahman KEPOĞLU
(Marmara Üniversitesi)

Dr. İrina KAYAN-POKROVSKAYA
(Ukrayna)

Yrd. Doç. Dr. Sebahattin KAYMAKÇI
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin DİNÇ
(Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Sibel YILMAZ TÜRKMEN
(Marmara Üniversitesi)

Dr. Stale KNUDSEN
(Norveç)

Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşat DOLUNAY
(Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tuba Aydoğdu İSKENDEROĞLU
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tuba GÖKÇEK
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN
(Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ömer Zafer GÜVEN
(Dumlupınar Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ
(Gaziantep Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZCAN
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Muvaffak EFLATUN
(Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL
(Akdeniz Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Onur Alp KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Rabia Gökçen KAYABAŞI
(Aksaray Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ayşegül DOĞRUCAN
(Akdeniz Üniversitesi)

Dr. Ali Osman AKALAN

Dr. Azra AKÇAY
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Cemile KINACI
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Halil ÖZYİĞİT
(Pamukkale Üniversitesi)

Dr. Mustafa Yaşar ŞAHİN
(Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Mahmut ÇİTİL
(Gazi Üniversitesi)

Dr. Yavuz GÜLER

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)
Yrd. Doç. Dr. Abdülkadir PALABIYIK (Dokuz Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram POLAT (Niğde Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Elif GENÇ (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ (Balıkesir Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa BÜLBÜL (Marmara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Muharrem AVCI (Kastamonu Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. K. Serdar GİRGİNER (Çukurova Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Ali ARSLAN (Ardahan Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL (Akdeniz Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre TANSU (Gaziantep Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Enes IŞIKGÖZ (Batman Üniversitesi)
Öğr. Gör. Pehlivan UZUN (Kırıkkale Üniversitesi)
Arş. Gör. Emrullah TÖREN (Anadolu Üniversitesi)
Mustafa Fedai ÇAVUŞ (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Ferhat AŞIKFERKİ (Prizren - KOSOVA)
Doç. Dr. Aleksandra GUMENNAYA (Kiev – Mogilyansk Akademisi-UKRAYNA)

21. YÜZYILDA EĞİTİM VE TOPLUM YAYIN İLKELERİ

1. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, yılda üç kez yayınlanır.

2. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, hakemli bir yayındır. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplumda yayınlanmak üzere gönderilen özgün makaleler, YAZI KURULU tarafından incelendikten sonra konunun uzmanı iki hakem tarafından değerlendirilir ve iki hakemin ikisinden olumlu rapor gelmesi halinde yayınlanır.

3. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum'a gönderilen yazılar daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olmalıdır. Derginin yayın dili Türkçedir.

4. Yazılar, basılı üç kopya halinde ve diskeyle birlikte gönderilmelidir. Özel çeviri yazım işaretlerinin kullanıldığı yazılarda fontlar da (PC uyumlu) diskete yüklenmelidir,

5. Makalenin yazarı, adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli, kendisiyle doğrudan iletişim kurulabilecek açık adres, telefon numarası ve elektronik posta adresini vermelidir.

6. Yazıların başında kısa birer Türkçe ve İngilizce özet (en çok 100 sözcük) ile Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler (en çok 10 sözcük) bulunmalıdır (İtalik olarak ve Times 9 punto ile yazılmalıdır).

7. Yazılar, Apple Mac Word 5.1 veya MS Word Windows 95 ve üstü programla, Times 10 puntuyla ve 1,5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalıdır.

8. 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, 9 puntuyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

9. Dipnotlar sayfa altında, numaralandırılarak verilmeli ve sadece açıklamalar için kullanılmalıdır. 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, Şüktü, (1998), "Yeşil Abdal'ın Bir Şiiri", Folkloristik: Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı, (Ed. M. Özarslan-Ö.Çobanoğlu), Ankara: Feryal Matbaacılık, 216-231.

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

TANPINAR, Ahmet Hamdi, (1985), xıX. 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.

WOOLF, Virginia, (1986), "Kitap Nasıl Okunmalı?", (Çeviren: Kemal Atakay), Adam Sanat, 4: 5-14.

10. Bir yazarın birden fazla yayını kaynak gösterildiği takdirde yayımlar tarih sırasıyla, aynı yazarın aynı yıldaki yayımları 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

1. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum is published three times a year.

2. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum is a refereed publication. After original manuscripts are examined by Executive Board, they are peer-reviewed by two referees. They are published two referees send affirmative report. The authors bear the full responsibility for their articles.

3. Manuscripts must be originally sent to the board, and no other places for publication or evaluation. The publication language of the issue is Turkish.

4. Manuscripts must be sent as three printed copies along with the disk. if any special fonts (suitable for PC) are used in manuscripts, they must be in the disk.

5. The authors' names, last names and academic positions should be written. in addition, the full postal address, fax, telephone numbers and e-mail addresses of the author(s) who will check proofs and receive correspondence and offprint should also be included.

6. Summaries must be in Turkish and English, should not exceed 100 words and key words may not exceed 5 (5 words for Turkish; 5 words for English) words at the beginning of the manuscripts. Latin words must be in Times 9 point and italic.

7. Manuscripts must be written in Mac Word 5,1 or Ms Word Windows 95 or further versions (pc compatible) with Times 10 point with 1,5 line spaced. Tab and enter key must not be used for paragraphs.

8. Texts must follow in-text footnote system. In parenthesis in the text, author's name, date of publication, and page number is given. if a source is cited many times, parentheses are given instead of "ibid, idem, op. cit. etc." For example, (Tanpınar 1985) veya (Tanpınar 1985: 316). Quoted passages under three lines must given by quotation mark. if quoted passage is over three lines, they must be given 1 cm margins from left and right side of line as block with 9 point and odd line spaced.

9. Additional information must be given on the same page as footnotes enumerated 1, 2, 3. Citations in them must follow the above guidelines. References must include only the cited sources and be given in alphabetical order. Books names must be written bold and italic. Articles must be written (name of journal is bold, volume in Roman number, issue number, colon and page numbers) as below:

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), Yazm Kuramı, (Çeviren: Y. Salman ve S. Karantay), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

WOOLF, Virginia, (1986), "Kitap Nasıl Okunmalı?", (Çeviren: Kemal Atakay), Adam Sanat, 4: 5-14.

10. If more than one source of the same author is cited, they must be put in a chronological order from the oldest to the newest. Sources of the same years must be given letters "198sa, 198sb"

11. The university and the academic degree (MA. or PH.) of academic thesis must be given,

12. Manuscripts not prepared based on the directions above will not be taken into consideration for publication in 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum.

Değerli Akademisyenler, Kıymetli Eğitim Çalışanları,

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, altı yıla yaklaşan bir süredir kesintisiz ve yayın periyoduna göre düzenli olarak sizlerle ve bilim camiası ile buluşma özelliğine sahip bir dergi olmayı başarmıştır. Baskı sayısıyl, ulusal ve uluslararası dağıtım kabiliyeti sayesinde alanındaki diğer bilimsel dergilerden ayrılmaktadır. Seçkin kütüphaneler, arşivler ve akademik birime düzenli olarak ulaştırılması bakımından dergicilik ve bilim hayatına katkı sunarak kıymetli bir görevi üstlenmektedir.

Bilimsel Teşvik desteği yoluyla, Akademik çalışmanın teşvik edilmesi, bilim insanlarının kıt kaynaklarla pek çok zorluğun üstesinden gelerek ortaya koyduğu akademik üretimin takdir edilmesi doğru olmuştur. Türk Eğitim- Sen'in önceliklerinin başında, üniversite çalışanlarının, bilim insanlarının ekonomik ve sosyal yaşam şartlarının iyileştirilmesi mücadelesi gelmektedir.

Sendika olarak uzun yıllardır hazırladığımız raporlar, düzenlenen çalıştay ve sempozyumlar da bilimsel faaliyetlerin maaşın dışında ele alınarak akademisyenlere özel bir katkının sağlanmasını gerektiğini vurguladık. Sendikamız ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının görüşlerinin değerlendirmeye alınması sevindiricidir.

Fakat performans değerlendirme kriterlerindeki eksikliklerin o alanda çalışan akademisyenlerin öneri ve çalışmaları ile yeniden düzenlenmesi uygulamanın daha yararlı olmasına imkân verecektir. Özellikle ulusal çalışmaların, konferansların, sosyal bilimlerdeki faaliyetlerin performans kriterine alınması ve puan ağırlığı tartışılmakla beraber akademik hayatta yapılan bütün faaliyetlerin teşvik edilmesinin yararlı olacağı kanaatindeyiz.

Sendikamız eğitim çalışanlarının güçlü sesi olarak; düzenlediği ve desteklediği sempozyumlar aracılığıyla bilim hayatının gelişmesine katkı sağlamayı öncelikli vazifelerden biri olarak görmektedir. Sendika olarak, Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik kongresini düzenleyecek olmanın gurur ve mutluluğunu bir arada yaşamaktadır. 7- 10 Aralık 2017 tarihleri arasında Antalya'da tertip edilecek sempozyumu, Üç yüz bilim insanı ve araştırmacının yaklaşık dört yüz tebliğle katılacağı büyük bir bilgi şölenine çevirmek arzusundayız.

Türk Dünyası başta olmak üzere pek çok yabancı misafirin iştirakiyle, kültürel ve bilimsel işbirliğinin kuvvetli temellere oturtulacağı kongremizin üniversite camiamız ve üyelerimiz için faydalı olmasını temenni ediyorum.

Türk Eğitim-Sen, eğitim çalışanları, akademisyenler, öğretmenler, idari personelimiz ve öğrencilerimizi bir bütün olarak gören anlayışı temsil etmektedir. Böylece geçmişte eğitim çalışanı olarak hizmet etmiş emeklilerimiz, hali hazırda bu hizmet kolunda çalışanlar ile geleceğin meslektaşları arasında bir bağ ve dayanışma tesis et-

mek mümkün olacaktır. Öğrencilerimizin haklarını aldığı, eğitim çalışanlarının huzur bulduğu ve bilimsel özgürlüğün önündeki bütün engellerin kaldırıldığı, millî ve demokratik bir üniversite idealimiz çerçevesinde, bu faaliyetleri sizlerin görüşleri ve desteğiyle sürdürmek arzusundayız.

Uluslararası hakemli yayınınızın on yedinci 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 Türkiye Kamu-Sen ailesi ve Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi adına teşekkür ederim.

İsmail KONCUK

Türkiye Kamu-Sen Konfederasyonu ve
Türk Eğitim-Sen Genel Başkanı

Yeni Bir Sayı, Yeni Bir Sunuş...

2012 Nisan ayında çıkmış olduğumuz heyecanlı ve bir o kadar da zevkli bir uğraşın altıncı yılına ağustos (17. sayımız ile) ulaşmış bulunmaktayız. Bu güne kadar yüz elli binden fazla okunma ve elli beş binden fazla makale indirilme sayısına ulaşan ve ülkemizin dört bir tarafına dağılan derginiz akademik çalışmalara destek yolunda hızla ilerlemektedir.

Aynı heyecan ve ruh ile yolumuza devam edeceğiz. Bunu yaparken de şiarımız “Gelişerek devam etmek ve devam ederek gelişmek olacaktır.” Bu hususta cömertçe göstermiş olduğunuz ilgi ve desteğin devam edeceğine inanıyoruz. Bu desteğe layık olmaya çalışacağımıza söz yeriyoruz. 2017 yılı akademik çalışmalarını kapsayarak başlayan ve devam edecek olan akademik performans sistemine dergimizde yapacağınız görev ile yazacağınız makalelerin katkısı olacağı kanaatindeyiz.

Bu bağlamda sizlerin desteği ve ilgisi ile yine sizlere hizmet edecek olan Uluslararası ve hakemli olarak yayın hayatına başlayan 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, bu yolda emin adımlarla ilerlemektedir.

Üniversitelerde binlerce üyesi bulunan sendikamız, Uluslararası Türk Dünyası Fen Bilimleri ve Mühendislik kongresi düzenleme kararı almıştır. UNESCO 2016 yılını, Türk dünyasının bilge şahsiyeti Hoca Ahmet Yesevi’yi anmak ve anlamak için ilmi, kültürel faaliyetlerin yapılacağı bir dönem olarak belirledi. Bizde düzenlediğimiz bilimsel kongreyi, Hoca Ahmet Yesevi anma yılına ithaf ederek 360 bilim insanı ve araştırmacının yaklaşık 450 tebliğle katıldığı büyük bir bilgi şölenine çevirme imkânını sizlerin desteği sayesinde bulduk.

2017 yılındaki kongremiz ise Fen ve Mühendislik bilimleri alanlarında, Türk Dünyası başta olmak üzere yüz yabancı katılımcının iştirakiyle, kültürel ve bilimsel işbirliğinin kuvvetli temellere oturtulacağı bir zeminde 7- 10 Aralık 2017 tarihleri arasında Antalya ilimizde yapılacaktır. Kongremizin üniversite camiamız ve üyelerimiz için faydalı olmasını temenni ediyoruz.

Derginin ulaştığı olduğu pek çok ülkeden de makale almış bulunmaktayız. Bu gelen makaleler alanlarına hâkim bilim adamları tarafından değerlendirilmekte ve uygun bulunanlar siz değerli bilim insanı, eğitimci ve okurlarımız ile buluşmaktadır.

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum dergisi bildiğiniz gibi eğitim bilimleri ve sosyal araştırmalar dergisi olarak faaliyet göstermekte dolayısı ile bu alanlarda yayınlar yer almaktadır. Sizlerden, akademisyenlerden, eğitim çalışanlarından ve teşkilatlarımızdan gelen talep üzerine bir de fen bilimleri alanı üzerine bir hakemli süreli yayın çıkarma çalışmalarımız bitmiş şu an yazarlarımızdan gelecek makaleler ile bu dergimizde yayın hayatına başlayacaktır. Bu alanda çıkaracağımız dergimiz de çevrimiçi olarak makale kayıt sürecine başlamıştır. Alanında yetkin editörler tarafından yayın alanları ve ilkeleri belirlenen dergimize göstereceğiniz ilgi ve destek için peşinen teşekkür ederiz.

Dergimizin ilk sayısından 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 İsmail KONCUK'a huzurlarınızda teşekkürü bir borç olarak görürüz.

Dr. Sinan DEMİRTÜRK **Doç. Dr. Yılmaz YEŞİL**
21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi Editörleri

İçindekiler

Azerbaycan ile Türkiye Cumhuriyeti 9. ve 10. Sınıflar Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Osmanlı Tarihi Konularının Karşılaştırmalı Tarih Anlayışı Açısından İncelenmesi
A Historical Comparative Investigation of The Subject of "Ottoman History" in Azerbaijan and Republic of Turkey 9th and 10th Grade History Textbooks267
Prof. Dr. Salim GÖKÇEN / Yrd. Doç. Dr. Meriç AYBAR

Modernite ve Postmodernite Ekseninde Kamusal Yaşamın Dönüşümü
Transformation of Public Life in Modernity and Postmodernity Axis.....279
Doç. Dr. Erol TURAN / Emre AYDİLEK

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları
The Attitudes of Teacher Candidates Who are Studying in Primary Teacher Degree Program towards Teaching Profession291
Yasemin SÖNMEZ / Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK / Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK

Büchner, Haeckel ve D'Hollbach'ın Kısaca Materyalizmi
Büchner, Haeckel and D'Hollbach's Brief Materialism307
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN

Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Öğretiminde Fıkraların Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi
The Effect of Using Jokes in the Teaching of History Subjects in Social Studies Lesson on Academic Achievement315
Yrd. Doç. Dr. Salih ÖZKAN / Sefakat GEVENÇ

Zonguldak Milletvekili Ali Rıza İncealemdaroğlu335
Ali Rıza İncealemdaroğlu, Deputy from Zonguldak
Yrd.Doç.Dr. Yücel NAMAL / Rabia YILDIZ

Sosyal Medya Kullanımının Tüketici Davranışlarına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği
The Effect of Social Media Use on Consumer Behaviors:University Student Examples359
Yrd. Doç. DR. Ahmet SARITAŞ / Şerife KARAGÖZ

Olasılık Yönetimi: Senaryo Analizi
Probability Management: Scenario Analysis.....375
Yrd. Doç. Dr. Bahar AŞCI

Osmanlı Döneminde Tarih Öğreniminin Tarihçesi
History Of History Learning During Ottoman Period395
Yrd. Doç. Dr. Serdar ERKAN

İslamiyet Öncesi Dönemde Türklerde Eğitim
Education of Turks In the Pre-Islamic Period425
Yrd. Doç. Dr. Servet HALİ / Selcan RENCÜZOĞULLARI

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejilerine İlişkin Beklentiler
Expectations Concerning Visual Arts Teachers' Motivational Strategies439
Dr. Selahattin YILMAZ

Öğretmenlerin İş Doyumları İle Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Analysis of the Relationships between Teacher's Job Satisfaction and Their Happiness Levels .475
Sare TERZİ

Bağdaşıcılık Teorisini Destekleyen ve Bağdaşıcılık Teorisine Karşı Argümanlar
Arguments For The Coherence Theory and Arguments Against The Coherence Theory489
Emine TEPELİ

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Duygu Bildiren İfadeler
Expressions Of Emotion In Coursebooks Teaching Turkish as a Foreign Lang503
Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU / Hatice ARSLAN

Coğrafya Öğretiminde Programların Tasarım ve Program Öğeleri Açısından İncelenmesi ve 2017 Öğretim Programı
Examination of Programs in Geography Teaching in Terms of Design and Program Elements and 2017 Curriculum521
Yrd. Doç. Dr. Nurcan DEMİRALP

Karapapak Terekeme Türklerinin Atasözleri ve Deyimleri
Proverbs And Idioms Of 'Karapapak-Terekeme' Turks547
Prof. Dr. Fatma ÖZKAN / Prof. Dr. İsa ÖZKAN

Fıkra Çevirilerinde "Verilmek İstenen Ders" Sorunu
The Moral Problem in Joke Translations563
Aylin SEYMEN

TANITMALAR / REVIEWES

Türk Sözlü Anlatılarında Şekil Değiştirme / Dr. Yılmaz YEŞİL.....571
Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL

Erkin Vâhidov'un Şiirleri Üzerine Dil ve Üslup Çalışması / Dr. Veli SAVAŞ YELOK.....575
Orhan BALDANE

Türkiye'nin İdari Taksimatı / Prof. Dr. Musa ŞAŞMAZ582
Doç. Hamdi DOĞAN

Azerbaycan ile Türkiye Cumhuriyeti 9. ie 10. Sınıflar Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Osmanlı Tarihi Konularının Karşılaştırmalı Tarih Anlayışı Açısından İncelenmesi

A Historical Comparative Investigation of The Subject of “Ottoman History” in Azerbaijan and Republic of Turkey 9th and 10th Grade History Textbooks

Prof. Dr. Salim GÖKÇEN*
Yrd. Doç. Dr. Meriç AYBAR**

Öz:

Bu çalışmada Türkiye ile Azerbaycan arasındaki münasebetlerin tarih ders kitaplarına yansımaları ele alınmış, bu çerçevede tarihsel konulardaki anlaşmazlık noktaları tespit edilmiştir. Çalışma, doküman analizi yöntemine dayanmaktadır. Çalışmada örnek ders kitapları esas alınarak Osmanlı Tarihi konuları belirlenmiştir. Bu konuların önemli noktaları vurgulanmıştır. “Azerbaycan Tarihi” isimli Azerbaycan dokuzuncu sınıf tarih kitabı ve “Ortaöğretim Tarih” isimli Türkiye Cumhuriyeti onuncu sınıf tarih kitabı paralel konular içerdikleri için incelenmiştir. Ayrıca incelenen her konunun altına bilimsel kaynaklarda konunun nasıl izah edildiği belirtilmiş, söz konusu konuların tarihsel uygunluk ve çatışma noktaları tespit edilerek maddeler halinde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışma ile ders kitaplarının bilimsel analizinden ziyade tarih öğretimi açısından iki ülke tarih kitaplarının aynı tarih konularına bakış açılarındaki farklılığın ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Türkiye, Azerbaycan, Ders Kitabı, Osmanlı Tarihi

* Erzincan Üniv. Fen-Ed. Fak. Tarih Bölümü Öğretim Üyesi (sgokcen@erzincan.edu.tr)
<https://orcid.org/0000-0001-8051-2783>

* Erzincan Üniv. Fen-Ed. Fakültesi Tarih Böl. Öğretim Üyesi (maybar@erzincan.edu.tr)

Abstract:

In this study, the reflections of the relations between Turkey and Azerbaijan in the history textbooks are studied and the points of disagreement on historical issues were identified in this framework. The study is based on the method of document analysis. Ottoman History subjects were determined according to the sample history textbooks. Important points of these subjects were highlighted. The Azerbaijani 9th grade history textbook named "History of Azerbaijan" and Turkish 10th grade history textbook named "Secondary Education History" were studied because of their common issues. In addition, how the subject is identified in scientific sources was specified under each of these examined subjects and the points of historical appropriateness and conflicts of the subjects were tried to put forward to present in the form of substances. With this study it is aimed to determine the difference between the viewpoints of the two countries on the history textbooks rather than a scientific analysis of them.

Keywords: Turkey, Azerbaijan, Textbook, Ottoman History

1. Giriş

Tarih öğretimi nesillerin hayata hazırlanmasında önemli bir işlevi yerine getirmekte, insanların kimlik bilincini ve aidiyet duygusunu pekiştirmektedir. Tarih, sadece mensubu olunan ülkenin geçirdiği safahatı öğrenmek için değil, diğer ülkelerin geçmişini öğrenmek için de gereklidir. Bununla birlikte komşu ülkelerin ve özellikle aynı kültürü paylaşan insanların yaşadığı ülkelerin tarihini öğrenmek ayrıca önem arz etmektedir.

1990'lı yılların başında Sovyet yönetiminden ayrılarak bağımsızlıklarına kavuşan Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasında başlatılan ikili ve çok taraflı ilişkiler siyasî, iktisadi ve sosyal birçok alanda günümüzde de devam etmektedir. Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri ve akraba Türk toplulukları arasındaki münasebetlerin temelini ortak köken, kültür, dil ve tarih birliği gibi paylaşılan ortak kültürel miras ve manevi değerler oluşturduğu için söz konusu ilişki ve işbirliği faaliyetleri içerisinde eğitim ve kültür önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısı ile bu kapsamda Türkiye ile Azerbaycan'ın tarihsel süreç içindeki münasebetlerini öğrenmek ve bunun yanında birbirleriyle olan tarihsel ilişkilerini objektif bir anlayış ile ele almak zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu hedefi gerçekleştirmede iki ülke tarih kitaplarının önemli bir rol üstlendiğini kabul etmek gerekir. Ders kitapları işlevi itibarıyla sadece bilgiyi aktarmakla yetinmezler, aynı zamanda toplumun siyasal ve sosyolojik normlarını da belleklere yerleştirirler.

2. 1992 Türkiye-Azerbaycan Eğitim-Öğretim Anlaşması

Azerbaycan ve Türkiye arasındaki ilişkilerin öncelikle eğitim alanında gelişme gösterdiğini söyleyebiliriz. 3 Mayıs 1992'de Baküde iki taraf arasında Eğitim - Öğretim, Uzmanlık Hizmetleri, Teknik ve Bilimsel İşbirliği Antlaşması imzalanmış (Resmi Gazete: 14.07.1992 sayı: 21284 (asl) Düstur Tertip: 5 cilt: 32) ve aşağıdaki kararlar alınmıştır:

2.1) Eğitim, öğretim, uzmanlık ve danışmanlık hizmetleri alanında işbirliği:

- Değişik düzeylerde, kurumlardan ve branşlardan gelerek eğitilen personelin mükabilyet esasına göre mesleki öğretim ve eğitimlerinin geliştirilmesi,
- Eğitici, öğretmen, yönetmen ve bilimsel araştırma yapan kişilerin konuk eğitici, öğretmen, danışman veya araştırmacı düzeyinde karşılıklı temas, görüşme ve ziyaretler yapılması;
- Tarafların aynı düzeydeki eğitim ve öğretim kurumlarının mezunları, araştırmacıları, öğretmen, danışman ve uzmanlarının, diğer ülkedeki seminerlere, toplantılara ve konferanslara katılmalarını ve ilgili kurumları ziyaretlerini sağlayacak önlemlerin alınması ve teşvik edilmesi;
- Tarafların eğitilen personele ülkesindeki araştırma ve incelemeleri izlemelerini ve üstlenmelerini sağlayacak burslar verilmesi;
- Bilim, eğitim, öğretim, uzmanlık ve danışmanlık alanlarında taraflara yarar sağlayacak deneyimlerin ve bu alanlardaki sorunları incelemek isteyen heyetlerin değişiminin sağlanması; hususlarını kapsar.

2.2) Teknik ve Bilimsel Alandaki İşbirliği;

- Taraflar aralarında bir danışma ve irtibat mekanizması oluşturmak suretiyle;
 - a) Araştırma/Geliştirme ve Bilimsel iş birliği,
 - b) Teknolojik Gelişme ve Yenilikler,
 - c) Teknolojik işbirliği,
- alanlarında yapılacak görüşmelerle Teknik Komiteler oluşturulacak ve bu alanlardaki işbirliği faaliyetlerini iki taraf arasında yapılacak “Tamamlayıcı Anlaşmalar” ve ilgili “Uygulama Protokolleri” çerçevesinde yürüteceklerdir.
- Taraflar, üçüncü ülkelerden sağladıkları teknik bilgi ve deneyimleri, bu ülkelerle yaptıkları ikili/çok taraflı anlaşmaların hükümlerine uymak koşulu ile mübadele edebileceklerdir.
- Taraflar, bilimsel proje ve programların değişimi ile bilimsel konferans, toplantı, uzman yetiştirilmesi, mühendis değişimi ve ortak bilimsel laboratuvarların kurulmasını teşvik edeceklerdir.
- Çalışmamızda söz konusu anlaşmanın özellikle birinci maddesini değerlendirmek amacı ile kaynak kitap olarak Azerbaycan Cumhuriyeti eğitim müfredatında yer alan “Azerbaycan Tarihi” isimli ders kitabı ve Türkiye Cumhuriyeti eğitim müfredatında yer alan “Ortaöğretim Tarihi” isimli 10. sınıf ders kitabı tercih edilmiş ve bu maksatla “Azerbaycan Tarihi” kitabının 9. sınıf tarih konuları, “Ortaöğretim Tarihi” kitabının da 10. sınıf konuları ele alınmıştır.

Değerlendirme konusu yapılan 9. sınıf Tarih kitabı, halen Azerbaycan okullarında ders kitabı olarak kullanılmaktadır. “Azerbaycan Tarihi” isimli kitap, Aspoliqraf yayı-

nevi tarafından 2009 yılında Bakü'de yayınlanmıştır. Kaynak kitabın yazarları, Rahim Aliyev (ADPU Doçenti), Sexavet Qamberov (Sumqayıt şehri eğitim şubesi metodisti), Ramiz Hüseyinov (Eğitim Problemleri Enstitüsü büyük ilim işçisi), Elmin İmanov (Lise mektebi muallimi), İskender Yagubov (Zekalar Lisesi Muaallimi), Hafız Cabbarov (Haydar Aliyev Lisesi Muaallimi) ve Ofelya Museyeva (Bakü şehir 279 No-lu Mektebin muallimi) olarak ifade edilmektedir. 240 sayfadan meydana gelen ders kitabının ön sözünü Tefvik Veliyev' kaleme almıştır. Renkli baskı olarak yayınlanan kitap içerisinde resim ve haritalara da yer verilmiştir.

Çalışmamıza konu olan "Azerbaycan Tarihi" isimli ders kitabında yer alan Osmanlı Tarihi ile ilgili konular, Osmanlı- Safevi ilişkileri, Osmanlı – Rusya ilişkileri, Azerbaycanda hanlıklar dönemi ve Azerbaycan'ın işgalden kurtarılması başlıkları altında irdelenmektedir.

Değerlendirme konusu yapılan diğer kitabımız 10. Sınıf Tarih kitabı, halen Türkiye Cumhuriyeti okullarında ders kitabı olarak kullanılmaktadır. "Ortaöğretim Tarih" isimli kitap, 2009 yılında İstanbul'da Bediralp Matbaacılıkta bastırılmıştır. Kaynak kitap Doç. Dr. Osman Köse editörlüğünde Vicdan Cazgır, İlhan Genç, Mehmet Çelik, Celal Genç ve Şenol Türedi tarafından yayına hazırlanmıştır. 222 sayfadan meydana gelen kitap, renkli baskı olup, içerisinde görsellere ve haritalara bol miktarda yer verilmiştir.

Çalışmamıza konu olan "Ortaöğretim Tarih" isimli ders kitabı tamamen Osmanlı tarihi içerikli olduğu için burada sadece karşılaştırma yapılan kitap ile aynı içerikli konular esas alınarak incelenmiştir.

3. "Azerbaycan Tarihi" 9. Sınıf ve "Ortaöğretim Tarih" 10. Sınıf Kitaplarında Osmanlı Tarihi İle İlgili Konuların Değerlendirilmesi:

3.1. XVII. Asrın İkinci Yarısında Azerbaycan'ın Siyasi Vaziyeti:

17 Mayıs 1639 tarihinde imzalanan Kasr-ı Şirin antlaşmasına göre Safevi-Osmanlı muharebelerine son verilmiştir. Arap Iraklı Osmanlılara, Zencir kalesinden şarktaki topraklar Safevilere verildi. Safeviler Van ve Kars kalelerine ve Ahıska'ya hücum etmeyeceklerine dair teminat verdiler (Azerbaycan Tarihi, 2009:5)

Böylelikle, Safevi-Osmanlı sulhu XVIII. Yüzyılın ikinci yarısına kadar iki devlet arasındaki ilişkilerin düzelmesini sağladı. Bu durum Azerbaycan'ın iktisadi yönden inşası için fırsat yarattı (Azerbaycan Tarihi, 2009:5).

Bu konu ile alakalı Türkiye ders kitabı ise şu bilgileri vermektedir. İran Osmanlı-Avusturya savaşlarını ve iç isyanları fırsat bilerek sık sık Osmanlı topraklarına saldırmaya devam ediyordu. Bu nedenle IV. Murat, İran üzerine biri 1635 diğeri ise 1638'de olmak üzere iki sefer düzenledi. Yapılan seferler sonunda Revan ve Bağdat alındı. IV. Murat Bağdat Fatihisi olarak anıldı. İran'ın isteği üzerine 1639'da Kasr-ı Şirin Antlaşması imzalandı. Buna göre Bağdat Osmanlı'ya, Revan ve Azerbaycan İran'a bırakıldı. Zağros dağları iki ülke arasında sınır oldu (Orta Öğretim Tarih, 2009: 101).

Olayın bilimsel kaynaklarda işleniş şekli ise şu şekildedir. Serav muahedesi beş sene

sürmüş ve 1623'de Bağdat subaşı Bekr'in isyanı ve nihayet Bağdat'ı İran şahına vermek istemesiyle bozulmuştur. IV. Murad, ordusunun başında bizzat gidip Bağdat'ı zapt eylediğinden İran'ın sulh için müracaatı üzerine 1639 Mayıs ayında Kasr-ı Şirin muahedesiyle on yedi sene sürmüş olan bu harp sona ermiştir (Uzunçarşılı, 2011:248).

Kasr-ı Şirin muahedesi mucibince Bağdat geri alındığı gibi Irak'ın doğu hududunda elden çıkmış olan Hassan, Bedra, Mendeli, Hanikin, Dertenk, Caf aşiretinin Ziyaeddin ve Haruni bölümleri, Zencir kalesinin batısındaki köyler ve Şehrizaro yakınundaki Zalim Ali kalesinin arkasındaki dağların Şehrizaro tarafına batıya bakan kısmı, Ahıska, Kars, Van, Şehrizaro, Bağdat ve Basra'nın eski hudutlarındaki yerler Osmanlılarda ve Zencir kalesinin doğusundaki kaleler ve köyler ve Mihriban kalesi İranlılara kalacak ve Van hududundaki Kotor, Makur ve Kars taraflarında bulunan kaleler de iki tarafça yıktırıldı (Uzunçarşılı, 2011: 249).

3.2. Kaynak kitaplarda İstanbul Antlaşması (Mukavelesi):

Doğuda kendi siyasetlerini hayata geçirmeye çalışan İngiltere ve Fransa Rusya'nın Güney Kafkasyadaki nüfuzunun güçlenmesine her zaman engel oldular. Bakü'nün işgalinden endişe duyan İngiltere İstanbul sefiri vasıtasıyla Osmanlıları Rusya'ya karşı harbe zorluyor ve diplomatik ilişkileri kesmekle tehdit ediyordu. Ayrıca Rusya ile muharebeyle girilmesi durumunda Osmanlı'nın destekleneceği bildiriliyordu (Azerbaycan Tarihi, 2009: 46)

Rusya bu dönemi anlatan edebiyat eserlerinde Azerbaycan halkının kendilerinden yana tavır takındığını belirtirken tarihi hakikatleri gizlemektedir. Hâlbuki Rus tehdidini hisseden Revan ahalisi Erzurum Paşasına haber göndererek "Niye oturursunuz? Siz de Türksünüz, biz de. Gâvurun eline düşmektense, sizin elinize düşmemiz daha iyidir. Vaktinde gelin, şehri zapt edin ve Rus'u şehre bırakmayın" isteğinde bulundular (Azerbaycan Tarihi, 2009: 46).

1723 yılı Eylül ayında Osmanlı Devleti Gence'ye saldırdı, ancak kaleyi ele geçiremedi. 1724 yılında Osmanlı ordusu mukavemet görmeden Revan'a girdi. Rusya İsveç ile harpten yeni çıktığı için barış isteğinde bulundu. 1724 yılında İstanbul Antlaşması imzalandı. Bu antlaşma ile Azerbaycan Osmanlı ile Rusya arasında paylaştırıldı. Ancak bu antlaşma Osmanlı ile Rusya mücadelesini sona erdirmeyi, sadece bir süreliğine yumuşattı (Azerbaycan Tarihi, 2009: 47).

İstanbul Antlaşmasının gelişim süreci Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim Tarih kitabında ise şu şekilde işlenmiştir. Rus Çarı I. Petro özellikle Prut Savaşında Osmanlı Devleti'ne yenilerek Karadeniz ve Balkan topraklarında genişleyemeyeceğini anlayınca yönünü İran'a çevirdi. İran'ın karışıklık içerisinde olduğunu öğrenen Rus Çarı I. Petro, bu karışıklıktan faydalanarak İran'a girdi ve İran'ın kuzeybatı eyaletlerini ele geçirdi. Osmanlı Devleti Rusya'yı bölgeden uzaklaştırmak ve yayılışını engellemek amacı ile İran Seferi'ne çıktı. İran'ın Kafkasya topraklarına girerek Rusya'nın daha güneye inmesini engelledi. Osmanlı Devleti ile Rusya'nın çatışma durumuna gelmesi üzerine Fransa ara buluculuk önerisinde bulundu. Fransa'nın araya girmesi ile Rusya ile Osmanlı Devleti arasında 1724 İstanbul Antlaşması yapıldı. Bu antlaşmaya göre İran'ın Kafkasya toprak-

ları, Rusya ve Osmanlı arasında paylaştırıldı. Rusya Azerbaycan topraklarını işgal etti (Orta Öğretim Tarih, 2009: 122).

Bilimsel araştırma eserlerinde ise bu konu şu şekilde anlatılmaktadır. Batı İran'da Rus varlığı Osmanlı İmparatorluğu ile Rusya'yı karşı karşıya getirmişti. Özellikle de II. Tahmasb Osmanlılardan umduğu yardımın ulaşmaması üzerine Rusya'ya meyledip Derbent ve Bakü'nün işgalini kabul etmişti. Buna ilaveten II. Tahmasb'in Ruslara Afganlıları terk ederek kendi tahtını ele geçirip yardım etmeleri karşılığında Gilan, Mazenderan ve Esterabad'ı vereceğini taahhüt etmesi, Osmanlıların Güney Kafkasyadaki durumunu sarsma anlamına geldiği gibi Rusya'nın İran'ın iç işlerine karışmasına imkân tanınması anlamına gelmekteydi (Gündüz, 2012: 372)

Doğuda Rusya ve Osmanlılar arasındaki gerginlik nedeni ile doğu ticareti hayatının tehlikeye girmesinden endişe eden Fransa, İstanbul'daki elçisi Marquis de Bonnac vasıtasıyla tarafların diplomatik temsilcilerini bir araya getirmeyi başardı. Görüşmelerde Rus elçisi İvan Nepluyeff yaptığı teklifte Osmanlı İmparatorluğunun doğu sınırları için geçerli tehlikenin Rusya'nın güney bölgeleri için de geçerli olduğunu belirtip İran topraklarının taksimatını teklif etmekteydi. Uzun müzakerelerden sonra 24 Haziran 1724'de yapılan İran Mukavenamesi adlı antlaşmayla iki devlet İran'ın taksimi için anlaştilar. Buna göre Osmanlılar Gürcistan, Şirvan ve Azerbaycan'ı ellerinde tutup, Rusya'nın da Kafkasya'nın Hazar bölgesinde, Gilan, Mazenderan ve Esterabad'daki varlığını tanıdı (Gündüz, 2012: 373).

3.3. Osmanlıların Azerbaycan'ın Batı Topraklarını Ele Geçirmesi Meselesi:

İstanbul antlaşmasından sonra Osmanlı Devleti, bütün sınır boyunca Güney Kafkasya'ya ordular gönderdi. 1724 yılında Salmas, Hoy ve Merand'a kadar ilerlediler. Abdullah Paşa Tebriz'i kuşattı. Bu sırada Erdebil'de olan Şah Tahmasb'in gönderdiği birlikler Osmanlı kuvvetlerinin geri çekilmesine neden oldular. Öte taraftan halkları Azerbaycan Türklerinden oluşan, Erivan, Nahcivan ve Ordubad şehirleri gönüllü olarak Osmanlı hâkimiyetini kabul ettiler (Azerbaycan Tarihi, 2009: 48).

Bu sırada Kafkasya üzerinde Rus tehdidi de iyice artmaktaydı. Azerbaycan halkı Osmanlı devletine elçi göndererek bu topraklarda kendilerini görmek istediklerini bildirdiler. Ermeniler ise bölgede Rusya'yı istemektedirler. Bölgedeki Ermeniler ve Hristiyan ahalinin mukavemetine rağmen Osmanlı birlikleri 1725 yılında tekrar Tebriz'i kuşattı ve bu sefer kısmen ele geçirdi (Azerbaycan Tarihi, 2009: 49).

Rusların işgal ettiği arazilerde onlara karşı büyük mücadele vardı. Salyan ve Bakü başta olmak üzere bu mücadele işgal sahasının bütününde görülmektedir. Bunun yanında 1726 yılında Zengezur'da Osmanlı karşıtı isyan çıktı. İsyanlılar Osmanlı vergi memurlarına karşı çıktılar ancak Osmanlı Devleti, bu isyanlıları sert bir şekilde cezalandırdı. (Azerbaycan Tarihi, 2009: 55)

1729 yılında Karabağ'da da Osmanlı aleyhine isyan çıktı bu isyan kısa sürede Şamahı, Tebriz, Marağa ve Erdebil bölgelerine yayıldı. Osmanlı kuvvetleri ile isyanlılar arasında büyük mücadeleler yaşandı. Osmanlı Devleti isyanı bastırmak için bölgeye yeni kuvvetler göndermek zorunda kaldı. Bu isyanlar ancak 1731 yılında bastırılabilirdi.

(Azerbaycan Tarihi, 2009:56)

XVIII. Yüzyılda Azerbaycan'da durum çok değişmiştir. Ülke arazisi, Osmanlı devleti ile Safeviler arasında yaşanan kanlı savaşlar meydanına dönmüştü. Arazinin bir kısmını da Afganlar işgal etmişti. Şah II. Tahmasb yerel feodal güçleri bu toprakları temizlemek için bir araya getirmeye gayret göstermekteydi. Bu görevi de Afşar taifesinden Nadir Han'a verdi. O da Afgan tayfasını ülkeden kovmuş ve Herat'ı kurtarmıştır. Bu başarı onun etkinliğini artırmıştır. Nadir Han daha sonra Osmanlı üzerine yönelmiştir. Bu sırada Osmanlı ile sıkıntılar yaşayan Rusya'da durumu memnuniyetle karşılamaktaydı. II. Tahmasb Osmanlılardan işgal olunmuş Safevi topraklarının geri iade edilmesini istemiş Ancak Osmanlıdan ret cevabı alınca iki ülke arasında tekrar savaş başlamıştır. Bu mücadele sonucu, Marağa, Erdebil ve Tebriz'i kurtarmaya başlamıştır. (Azerbaycan Tarihi, 2009:57)

1731 yılında Tahmasb, Nahcivan ve Erivan'ı Osmanlıdan geri almak için harekete geçti ancak başarılı olamadı. Bunun üzerine karşı saldırı düzenleyen Osmanlı kuvvetleri, Urmiye, Tebriz ve Erdebil'i geri almayı başardılar. Bu başarılar her ne kadar Osmanlılar için İsfahan yolunu açmış olsa da başkentini alınamaması başarıların sınırlı kalmasına neden olmuştur (Azerbaycan Tarihi, 2009:57).

Bu meseleler Azerbaycan Tarihi ders kitaplarında detaylı anlatılırken Türk ders kitaplarında fazla yer verilmemiş ve olay şu şekilde anlatılmıştır. Afşar Türkmenlerinden Nadir Şah'ın İran'da yönetime geçmesi İran'ın yeniden güçlenmesini sağladı. Rusya Azerbaycan topraklarını yeniden İran'a bırakmak zorunda kaldı. Nadir Şah'ın ölümünden sonra zaten birlikten mahrum bırakılmış olan Azeri Türkleri Şirvan, Şeki, Taliş, Karabağ, Kuba, Gence, Revan ve Bakü hanlıklarını kurarak bağımsız küçük devletler durumuna gelmişlerdir. Fakat Onların bu parçalanmış hali düşmanlarının işgal isteklerini uyandırmıştır (Orta Öğretim Tarih, 2009: 121).

Tehditle karşılaşan Azerbaycan Hanlıkları mektuplar göndererek Osmanlı Devleti'ne bağlılıklarını gösterdiler. Bu dönemde Osmanlı devlet adamları Azerbaycan ve Dağıstan'ı da hâkimiyet altına almak istemişler fakat başarılı olamamışlardı. Gürcistan üzerinden Azerbaycan'a hâkim olmak isteyen Rusya bunu başaramayınca, Osmanlı ve İran Devletlerinin iç sorunlarıyla uğraşmalarından faydalanarak Azerbaycan'ı işgale girişmiştir. Rusların Azerbaycan'ı işgalini engelleyemeyen Osmanlı Devleti ve İran, yakınlaşma politikasına yönelmiştir. Rusya'nın güneye inerek İngiltere'nin sömürgelerini tehdit etmesi ihtimaline karşı İngiltere, Osmanlı ve İran Devletlerini Rusya'ya karşı destekleme yoluna gitmiştir (Orta Öğretim Tarih, 2009: 121).

Azerbaycan'da Osmanlı egemenliğinin güçlenmesi konusu araştırma kitaplarında ise şu şekilde anlatılmaktadır. İran'ın Osmanlı ile Rusya arasında imzalanan antlaşmayı tanımaması üzerine III. Ahmet döneminde İran üzerine sefer hazırlığı yapıldı. Ancak Patrona Halil İsyanının çıkışı ve III. Ahmet'in tahttan indirilmesi nedeniyle bu sefer askıya alındı. I. Mahmut'un tahta çıkışı ile tekrar sefer başladı. Bağdat valisi Ahmet Paşa serasker tayin edilerek hemen İran üzerine yürümesi emri verildi. Kuzey cephesi komutanı Hekimoğlu Ali Paşa'ya ise Tebriz'i geri alması bildirildi. Hekimoğlu Ali Paşa,

Revanî kuşatıp İranlıları yendikten sonra Urmiye üzerine yürüdü ve 2 aydan fazla kuşattıktan sonra kaleyi fethetti. Ardından yürüdüğü Tebriz kalesini ise, İranlı kale komutanı kaçıp gitmiş olduğundan savaşız ele geçirdi (Şahin, 1996: 49).

3.4. Erivan Hanlığının Osmanlı ile Sınır Olmasının Önemi:

Erivan hanlığının Osmanlı ile sınır olması büyük bir ehemmiyet teşkil etmekteydi. Çünkü Osmanlılar bu bölgede Gürcü ve Ermenileri himaye edip Rusya'nın tecavüzlerini önlemeye çalışmaktaydılar. Öte taraftan bölgede az sayıda bulunan Ermeniler burada Hıristiyan bir devlet kurmak için II. Katerina'ya başvurular, ancak bu sırada cereyan eden Osmanlı – Rus muharebesi bu durumun oluşmasına engel olmuştur (Azerbaycan Tarihi, 2009: 120).

Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim Tarih 10. sınıf ders kitabı ve araştırma eserlerinde bu konuya değinilmemiştir.

3.5. Azerbaycan'ın Harici Siyaseti, İran ve Osmanlı devletleri ile münasebetler:

Azerbaycan'ın coğrafi konumu onun uluslararası münasebetlerde sürekli yer bulmasına neden olmaktadır. Azerbaycan hanlıklarının harici siyasetinin ana teması, öz hâkimiyetlerini kuvvetlendirmek, korumak ve ekonomik gelişmeden ibaretti. Bunun yanında Urmiye, Şaki, Kuba ve Karabağ hanlıkları Azerbaycan'ın siyasi birliği için özel bir caba harcamaktaydılar. Bu hanlıklar bu maksatla İran, Osmanlı, Rusya ve Gürcistan ile münasebetler yaratmaya çalışmışlardır (Azerbaycan Tarihi, 2009:142)

1840 yılından itibaren Azerbaycan hanlıkları ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki münasebetler özel bir anlam ifade etmeye başlamıştır. Bu durumun ortaya çıkmasında 1768- 1774 Osmanlı Rus harbinin önemi büyüktür. Osmanlı Devleti, Kafkaslarda Rusya ile Gürcistan arasında oluşan ittifaka karşı Müslüman devletlerin ittifakını yaratmaya çalışmaktaydı. Bu doğrultuda hanlıklara gönderdiği elçilerle Rusya'ya karşı onları mücadeleye çağırıyordu (Azerbaycan Tarihi, 2009:144).

Rusya ise Osmanlı Devleti'nin bu politikalarını yakından takip ediyor ve tedbirler almaya çalışıyordu. Rus casusları topladıkları malumatlar ile Osmanlı-Azerbaycan ittifakını ortaya çıkarmışlardı. Bu durum karşısında Rus Çarı da Osmanlı Devleti ile savaşı kaçınılmaz gördü (Azerbaycan Tarihi, 2009:144).

Küçük Kaynarca Antlaşması'ndan sonra Osmanlı Devleti ile Azerbaycan hanlıkları arasında yakınlaşma daha da arttı. Osmanlı Devleti, olası bir yeni Rus muharebesinde Azerbaycan hanlıklarından faydalanmak arzusundaydı. Azerbaycan hanlıkları ise Rusya'nın genişleme politikası karşısında Osmanlı himayesine ihtiyaç duymaktaydılar. Karabağ, Şeki ve Quba hanları isteklerini hayata geçirebilmek için İstanbul'a elçi göndermişlerdir. Ancak Osmanlı Devleti, Rusya ile ilişkilerini düzeltmek istediğinden bu elçilerle görüşmekten çekinmiştir. Bu durum ise 1787- 1791 Rus- Osmanlı muharebesinde hanlıkların desteğini engellemiştir. Bu durum Rusya'nın güçlenmesine imkân vermiştir (Azerbaycan Tarihi, 2009:145).

Türk kaynakları ise bu antlaşmanın ortaya çıkışı ile ilgili siyasi gelişmeleri şöyle anlatmaktadır. Rusya'nın Balkanlara ulaşabilmesi için öncelikli olarak Lehistan'ı ele

geçirmesi gerekiyordu. Rusya, 1763'te Leh kralının ölmesi üzerine istediği kişiyi kral seçtirmek için Lehistan'a asker gönderdi. Rusların başarılı olmaları üzerine Lehistan'da ayaklanma çıktı. Rus askerlerinin önünden kaçan Lehler Osmanlı'ya sığındı. Ruslar, Lehleri takip ederek Osmanlı topraklarına saldırdılar ve Balkan milletlerini isyana kıskırttılar. Bu olaylar sonunda Osmanlı-Rus savaşı çıktı (Ortaöğretim Tarih, 2009: 130).

Osmanlı-Rus savaşı altı yıl sürdü. Ruslar, Bu sürede Eflak ve Boğdan'ı ele geçirerek Kırım'ı işgal ettiler. Rusya kazandığı bu başarının etki alanını Mora'ya kadar genişletmek istedi. Baltık denizindeki donanmasını Mora kıyılarına ulaştırdı. Mora halkını ayaklanmaya teşvik etti. Mora'da çıkan isyanı Osmanlı Devleti bastırdı. Bu durum karşısında Mora'dan ayrılan Rus donanması, İzmir'in Çeşme Limanı'na bir baskın yaparak Osmanlı donanmasını yaktı (Ortaöğretim Tarih, 2009: 130).

Rusların Balkan topraklarında ilerlemeleri Avusturya ve Prusya'yı endişelendirdi. Bu iki ülkenin araya girmesi ile 1774'te Rusya ile Osmanlı arasında Küçük Kaynarca Antlaşması imzalandı. Bu antlaşma, Osmanlı Devleti'nin imzaladığı şartları en ağır antlaşmalardan biridir (Ortaöğretim Tarih, 2009: 130).

1768'de başlayan ve neticeleri itibari ile sadece Osmanlı Devleti değil doğu siyaseti açısından Rusya için de bir dönüm noktası teşkil eden Osmanlı-Rus savaşı, Osmanlı zafiyetini bütün açıklığı ile gözler önüne sermek ve Rusya'nın büyük güç olarak ortaya çıktığını belgelemek bakımından büyük öneme sahiptir (Beydili, 2002: 524)

Savaşın nedeni Büyük Petro döneminden beri, Rusya'nın Polonya üzerinde hâkimiyet kurmaya çalışmasıydı. Bu egemenlik mücadelesi sırasında Polonyalı bazı yurt severlerin Osmanlı İmparatorluğuna iltica etmeleri, onları izleyen Rus kuvvetlerinin Osmanlı toprağına girmeleri ve Fransa'nın kıskırtmaları sonucu Osmanlı Rusya'ya savaş açtı (Sürgevil, 2014: 30)

1768 yılında başlayan savaş uzun sürdü. Savaşın bu kadar uzun sürmesi Rusya'nın işini kolaylaştırdı. Savaşın önce Nogayların, Ruslar tarafından kazanılması da Osmanlıların aleyhine oldu. Savaşta büyük yenilgiler alınmasının bir diğer sebebi de Lehistan, Eflak ve Boğdan'da halkın büyük bir kısmının Rusya tarafına geçmesidir. Bu durum yüzünden Osmanlı ordusunda erzak sıkıntısı çekilmiştir. Rusların savaşta geniş bir alana yaymaları ve Osmanlı reayasası arasında kargaşalıkları teşvik etmeleri de Osmanlı Devleti'nin elini zayıflatan etkenlerdir (Afyoncu, 2010: 450)

4. Sonuç

Azerbaycan Cumhuriyeti, bağımsızlığını temin ettikten sonra hemen her konuda Türkiye Cumhuriyeti ile uyum içerisinde hareket etmeye gayret etmiş, iki ülke birbirini bütün platformlarda desteklemişlerdir. Bu uyumlu işbirliğinin en önemli nedeni elbette ki, iki ülke toplumları arasında bir soy bağının bulunmasıdır. Ayrıca coğrafi özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda, iki devletin ortak bazı sıkıntılarının da bulunduğu ortaya çıkmaktadır. "Bir millet iki devlet" parolasının çok sık kullanıldığı tarihi bağlar içerisinde akla gelen önemli sorulardan biri ise acaba bu iki devlet eğitim programlarında ve ders kaynaklarında da bu birlikteliği sürdürebiliyor mu?

Bu soruya cevap bulabilmek amacı ile daha önce bu incelemenin ilki olabilecek bir çalışma yapılarak, Azerbaycan 8. Sınıf ders kitabında yer alan Osmanlı Tarihi konuları ele alınmış ve ciddi farklılıklar tespit edilmişti (Gökçen-Aybar, 2017). Burada ortaya çıkan ilginç durum ise; Azerbaycan 8. Sınıf ders kitabında Safevi-Osmanlı mücadeleleri anlatılırken Osmanlı Devleti, işgalci olarak nitelendirilmekte iken Azerbaycan 9. Sınıf ders kitabında ise Osmanlı-Rus mücadeleleri anlatılırken soy birliğinden bahsedilmekte ve Osmanlı Devleti'nin her an Azerbaycan halkının yardımına koşan bir devlet olarak gösterilmesidir.

Ayrıca mukayese yaptığımız kaynaklar arasında bir önceki çalışmamıza nazaran bu çalışmada ciddi farklılıklar tespit edilememiştir. Kaynakların özelinde Azerbaycan Tarihi 9. Sınıf ders kitabı doğal olarak Azerbaycan ile ilgili meselelere ağırlık verirken Ortaöğretim Tarih kitabı genel Osmanlı tarihini anlattığı için Azerbaycan meselesini kısa maddeler halinde vermiştir.

Kaynak ders kitaplarında tespit ettiğimiz en önemli farklılık ise 1768-1774 Osmanlı-Rus savaşının çıkış nedeni hususunda olmuştur. Bu hususta 10. Sınıf Ortaöğretim Tarih kitabı sebep olarak Leh sığınmacıları gösterirken, 9. Sınıf Azerbaycan Tarihi kitabı ise bu duruma, Azeri hanlıkları ile Osmanlı Devleti'nin gizli görüşmeler yaparak iş birliği içerisine girmelerinin neden olduğunu ifade etmektedir.

Çalışma, Türkiye Cumhuriyeti ders kitaplarının da ciddi olarak eleştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Azerbaycan Cumhuriyeti ders kitapları, Osmanlı Tarihi ile ilgili bazı konuları daha detaylı bir şekilde anlatırken Türkiye Cumhuriyeti ders kitaplarında bu konular daha yüzeysel işlenmektedir. Örnek olarak 1724 İstanbul Antlaşması'ndan sonraki Osmanlı Devleti'nin genel durumu, Azerbaycan ders kitaplarında daha geniş ve ayrıntılı olarak anlatılırken, Türkiye Cumhuriyeti ders kitaplarında bu konu birkaç cümle ile geçiştirilmektedir.

Öte taraftan Osmanlı Devleti'nin Yükselme ve Duraklama dönemleri konuları ile Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinin anlatıldığı konular ifade edilirken Osmanlı Devletine karşı farklı bir yaklaşım sergilenmesi de Azerbaycan Tarihi ders kitaplarında tespit ettiğimiz önemli bir çelişkidir. Özellikle Osmanlı-Safevi mücadeleleri anlatılırken kaynak ders kitabında Safevi Devleti tarafı dikkat çekerken, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Rusya ile ilişkilerin yoğunlaşmasından dolayı Osmanlı Devleti tarafı gözlemlenmektedir.

Tarih ders kitaplarının yazımında ve ortaya çıkarılmasında iki ülke Eğitim uzmanlarına ve bürokratlarına çok büyük iş düşmekte ve bu anlamda çok ciddi işbirliği yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu durumun düzeltilmesi için yapılması gereken, bir an önce iki ülkenin alanında uzman olan bilim insanlarının bir araya gelmesi ve bu farklılıkları tespit edip ortak bir tarih yazımı anlayışında buluşmasıdır.

Kaynakça

AFYONCU, Erhan,(2010), *Sorularla Osmanlı İmparatorluğu*, İstanbul: Yeditepe Yayınları.

BEYDİLİ, Kemal(2002), “Küçük Kaynarca Maddesi”, *Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, cilt XXVI: 524-527.

GÖKÇEN, Salim – Aybar, Meriç, “Azerbaycan 8. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan ‘Osmanlı Tarihi’ Konularının İncelenmesi”, *TİDSAD*, Yıl:3, Sayı:X, (Mart 2017), s.1-15.

GÜNDÜZ, Tufan (edt.),(2012), *Osmanlı Tarihi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.

KÖSE, Osman (edt.), (2009), *Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf*, İstanbul: Bediralp Matbaacılık.

Resmi Gazete: 14.07.1992 sayı: 21284 (asıl) *Düstur*, Tertip: 5 cilt: 32.

SÜRGEVİL, Sabri(edt.),(2014), *Değişim Sürecinde Türkiye-I (1699-1908)*, İzmir: İlya Yayınevi.

ŞAHİN, Bekir(edt.), (1996), *Osmanlı Ansiklopedisi Tarih/Medeniyet/Kültür*, İstanbul: İz Yayıncılık.

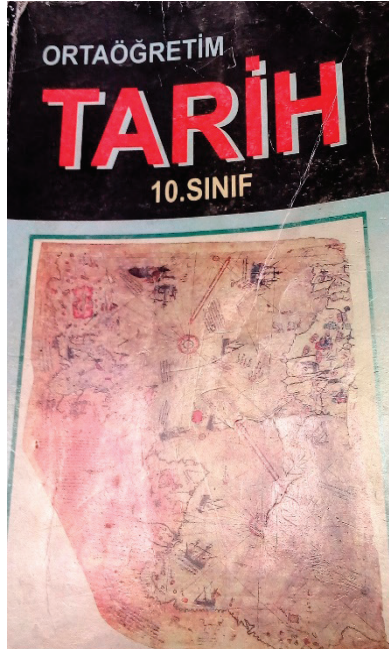
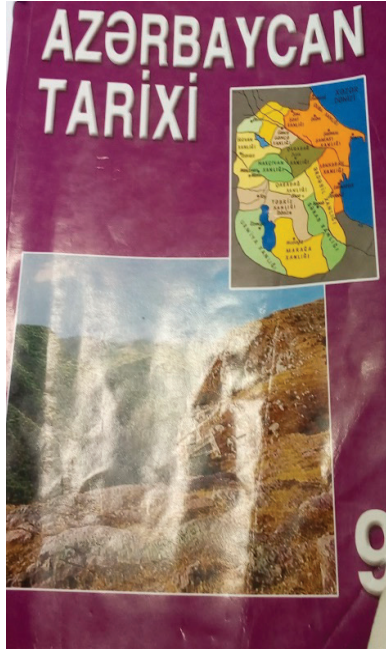
UZUNÇARŞILI, İsmail Hakkı, (2011), *Osmanlı Tarihi*, III. Cilt 2. Kısım, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

VELİYEV, Tefik(edt.), (2009), *Azerbaycan Tarihi 9. Sınıf*, Bakü: Aspoligraf Yayınevi.

EK

Cilt 6 Sayı 17 Yaz 2017

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum



Modernite ve Postmodernite Ekseninde Kamusal Yaşamın Dönüşümü

Transformation of Public Life in Modernity and Postmodernity Axis

Doç. Dr. Erol TURAN*
Emre AYDİLEK**

Öz:

Bu çalışmada son zamanlarda gerek kullanımları artan sözcükler olarak gerekse de kamusal yaşama etkisi bağlamında yaşanan realiteyi anlamlı kılma iddiası taşıyan teorik çatılar olarak Modernite ve Postmodernitenin kamusal yaşam ve kamusal örgütlenmeler üzerindeki etkileri değerlendirilmektedir. Bu iki kavramın birlikte ele alınması, özellikle günümüzde kamusal yaşamda gerçekleşen değişim ve dönüşümlerin arka planını daha kapsayıcı ve kuşatıcı bir şekilde göstermesi açısından önemlidir. Çünkü Postmodernite muhtemelen Modernitenin bir “öteki”si olduğundan herhangi bir yanı, modernite’deki karşılığı ortaya konmadan, belirlenmesi zor bir manzaradır.

Çalışmada modernliğin çağımıza özgü bir olgu olarak nasıl bir durum olduğu, bir takım düşünürlerin betimlemelerinden hareket edilerek ele alınmıştır. Modernleşmenin bir durum olarak kamusal yaşam üzerindeki etkilerinden bahsettikten sonra onun çağımızdaki görüntüsünü yeniden canlandıracak olan, bu sefer bir dönem olarak, kamusal yaşam üzerindeki etkileri bakımından postmodernliğe vurgu yapılmıştır.

*Kastamonu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi, Siyaset ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, eturan@kastamonu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-0343-7622>

** Kastamonu Üniversitesi, eaydilek@kastamonu.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0002-4767-2424>

Konu Modernite ve Postmodernite tartışmalarına derinlemesine girmeden, bu olguların kamusal yaşam üzerindeki etkileri, kamusal yaşama nüfuzlarının mahiyeti ve bu nüfuzun nasıl bir değişim yarattığı, kurumsal yapılardaki ve ilişkilerdeki dönüşüm bağlamında sınırlandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: modernite, postmodernite, kamusal yaşam, dönüşüm, ötekileştirme

Abstract:

In this study, the influence of Modernity and Postmodernity, as the words the use of which has increased recently and as the theoretical disjunctures which claim in the context of their effects on public life to make the reality meaningful, on public life and public organizations is discussed. The consideration of these two concepts together is particularly important in that they present a more inclusive and encompassing background to the changes and transformations that have taken place in public life today. Because Postmodernity is probably an “marginalize” of Modernity, it is a difficult situation to prove, without revealing anything in modernity.

In the study, that modernity is a peculiar phenomenon is discussed from the descriptions of some thinkers. Once we talk about the effects of modernization on public life as a condition, then this time emphasizes postmodernity in terms of the effects on public life, which will revive the image of it in our time.

Subject without deeply engaging in discussions of Modernity and Postmodernity, the effects of these phenomena on public life are limited to the nature of the influence of public life, and how this influence creates a change, in the context of transformations in organizational structures and relations.

Keywords: Modernity, Postmodernity, Public Life, Transformation, Marginalize

1. Giriş

Modernite ve Postmodernite olguları, hemen hemen bütün toplumların yaşamak, deneyimlemek zorunda olduğu alanlara da nüfuz eden tanım aralıklarını iddia etmekte olduklarından kamusal yaşam hakkında, bu yaşama katılma biçimini etkileyecek biçimde perspektifler dayatırlar. Oysaki gerek Modernite, gerekse Postmodernite, tanımlanmış bir duruma veya bir döneme bir isim olarak takıldığında, isimlendirmenin doğası gereği realiteye verilecek yegâne isimler olarak anılmazlar. Bu bağlamda, bu çalışma böyle bir itiraz üzerine kurulmamıştır. Daha ziyade, yapılmış bu isimlendirmelerin mahiyetleri ve çeşitlenişlerinin kamusal yaşama etkileri değerlendirilmektedir. Özellikle kavramlar üzerinde gerçekleşen tanımlamaların kurumsal yapılar üzerindeki karşılıklı ilişkileriyle toplumları ne tür iktidar ilişkilerine angaje edebildiği analiz edilmektedir.

Çalışmada ilk olarak modernleşme kavramının açıklanmasına çalışılmıştır. Her şeyden önce modernliğin gramatik çağrışımları gereği bir durum olarak anlaşılması gerektiği bu kısımda zımnem kabul edilmiştir. Bu yaklaşımın temel nedeni modernleşmenin kendi ismini çağrıştırdığının aksine çağımıza 'şimdi'ye ait veya 'şimdi'ye özgü bir şey olmamasıdır. Fakat kamusal yaşama katılma tarzı olarak 'şimdi'nin ön plana çıkarılması, kamusal yaşamdaki sürekli bir değişimin ve geleceğe yönelik tasarımların toplumsal yapıları işgal etmesidir. Dolayısıyla çalışmanın bu kısmında her şeyden önce 'modern'in etimolojik bir tarihiyle birlikte modernliğin çağımıza özgü bir olgu olarak nasıl bir durum olduğu, bir takım düşünürlerin betimlemelerinden hareket edilerek ele alınmıştır.

Çalışmanın ikinci kısmında, modernleşmenin bir durum olarak kamusal yaşam üzerindeki etkilerinden bahsettikten sonra onun çağımızdaki görüntüsünü yeniden canlandıracak olan, bu sefer bir dönem olarak, kamusal yaşam üzerindeki etkileri bakımından postmodernliğe vurgu yapılmıştır. Nitekim yaşanan çağı ve kamusal yaşamı niteleyen bir yaşam tarzı olarak modernliğin başlangıcı Aydınlanma'da olan ve giderek postmodern bir sonuca evrilmesi tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmiştir. Konu Modernite ve Postmodernite tartışmalarına derinlemesine girmeden, bu olguların kamusal yaşam üzerindeki etkileri, kamusal yaşama nüfuzlarının mahiyeti ve bu nüfuzun nasıl bir değişim yarattığı, kurumsal yapılarıdaki ve ilişkilerdeki dönüşüm bağlamında sınırlandırılmıştır.

2. Modernite Ve Postmodernite Kavramları

Yeryüzünün öncelikle Batı uygarlığı dairesinden başlayan ve daha sonra tüm dünya meskenlerine sirayet eden moderniteden postmoderniteye hâl değişimleri, hem gündelik yaşamda hem de entelektüel camiada tartışılan bir sorunsaldır. Modernite kavramı 17. Yüzyıla dayanmaktadır. Aydınlanma sonrası dönemde toplumsal hayatta yaşanan büyük çaplı değişimleri tanımlamakta kullanılır (Parlak, 2011: 536). Modern öncesi toplumlarda geçerli egemen düşünceden (kainatı ve insanı yaratan Tanrı'nın son kertede kanun yapan da olduğu ilkesi) kopuşu simgeler (Amin, 2006: 9-10). Geleneksel dünyanın kalıplarını yıkan bu yaklaşım, endüstriyel üretimin egemen olduğu, kentleşmenin yoğun olduğu, bilimsel bilginin öne çıktığı, rasyonel örgütlenmenin başı çektiği manalar bütünüdür. Modernite kavramı 19. Yüzyılın sonlarında, 20. Yüzyılın başlarında ise Alman sosyologlar tarafından; modern kapitalist endüstriyel devletin gelişimine bağlı olarak, geleneksel düzeni reddeden, ilerlemenin, ekonomik ve idari akılcılığın ve sosyal dünyanın farklılaşmasının ortaya çıktığı bir durum olarak tanımlanmıştır. Gelenekten kopuşu simgeleyen (Amin, 2006: 9) moderniteyi düşünce düzeyinde felsefi olarak formüle etmek ve meşrulaştırmak "modernizm" olarak adlandırılırken; Batılı olmayan toplumların söz konusu düzeye ulaşmak için geleneksellikten çıkma sürecine ise "modernleşme" denilmektedir. Bu çerçevede, modernleşen bir toplumdan söz etmek, esasen endüstrileşen, bilim ve teknolojiye ilerleyen, kentleşen ve kapitalist dünya pazarına giren bir toplumdan söz etmektir. Modernite kavramı; sanayi

devrimi ve ardından elektronik aletlerin yaşamımıza grime sürecini kapsar. Bu süreç içerisinde Avrupa ve Amerika burjuvazisi, çizdiği hedefler doğrultusunda, özellikle üçüncü dünya ülkelerine şekil vermeye ve üçüncü dünya ülkelerini yönetmeye çalışmıştır. Modernitenin temel iddiası olan, insanı daha iyiye ve doğru olana taşımak düşüncesi önce 1. Dünya savaşı hemen sonrasında da, 2. Dünya savaşı ile büyük bir tahribata yol açmıştır. Zarara uğrayan Avrupa toplumları ilk defa teknolojinin ve bilimin yıkıcı etkisiyle karşılaşmıştır. Modernitenin bu tek doğrucu ve tek gerçekçi yapısına ve dayatmacı tavrına karşılık Avrupalı sanatçılar ve düşünürler "postmodernizm" kavramını gündeme getirmişlerdir. Postmodernizm, modernitenin eleştirisidir fakat asla çözüm üretmek gibi bir tavrı da yoktur. Bu bakımdan modernite sorunsalı on yedinci yüzyıla dayanırken, postmodernite bu sorunsala İkinci Dünya Savaşı sonrasında dâhil olmuştur. Bu bağlamda birçok yeni kavram da yeni düzeni şekillendirme iddiasıyla ortaya çıkmıştır. Modernite ile beraber, felsefi açıdan Aydınlanma (akıl ve bilim); siyasal açıdan ulus-devlet (kimlik, milliyetçilik, liberalizm, sosyalizm); ekonomide sanayileşme, üretim, kapitalizm, emek, sınıf; yaşam mekânı olarak kent; sosyal bilim bağlamında sosyoloji, psikoloji; bilgi, medya-iletişim unsurları (gazete, kitap, telgraf, yazı, kütüphane); ulaşımda demir yolu, otoyollar; mimarî açıdan yataylık, işlevsellik gibi pek çok alan ve kavram bu yeni dünya düzeninin tezahürüne örnek olarak gösterilebilir. Postmodernite ile birlikte bu kavramlara küreselleşme, tüketim, eğlence, görsellik (sinema, televizyon, video), internet, cep telefonu, hız vb. gibi yaşam algısını değiştiren pek çok yeni şey eklenmiş olup bu yeni gelişmeler tartışmanın modernite boyutuna post-modernitenin de eklenmesine neden olmuştur (Şimşek, 2014: 1).

Modernitenin doğuşuyla toplumsal alanda bazı radikal değişimler yaşanmıştır. Modern öncesi dönemde soyluların evi hem üretim birimi hem de bir tahakküm/baskı alanı iken, moderniteyle beraber üretimin başlıca mekânı olan evin yerini piyasa mekanizması almış, aile ve ev alanı da buna uygun değişimler göstermiştir. Öte yandan daha önce hane halkının yerine getirdiği işlevlerin önemli bir kısmı da giderek devlet tarafından üstlenilmiş, bunun sonucunda "ev" giderek daha da özelleşmiştir (Falay, 2014: 53). Toplumsal yaşamda ortaya çıkan bu değişimlerin yargılması ise postmodern düşünce akımı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Postmodern, modernite sonrası anlamına gelir. Aydınlanma, Liberalizm, Marksizm, Pozitivizm ve Rasyonalizm gibi önde gelen teorilere karşı çıkan düşünce akımıdır (Erkal vd. 1997: 202). Özellikle 2. Dünya savaşı sonrası Modern toplum ve kültürün değişimini ifade eder. Bu yeni dönemde üretimin yerini tüketim, gerçekliğin yerini imaj, bütünün yerini parçalanma almıştır (Parlak, 2011: 645). Postmodernite ile sivil toplum, çoğulculuk gibi düşünceler öne çıkmış, kitle kültürü ve tüketim toplumu gibi liberal unsurlar eleştirilmiştir (Erkal vd. 1997: 203). Bu temellerden beslenen Postmodernite, üst genellemeleri reddeden, merkezleşmenin aksine bölünmeyi, yerelliği ve farklılıkları öne çıkaran, toplumsal yaşamda öznelararası etkileşimin önemini vurgulayan (Yıldırım 2009: 381) eleştirel bir düşünce akımıdır.

Postmodernite, modernitenin politik, ekonomik, epistemolojik ve sosyal 'katı' üst anlatıların eleştirisine dayanmaktadır. Fakat yukarıda da belirtildiği gibi post-modernizm, modernitenin eleştirisi olsa da, çözüm üretmek gibi bir tavrı da yoktur. Postmodernitenin eleştirdiği bu üst anlatıların; baskı, şiddet ve tahakkümü doğurduğu, insanı anlam dünyasından uzaklaştırıp nesneleşen bir kimliğe hapsettiğini savunan görüşleri içinde barındırır. Bu üst anlatı, modernitenin tek tipçiliğidir. Böylece insan makineye dönüşmüş ve katı, kuralcı ve insanı doğal olandan daha da uzaklaştıran bir düzen ortaya çıkmıştır. İnsanlar bunun sonucunda çelişkiler, çatışmalar ve acılar ürettiğini ileri sürer ve bu nedenle artık, modernitenin evrensel olarak insanlığa referans olamayacağı savunulmaktadır. (Şimşek, 2014: 272)

3. Kamusal Alan-Özel Alan İkilemi

Kamusal alan olgusu sosyal bilimlerdeki diğer birçok kavram gibi sıklıkla tartışılan ancak içeriği ve sınırları üzerinde uzlaşma sağlanamamış önemli kavramlardandır. Modernite ve liberalizmin gelişimi ile kavrama olan ilgi artmıştır. Dikotomik açıdan özel alan ile ilişkisi ve bu ilişkinin sivil toplum ve bireyler üzerine etkileri, dahası özgürlükleri ve yasakları belirleyici bir niteliğe sahip olması, kavrama atfedilen önemi arttırmaktadır.

Kamusal alan ve kamu-özel alan ayrımı, günümüz siyasal tartışmalarında yoğun bir şekilde yer bulmaktadır. Bu yoğun kullanıma rağmen henüz üzerinde uzlaşmış genel bir tanımı da maalesef bulunmamaktadır. Bunun da temel nedeni kavramın farklı bakış açılarına göre farklı şekillerde kavramlaştırılmış veya kavramlaştırılıyor olmasıdır. Kamusal ve kamu kavramlarının günlük dildeki kullanımlarının birbirleriyle uyuşmayan çok çeşitli anlamlara sahip olması (Habermas, 2010:57) nedeniyle kavram ile neyin kastedildiğini kısmen de olsa anlayabilmek için, sözcüğün köküne yani etimolojisine inmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kamu kelimesi Latince "Publicus" kelimesinin karşılığıdır. "Publicus: devlete ait, halka ait, umuma ait, genel, yaygın" anlamındadır. Sözcük etimolojik olarak ergen, erişkin olmayla (pubes-entis), aynı zamanda açıklıkla, herkesin önünde olmayla da (de publico): toplum hesabına, (in public): açıkça herkesin önünde, (publice): devlet adına, hep beraber, birlikte kelimeleriyle de bağlantılıdır (TDK: 2013).

Kelimenin etimolojisi de göstermektedir ki "kamu" (public) kavramı, "herkese açık" anlamını içermektedir. Bu nedenle de kamusal olanı belirleyebilmek ancak, "özel" olana atıf yapılarak mümkün olabilecektir. Çünkü yine Latince özel (private) bir şeyi kendine mal etmek anlamına elmektedir. Dolayısıyla "kamusal" da bir şeyi herkese mal etmek anlamını taşıyacaktır (Ali Yaşar, 2000:17).

Kamusal alan tartışılmaya başlandığı zamandan bugüne kadar özel alandan ve devlet alanından ayrı bir alan olarak ortaya konulmak istenmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, özel alanın merkezi olarak kabul edilen ailenin ekonomik, siyasi, sosyolojik ve eğitim alanlarındaki fonksiyonlarının birçoğunu za-

man içerisinde yitirmesi, bunların kamusal yaşamın kurumlarına terk etmesidir. Ayrıca ailenin dışında gelişen entelektüel bilimsel ve felsefi gelişmelerin genelleşen toplumlardaki komünlerin etrafındaki duvarları yıkarak, tüm bireylerin ortak yaşama sahip olduğu bir alan yaratması da siyasal hakların, ilişkilerin ve süreçlerin belirlendiği kamusal alanın 17. yüzyıldan itibaren özel yaşamdan ayrı bir alan olarak gelişmesine neden olmuştur (Ömer, 2004: 68). Bununla birlikte devlete karşı bir konumu olan özel bir alan haline gelmiş toplumda ise, bir taraftan devlete karşı bir konumdaymış gibi görünmüş diğer yandan, toplumun giderek kamuoyunun ilgi alanına girmesiyle beraber, pazar ekonomisi gelişmesinin başlangıcındaki üretim olgusu da özel alandaki yerel otoritenin sınırlarının dışında gelişmeye başlamıştır. Bu bağlamda, kamusal alan bireylerin kamusal organ içinde örgütlendiği özel bireylerin alanı olarak anlaşılmıştır (Habermas, 1995: 64).

Kamusal alanın, aileyi merkez alan özel yaşam alanından ayrılması aynı zamanda dönemin siyasal yapısını formüle eden düşünürlerin de temel çalışma alanı olmuştur. Locke, siyasal otoritenin temelini atıldığı toplumsal sözleşmenin aile dışındaki sosyal yaşamda gerçekleştiği yolundaki tezinden yola çıkarak; özel yaşamı duygusallığın, aşkın, merhametin, özverinin sembolü olan kadının alanı olarak tanımlarken; kamusal alanı rasyonelliğin, sözleşmeyi, mübadelenin gerçekleştiği bir erkek alanı olarak tanımlamıştır (Göze, 2016: 175). Rousseau ve Hegel'e göre de; biri kadınların, çocukların özürülülerin dünyası olan "özel"; diğeri de aşkın bir devletle özdeşleşmiş ve devlet sevgisini yüreğinde taşıyan erkeklerin dünyası olan "kamusal" olmak üzere iki yaşam alanı bulunmaktadır (Ömer, 1998: 73-95). Bu geleneksel anlayışı benimseyenler "kamusal" olanı "özel" olandan üstün tutmuşlar, ya da özeli birincil, kamusalı ikincil olarak değerlendirmişlerdir.

Bu bağlamda tarihsel olarak kamusal-özel ayrımı, giderek kamusal (ortak) çıkarılara dayalı yurttaşlar toplumu ile özel çıkarları gözeten burjuva toplumu arasındaki ayrıma dönüşerek, politik alan ile ekonomik alan ayrımının bir uzantısı haline gelmiştir (Sarıbay, 2000: 17). Aynı şekilde Habermas kamusal alanın sivil toplum öncüllü yapısına vurgu yapar. Sivil toplumun kamusal alan için önemi Neocleous tarafından da dile getirilmiştir. Neocleous modern döneme kadar özel hayat ve sivil toplum gibi kavramların devletten ayrı olarak ele alınmadığını, devletin sivil toplum ile aynı anlamda kullanıldığını ifade eder. Liberalizmin ortaya çıkışı ile birlikte özel alan kamusal alan, sivil toplum da devletten ayrılmış, her ikisi de devlet müdahalesinden azade alanlar olarak tarif edilmiştir (Neocleous, 2013: 51).

4. Modernite ve Postmodernite Bağlamında Kamusal Yaşam

Modernite ve postmodernitenin kamusal alan-özel alan ikilemiyle ilişkisi, söz konusu kavramların muğlaklığının aksine daha belirgin bir sorunsaldır. Aydınlanma sonrası değişen yeni yaşamda modernite ve ardından postmodernitenin etkileri çok önemlidir. Bu etkiler bireyin yurttaş olma özelliklerinden olan kamusallığını ciddi anlamda dönüştürmüştür. Modernite ve postmodernitenin yurttaşın kamusallığını dönüştürmesi düşüncesi modern öncesi kamusal yaşamla modern

sonrası kamusal yaşamların karşılaştırılması ile daha belirgin olarak ortaya konabilir. Söz konusu bu dönüşüm süreci tarihsel bağlamda şu şekillerde ele alınabilir

4.1. Antik Yunan ve Ortaçağda Kamusal Yaşam

Antik Yunan'da yurttaşlar siyasi hayata katılırdı. Bireylerin yasama ve yargılamaya doğrudan katılma, yönetici seçme, savaş ve barışa karar verme, anlaşmaları onaylama hakları vardı. Böylece bireyler, aile hayatlarının dışında kalan alanda yurttaş olma vasıfları ile hareket eder ve kamusal işlev kazanmış olurdu. Ortaçağdan itibaren ise iktidarın kendisinin kamusal temsiliyeti söz konusudur ve bu temsil, milletin ya da bir seçmen kitlesinin temsil edilmesi şeklinde değil, aksine şahsa indirgenmiş yöneticinin varlığına bağlı bir "temsili kamusal alan" vardır.

4.2. Modern Dönem Sonrası Kamusal Yaşam

Modern dönemin ardından ise burjuva iktidarı oluşmuş ve bununla beraber devlet-toplum ayrışması gerçekleşmiştir (Koç, 2015: 91-94). Devlet yapısının dönüşümü, egemenliğin niteliğindeki değişim, liberal ilkelerin benimsenmesi de bu ayrışmayı derinleştirmiş ve günümüz kamusal alanının temellerini atmıştır.

Sennett (2010)'e göre, kişinin aile ve yakın dostlar dışındaki hayatını ifade eden kamusal hayatı 19. yüzyıla kadar neşeli ve canlı idi. Günümüzden farklı olarak tanımadığı insanlarla duygusal bağlar kuran bireyin mutluluk ve yeteneğini artmakta, toplumsallaşmaktaydı. Kapitalizm ile bu kamusal zamanla ağırlığını yitirerek yerini özel hayata bırakmış, kamusal hayat bireyler için artık özel hayatın gerektirdiği oranda önemli olmaya başlamıştır. Bununla birlikte bireyin kamusal hayattaki etkinliğinin azalması ile bu alanı devlet ve egemen sınıflar doldurmaya başlamıştır. 19. yüzyıldan itibaren kapitalist ekonomik gelişimin neden olduğu dengesizliği düzeltmek üzere kamusal alana devlet müdahalesi artmaya başlamış, böylece kamusal ve özel alan arasında sınır çizilebilir zoraşmıştır (Sennett, 2010: 16-341).

Sennett, 19. yüzyıl itibarıyla gerçekleşen kamusal alan anlayışındaki radikal değişimi, o döneme dek toplumla ve din ile önemli bağları olan insanın artık kabuğuna kendi iç merkezine çekildiği, toplumdan yavaş yavaş uzaklaşmaya başladığı tespiti ile ifade eder. İşte bireyin artık kamusal yaşama ya da sokaktaki yaşama katılabilmenin yolunun sessiz kalma, yabancılarla konuşmama, pasif bir katılım, yalnız kalma ve gözlemcilik gibi toplumdışı birey anlayışının unsurları olduğunu fark ettiği an budur (Sennett, 2010: 46).

Kapitalist toplumlarda "kontrol toplumu"nun bir gereği olarak iktidar, beyinleri ve bedenleri yaşama duygusu ve yaratma arzusunun karşı otonom bir yabancılaşmaya maruz bırakır (Hardt ve Negri, 2003: 47) ve bu kamusal alanın sona ermesiyle doğan bir sonuç olarak egemen sınıfların hegemonyasını kuvvetlendiren bir niteliktir. Sözgelimi Arendt'e (1994) göre, Modern dönemde kalıcılığa duyulan ilgi yitirilmiş, onun yerini kişisel kibir almış, kamusal alana duyulan hayranlığın yerini tüketim toplumu almıştır. Bu durumda kamusal alan kullanılacak ve tüketilecek bir

şey olarak düşünölmeye başlanmıştır. Tüketimin ve bireyselliğın ön plana çıkarılması ile, insanlar kamusalılıktan sıyrılıp özel hale gelmiştir (Arendt, 1994: 81-83).

Modern dönemde insan, daha önce hiç görölmemiş bir ölçüde kendi yaşam öyküleri ve özel tutkuları ile ilgilenmeye başlamıştır. Bu ilginin, özgürleşme mi tuzak mı olduğı konusunda görüş ayrılığı olsa da bunun bir sonucu olarak; toplumsal yaşam benlik konusundaki psikolojik ödülleri sunamadığı içindir ki kişi dışı dünya bireye yarasız, bayat ve bomboş görönmeye başlamıştır denebilir.

Bu bağlamda Sennet'e (2010) göre, insanın kendini gerçekleştirme arzusu ve onu yalnızılığa, toplum dışılığa iten diğer unsurlar, kapitalist gündelik yaşamın koşullarında aranmalıdır. Sennett, modern dönemin bireyi toplumdan ayırıştırıldığını, mahremiyet kavramı güçlendirerek ve ona yeni görevler yükleyerek bireyin eylemlerinin toplumsal ilişkiler olarak algılanmadığı yani toplumsal bir boyut olmadığı bir dünya oluştuğunu savunur. Modern dönemde bunun karşılığı narsizm (doyumsuz benlik arayışı) yani "bu kişi ya da olay benim için ne ifade eder?" anlayışının bireyde yerleşmesidir (Sennett, 2010: 18-22). Dolayısıyla modern dönemde insanların kişilik sorunlarına duydukları ilgi hiç olmadığı kadar gelişmiş, gizemli ve tehlikeli bir güç olan benlik, adım adım toplumsal ilişkileri tanımlamaya başlamıştır. Bu andan itibaren, "kişi dışı"¹ anlamları kapsayan kamusal alan ve "kişi dışı" eylem zayıflamaya başlamıştır (Sennett, 2010: 434).

4.4. Modernite ve Postmodernite'de Kamusal Alanın Ortaya Çıkışının Temel Koşulları

Genel itibariyle kamusal alanın ortaya çıkışının en önemli koşullarından biri, kamusal alan aktörlerinin ekonomik zorunluluklardan kurtulmuş olmalarıdır. Çünkü ekonomik özgürlüğünü sağlamış bireyin akılcı bir şekilde düşünüp, toplumsal sorunlara ilişkin tartışma ve akıl yürütme becerisiyle kamuoyu oluşturma gücüne erişeceği görölmüştür. İdeal bir kamusal alan oluşması için tüketim kültürünün engellenmesi gerektiğı iddia edilmektedir. Ancak bu iddianın aksine, teknolojik gelişmelere bağlı olarak kültür endüstrisi her geçen gün etkinliğini arttırmaktadır. Ekonomik ve politik iktidarlar, kitleleri tüketim döngüsü içerisine hapsederek sistemin sorgulanmasının ve sisteme karşı ortaya çıkabilecek bir başkaldırının önüne geçmeyi amaçlamaktadırlar. Günümüzde kitlelerin bu döngüye hapsedilmesinde kullanılan araç sayısı her geçen gün artmaktadır (Savut, 2016: 25-26).

Modernite ve postmodernitenin kamusal yaşamdaki dönüşümdeki en temel etkilerinden biri de mülkiyet odaklı bir kamusalılık anlayışdır. Bireylerin yurttaş sayılması ve dahası kamu politikaları karar alma süreçlerine katılımı için mülkiyet sahipliğı tabiri caizse bir ön koşul olma noktasına gelmiştir. Liberal yönetim anlayışının egemenliğinin modernite ve aydınlanma ile eş zamanlı gelişiminin mülkiyet temelli bir hakim sisteme giden yolu açmasının modern dönemin kamusalılık kabulünü, burjuva kamusal alanı olarak sağlamıştır.

¹ Sennett, "kişi dışı" ifadesini toplumsallık anlamında kullanmaktadır.

Modernleşmenin ilk dönemlerinde yoksul kitleler, burjuva kamusal alanına katılımın ön şartı olarak kabul edilen mülkiyet olanağına sahip olamadığından özel alanlarına sıkışıp kaldılar. Çünkü mülkiyete sahip olanlar ve olmayanlar arasında bir anlamda doğal bir ayırım mevcuttu. Devlet ile toplum arasındaki sınırların daralarak ailenin mahremiyetinin giderek devletin ve yarı-kamusal kurumların müdahalesine konu olmasıyla, aile artık dış güçlerin müdahalesine maruz kalmış ve pasif bir “ev içi alan” düzeyine düşmüştü. Bunun bir sonucu olarak kamusal alan, eleştirel niteliğini ve sivriliğini kaybederek iletişim, reklamcılık ve kitle tüketim kültürünün egemenliği altına girmişti (Falay, 2014: 54).

Postmodern dönemin kamusal alan üzerine etkileri ise neo-liberalizm üzerinden değerlendirilebilir. Sosyal refah devletin çözölmeye başladığı neo-liberal dönemde, devletin özellikle belli ekonomik grupların çıkar dengelerine göre hareket etmeye başladığı, kamu hizmetlerinden el çekerek özelleştirmelere ağırlık verdiği iddia edilmektedir. Devletin bu işlevsel dönüşümü ile kamusal konuların şahsileştirilmeye başlanması ve kişisel algılanması sonuçlarını doğurmuştur. Kamusal alan ve aleniyet fikirlerinden beslenen kamusal alan, bu koşullar altında geriye çekilmiş kamusal tartışmaların yokluğu bir meşruiyet krizine neden olmuştur (Koç, 2015: 113).

Sonuç

Kamusal alan olgusu, günümüzde kamu yönetimi başta olmak üzere sosyal bilimlerde çok tartışılan bir kavram olup, bireylerin yurttaş olma edim ve hakları üzerinde ciddi etkiler doğuran önemli tartışma konularındandır. Sınırları ve kapsamı üzerinde uzlaşmamış olmakla birlikte, devlet ve benzeri oluşumların var olageldiği tarihsel süreçlerin neredeyse tümünde farklı bölgelerde farklı kamusal alan silüetleri var olmuş bir kavramdır. İçinde bulunduğumuz dönemde ise Batı öncüllü modernite ve postmodernitenin kavram üzerindeki etkilerinin daha belirgin olduğu görülmektedir. Bu sebeple çalışmada tarihsel arka plandan beslenilmek ihmal edilmemişse de sözü edilen son üç yüz yıllık süreç üzerine yoğunlaşmıştır.

Modernite ve postmodernitenin bireylerin günlük hayatına, devlet yapılarına, sanat, kültür, mimari ya da benzeri birçok toplumsal alana olduğu gibi kamusal alan üzerine etkileri de büyük olmuştur. Bu yöndeki kuramsal tartışmalar, sosyal bilimlerdeki birçok temel sorun gibi iki temel paradigma üzerinden yürütölmektedir. Kant, Dacheux gibi teorisyenler kamusal alanı devlet ve vatandaş arasında kamusal sorunların göröşöldüğü müzakere ve temsil alanı olarak görürken, Habermas, Arendt, Neocleous ve Sennet gibileri eleştirel bir bakış açısıyla kamusal alanın devlet tarafından şekillendirilen, sivil toplumun tahakküm altına alınarak etkisizleştirildiği bir mekanizmaya dönüştüğü ve gerçek işlevini yani yurttaşların kamu politika oluşturma sürecine etkin olarak katılımının engellendiği bir düzen betimlemesi yaparlar. Postmodernitenin ise tüketim odaklı ve toplumsal olaylara karışmayı uygun görmeyen, kendi özel alanı dışında hiçbir şeye ilgi duymayan (ya

da duymaktan korkan) yeni bir birey yaratarak bu duruma katkıda bulunduğunu ileri sürerler.

Bireyler nasıl yönetileceklerine karar verme konusunda kendilerine verilen seçme seçilme hakkının yanısıra demokratik açıdan başka bir temel hakka da sahiptirler. Bu, refahlarını, yaşam koşullarını, milli gelirden alacakları payı, toplumsal statülerini, ne kadar özgür olacaklarını, mallarının, ırzlarının ve hatta canlarının akıbetini belirleyecek olan kamu politikalarının karar alma süreçlerine katılmaya istekli ve gönüllü olma hakkıdır. Bunu mümkün kılan ya da engelleyen şey ise ne oranda kamusal bir yurttaş olabilecekleridir. Tüm kuramsal tartışmalardan çıkarılabilecek sonuç olarak, hem kişilerin kendi istekleri ve tüketim toplumunun bir sonucu olarak özel alanlarına hapsolmaları, hem de devletlerin birey ve toplumları çeşitli yöntemlerle tahakküm / baskı altına alarak toplumsal muhalefet ya da görüş sahibi olmalarının engellemeleri sonucu kamusal yurttaşın öldüğü çıkarımları dile getirilmektedir.

Bu çıkarımı destekleyen bazı örnek olaylar bulunmaktadır. Sözelimi günümüzde tüm dünyada siyasal iktidarlarının aldıkları kararlar üzerine eleştirel bir biçimde köşe yazısı yazan, basın açıklaması yapan, sosyal medya üzerinde görüş bildiren bireylerin çeşitli yaptırımlara maruz kaldığı görülmektedir. İşten çıkarma, disiplin soruşturması, adli soruşturma, gözaltı ve tutukluluk gibi örnekler söz konusu yaptırımlardan bazılarıdır. Hangi eleştirilerin suç hangilerinin ifade özgürlüğü kapsamında olduğuna yönelik somut kriterlerin ve uygulama birliğinin olmaması, aynı tarz ve üsluptaki bireysel yorumlardan kimilerinin yaptırıma uğrayıp kimilerinin uğramaması söz konusu durumların sistematik bir iktidar tahakkümü olduğu savlarının dile getirilmesine yol açmaktadır.

Öte yandan liberalizmin toplumsal faydanın yerine bireysel çıkarı ön plana çıkaran yapısal niteliğinin de kamusal yurttaşın zarar verdiği söylenebilir. Kariyer yapma arzuları, tüketim toplumunun gelişmesi ve bencil/kişisel yararın teşvik edilmesi gibi neo-liberal politikalar bireylerin yaşam tarzlarında kökten değişimler yaratmış, toplum ve ülke gibi değerler yerini daha iyi bir kariyer ve daha çok satınalma / daha lüks yaşam arzusuna bırakmıştır.

Yukarıda sözü edilen yaptırımların bireylerde yarattığı korkular ve ben-merkezli yaşamın ortaya çıkardığı tutkular modern dönem sonrası kamusallık üzerine ciddi etkiler doğurmuştur. Özgürlüğünü, gündelik yaşamı için ihtiyaç duyduğu iş ve mesleği kaybetme gibi endişeler ile kariyer ve daha iyi bir yaşam arzusu bireyde kamusal sorunlardan uzak durma yönünde bir eylemsizlik durumu ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple kamusal yurttaşın modern tahakküm yöntemleri ile toplumdışı bireye dönüştüğü ileri sürülebilir.

Kaynakça:

ARENDR, Hannah, (1994), *İnsanlık Durumu*, (çev. Bahadır Sina Şener), İstanbul: İletişim Yayınları.

AMİN, Samir, (2006), *Modernite Demokrasi ve Din Kültüralizmlerin Eleştirisi*, (Çevirenler: Fikret Başkaya, Uğur Günsür ve Güven Öztürk), Ankara: Maki Basım Yayın.

ÇAHA, Ömer, (2004), *Açık Toplum Yazıları*, İstanbul: Liberte Yayınları.

ÇAHA, Ömer, (1998), *İdeolojik Kamusalın Sivil Kamusal Dönüşümü*, Ankara: Doğu Batı Dergisi, Yıl 2, Sayı 5, ss. 73-95.

DACHEUX, Eric, (2008), *Kamusal Alan*, Çev. Hüseyin Köse, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ERKAL, Mustafa E. vd., (1997). *Ansiklopedik Sosyoloji Sözlüğü*, İstanbul: Der Yayınları.

FALAY, Nihat, (2014), "Kamusal Alanın Oluşumu, Dönüşümü ve İktisadi Boyut", *Journal Of Life Economics*, Sayı 2, ss.51-70.

GÖZE, Ayferi, (2016), *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, Ankara: Beta Yayınları.

HABERMAS, Jürgen, (1995), "Kamusal Alan: Ansiklopedik Bir Makale", Çev. Nuran Erol, *Birikim*, Sayı 70.

HABERMAS, Jürgen, (2003), *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü*, Çev. Tanıl Bora ve Mithat Sancar, İstanbul: İletişim Yayınları.

HARDT, Michael ve Negri Antonio, (2003), *İmparatorluk*, Çev. Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

KOÇ, Cansu, (2015), "Neoliberalizmde Devlet ve Kamusal Alan Üzerine Bir Bakış", *TBB Dergisi*, Sayı: 117, ss. 91-116.

NEOCLEOUS, Mark, (2013), *Toplumsal Düzenin İnşası – Polis Erkinin Eleştirel Teorisi*, Çev. Ahmet Bekmen, İstanbul: H2o Kitap.

PARLAK, Bekir, (2011), *Kamu Yönetimi Sözlüğü* (Public Administration Dictionary), Bursa: MKM Yayıncılık.

SARIBAY, Ali, Yaşar, (2000), *Kamusal Alan Diyalojik Demokrasi Sivil İtiraz*, İstanbul: Alfa Yayınları.

SAVUT, Emre, (2016), "Kültür Endüstrisi: Kamusal Alanın Tüketimi," *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 23, ss. 15-28.

SENNETT, Richard, (2010), *Kamusal Alanın Çöküşü*, Çev. Serpil Durak ve Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

ŞİMŞEK, M.Emin, (2014), “Moderniteden Postmoderniteye Uzanan Bir Köprü: Zygmunt Bauman”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Tarih Kurumu, *Güncel Türkçe Sözlük*, (Çevrimiçi), Erişim Tarihi: 08.01.2017.

YILDIRIM, Murat, (2009), “Modernizm, Postmodernizm ve Kamu Yönetimi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, ss. 380-397.

YILMAZ, Zafer, (2007), “Hannah Arendt’te Özel Alan-Kamusal Alan Ayrımı ve Modern Çağda Toplumsal Alan”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları

The Attitudes of Teacher Candidates Who are Studying in Primary Teacher Degree Program towards Teaching Profession

Yasemin SÖNMEZ*
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK**
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK***

Öz:

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan toplam 73 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek için Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler Demografik Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu, tutum düzeylerinin sınıf öğretmenliği lisans programında okumaktan memnuniyet durumları ve sınıf öğretmenliği lisans programını tercih sebeplerine göre farklılaştığı; cinsiyet, sınıf düzeyi, şuan oku-

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, yaseminsonmezsonmez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2148-0122>

** Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-9867-0904>

*** Yrd. Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, erkamsulak@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-4042-891X>

dukları lisans programı ve okulun tercih sırası, öğretmenlik mesleğinin tercih sırası, babalarının mesleği ve annelerinin mesleğine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: sınıf öğretmenliği, öğretmen adayı, öğretmenlik mesleği, tutum

Abstract:

The aim of this study is to determine and evaluate the attitudes of teacher candidates who is studying in primary teaching degree program toward the teaching profession. The study group consisted of 73 teacher candidates who are studying in Bartın University Faculty of Education Department of Primary Teaching Degree Program. The Attitudes towards Teaching Profession Scale developed by Ustuner (2006) was used to determine the attitudes of the teacher candidates towards teaching profession. Teacher candidates' personal information was obtained by the Demographic Information Form.

At the end of the study, it was found that teacher candidates' attitudes towards the teaching profession are at high level, teacher candidates' attitude level differences according to satisfaction from studying in primary teaching degree program and the reason for preferring the primary teaching degree program, teacher candidates' attitude level doesn't difference according to their gender, grade level, preference rankings of the degree programs and schools where they are studying, preference rankings of teacher profession, their father's and mother's profession.

Keywords: primary teaching, teacher candidates, teaching profession, attitudes

Giriş

İnsan hayatındaki mutluluk ve başarılar yapılan işlerden, bu işlerden alınan huzurdan ya da huzursuzluktan, yaşantıdan, gelecek umutlarından, hayallerden etkilenir. İnsanların günlük yaşantılarının büyük kısmını kaplayan meslekleri de bu bağlamda hayatlarını değiştirmektedir. Her gün işe gitmek istemeyerek evinden ayrılan bir çalışanın iş yerindeki verimi tartışılır.

Kuzgun'un (1999, akt. Karagülle, 2007, 4) belirttiğine göre meslek, "insanlara yararlı mal ve hizmet üretmek ve karşılığında bir gelir elde etmek amacıyla yapılan, belli bir eğitimle kazanılan ve kuralları toplumca belirlenmiş faaliyetler bütünüdür". Meslek seçimi, kişilerin yetenekleri, becerileri ve tutumları gibi birçok faktörden etkilenebilir. Sarıkaya ve Khorshid (2009) mesleğin sadece para kazanma aracı olmadığını, her şeyden önce yetenekleri kullanma, kendini gerçekleştirme ve geliştirme yolu olduğunu vurgulamaktadır. Kuzgun (1982, akt. Tuzcuoğlu, 1994, 265) kişinin mesleki etkinlikleri vasıtasıyla psikolojik gereksinimlerini karşılamaya, kendini gerçekleştirmeye çalıştığını savunmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanununun (MEB, 1973) 43. Maddesi'nde öğretmenlik mesleği "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinde bireyler farklı alanlarda uzmanlaşmaktadırlar. Bu uzmanlaşma branş bazında ve öğretim düzeyinde olmaktadır. Bu uzmanlık alanlarından birisi de Sınıf Öğretmenliği alanıdır. Sınıf öğretmenliği ilkökul kademesindeki öğrencilerin eğitim faaliyetleri sırasında rehberliğini yapan öğretmenlik alanıdır. Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir (Senemoğlu, 1994).

Öğretmen konusundaki sorunlar öğretmenliği bir meslek olarak görmeyen ve kişiliği itibariyle de öğretmenliğin temel koşulları olan tutum, tavır ve davranışlardan yoksun kişilerin öğretmen olarak yetiştirilmeye çalışılması veya doğrudan atanmaları ile başlamıştır (Ataünel, 2003, 103). Öğretmenlik mesleğinin kutsallığı onu sadece bir meslek olma statüsünden çıkarıp bir gönül işi haline getirmektedir. Öğrenciler kendilerine güler yüzle bakan, onlara bir şeyler öğrettiği için mutlu olan öğretmenler ile çalıştıklarında verimli olabilirler. Bu sebeptendir ki öğretmenlerimizin, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum düzeylerinin yüksek olması hem onların yaşadıkları mesleki doyum açısından hem de öğrencilerinin bilgiyi anlayan, kavrayan, sorgulayan, sormaktan korkmayan mutlu bireyler olmalarını sağlamak açısından çok önemlidir.

Öğretmen adayları eğitim fakültelerinin ilgili alanlarında eğitim alırlar ve yapılan sınavlar neticesinde başarılı olurlar ise "öğretmen" unvanını alırlar. Ataünel (2003, 103) öğretmenlik mesleğinin sorunlardan arındırılması için her şeyden önce öğretmenlik ruhuna sahip daha başarılı, ilgili ve yetenekli öğrencilerin öğretmenliğe yönelmesini sağlamak olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmelerini etkileyen önemli bir değişken, öğretmenliği sevme, saygı duyma ve benimseme özelliklerini kapsayan tutumlarıdır (Baykara Pehlivan, 2008, 152).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenliği lisans programında okumakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları bu lisans programında okumaktan memnurluk düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları bu lisans programını tercih etme sebeplerine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları şu an okudukları okul ve lisans programının kaçınıcı tercihleri olduğuna göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları öğretmenlik mesleğinin kaçınıcı tercihleri olduğuna göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları babalarının mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları annelerinin mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile verilerin analiz yöntemleri açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998, 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubu

Değişken	Alt Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	49	67,12
	Erkek	24	32,88
Sınıf	1. Sınıf	19	26,02
	2. Sınıf	27	36,99
	3. Sınıf	15	20,55
	4. Sınıf	12	16,44
Sınıf öğretmenliği okumaktan memnuniyet	Evet	61	83,56
	Kısmen	12	16,44
Sınıf öğretmenliği lisans programını tercih sebepleri	Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için	43	58,90
	İş garantisi ve çalışma koşulları	10	13,70
	Ailemin isteğiyle	6	8,22
	Sınav puanım bu bölümü tuttuğu için	11	15,07
	Diğer	3	4,11
Lisans programı ve okulun kaçınıcı tercihleri olduğu	1-5	33	45,21
	6-10	21	28,77
	11 ve üzeri	19	26,02
Öğretmenlik Mesleğinin Kaçınıcı Tercihleri olduğu	1-5	57	78,08
	6 ve üzeri	16	21,92
Baba mesleği	Öğretmen+Memur	15	20,55
	İşçi	28	38,36
	Serbest meslek	21	28,77
	İşsiz	9	12,32
Anne mesleği	Çalışan	13	17,81
	Ev hanımı	60	82,19

Bu araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 49 kadın (%67,12), 24 erkek (%32,88) olmak üzere toplam 73 öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu 73 öğretmen adayınının 19'u 1. Sınıf (%26,02), 27'si 2. Sınıf (%36,99), 15'i 3. Sınıf (%20,55), 12'si 4. Sınıf (%16,44) öğrencisidir. Öğretmen adaylarını 61'i (%83,56) sınıf öğretmenliği okumaktan memnun olduğunu, 12'si (%16,44) kısmen memnun olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programını tercih ediş sebebi sorulan öğretmen adaylarından 43'ü (%58,90) öğretmenlik mesleğini sevdiğim için, 10'u (%13,70) iş garantisi ve çalışma koşulları sebebiyle, 6'sı (%8,22) ailemin isteğiyle, 11'i (%15,07) sınav puanım bu bölümü tuttuğu için, 3'ü (%4,11)

diğer yanıtını vermiştir. Şu an okudukları lisans programı ve okulun kaçınıcı tercihleri olduğu sorusuna 73 öğretmen adayından 33'ü (%45,21) 1-5, 21'i (%28,77) 6-10, 19'u (%26,02) 11 ve üzeri tercihlerinde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinin kaçınıcı tercihleri olduğu sorusuna ise öğretmen adaylarından 57'si (%78,08) 1-5, 16'sı (%21,92) 6 ve üzeri tercihleri olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarından 15'inin (%20,55) babası öğretmen ya da memur, 28'inin (%38,36) işçi, 21'inin (%28,77) serbest meslek sahibi, 9'unun (%12,32) işsizdir. Öğretmen adayından 13'ünün (%17,81) annesi çalışan iken 60'ının (%82,19) annesi ev hanımıdır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretmen adaylarına ait demografik bilgileri elde etmek için Demografik Bilgi Formu, öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ölçmek için Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin ölçüt ölçek geçerliliği 0.89, güvenirlik katsayısı 0.72, iç tutarlılık katsayısı (Cronbah Alpha) 0.93'tür (Üstüner, 2006, 120). Likert tipi bir ölçme aracı olan Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği 24 olumlu ve 10 olumsuz olmak üzere toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler "Kesinlikle katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2 ve "Kesinlikle katılmıyorum" 1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde puanlama ters yönde yapılmıştır. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan 34'tür. Ölçeklerden alınan puanların yüksek ya da düşük olması o ölçekte ölçülen özelliğin katılımcıda yüksek ya da düşük olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonrasında elde edilen veriler SPSS 20 paket programına aktarılmış ve araştırma soruları doğrultusunda istatistiksel işlemler yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Normal dağılıma uygun olan verilerde T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi, normallğe uymayan verilerde Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri uygulanmıştır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda anlamlı fark bulunan ($p < 0,050$) analizlerde Levene Testi sonuçlarına göre varyanslar homojen ise ($p > 0,050$) Benferroni, değilse Dunnett's C Testi yapılarak anlamlı farkın hangi alt değişkenler arasında olduğuna bakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sorularına uygun olarak yapılan analizlerin sonuçları sırası ile verilmektedir.

Araştırmanın ilk alt problemi sınıf öğretmenliği lisans programında okumakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzey-

de olduğunu belirlemek ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan 34'tür. Elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, standart sapması, medyanı, modu, varyansı, en düşük puanı ve en yüksek puanı Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Puanları

	Değer
N	73
	140,26
SS	16,29
Medyan	140,00
Mod	140,00
Varyans	265,58
En Düşük Puan	104,00
En Yüksek Puan	150,00

Tablo 2'ye göre araştırmaya 73 öğretmen adayı katılmıştır ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması (\bar{x}) 140,26, standart sapması (SS) 16,29, medyanı 140,00, modu 140,00, varyansı 265,58, en düşük puanı 104,00 ve en yüksek puanı 150,00'dir. Bu veriler öğretmen adaylarının oldukça benzer, olumlu ve oldukça yüksek tutuma sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan T-Testi analizi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Tutum Puanları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	p
Kadın	49	141,14	16,16	-0,659	0,512
Erkek	24	138,46	16,77		

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_k=141,14$) erkek öğretmen adaylarından ($\bar{x}_e=138,46$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat yapılan analiz sonucunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=-0,659$, $p>0,050$).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: Sınıf Düzeylerine Göre Tutum Puanları

Değişken	Alt Değişken	N	SS	F	p	Anlamlı fark
Sınıf	1. sınıf	19	133,90	14,58	1,626	0,191
	2. sınıf	27	141,92	16,10		
	3. sınıf	15	145,53	15,45		
	4. sınıf	12	140,00	18,93		

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde 3. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_3=145,53$) diğer öğretmen adaylarından ($\bar{x}_1=133,90$; $\bar{x}_2=141,92$; $\bar{x}_4=140,00$) daha yüksek olduğu, en düşük tutum puanının 1. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarına ($\bar{x}_1=133,90$) ait olduğu görülmektedir. Fakat yapılan analiz sonucunda 1, 2, 3 ve 4. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($F=1,626$, $p>0,050$).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sınıf öğretmenliği lisans programında okumaktan memnuniyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan Mann Whitney U analizi sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Okumaktan Memnuniyetlerine Göre Tutum Puanları

Memnuniyet	N	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	61	143,13	14,82	40,77	2487,00	136,000
Kısmen	12	125,67	16,20	17,83	214,00	

* $p<0,050$

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programında okumaktan memnun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_E=143,13$) kısmen memnun olan öğretmen adaylarından ($\bar{x}_K=125,67$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan analiz sonucuna göre sınıf öğretmenliği lisans programında okumaktan memnun olan ve kısmen memnun olan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($U=136,00$, $p<0,050$).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bu lisans programını tercih ediş sebeplerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programını Tercih Ediş Sebeplerine Göre Tutum Puanları

Değişken	Alt Değişken	N	SS	F	p	Anlamli fark	
Sınıf öğretmenliği lisans programını tercih sebepleri	Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için	43	146,56	15,24	5,544	0,001*	Öğretmenlik mesleğini sevdiğim için- Sınav puanım bu bölümü tuttuğu için
	İş garantisi ve çalışma koşulları	10	136,10	12,38			
	Ailemin isteğiyle	6	133,50	17,68			
	Sınav puanım bu bölümü tuttuğu için	11	127,18	11,24			
	Diğer	3	125,33	15,01			

* $p < 0,050$

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programını öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{X}_{OMS}=146,56$) diğer öğretmen adaylarından ($\bar{X}_{IG}=136,10$, $\bar{X}_{AI}=133,50$, $\bar{X}_{SP}=127,18$, $\bar{X}_D=125,33$) daha yüksek olduğu, en düşük tutum puanının diğer cevabını veren öğretmen adaylarına ($\bar{X}_D=125,33$) ait olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenliği lisans programını tercih ediş sebebi öğretmenlik mesleğini sevdikleri için olan ve sınav puanı bu bölümü tuttuğu için olan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($F=5,544$, $p < 0,050$).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının şuan okudukları lisans programı ve okulun kaçınıcı tercihleri olduğuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Varyans Analizi sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7: Şuan Okudukları Lisans Programı Ve Okulun Kaçınıcı Tercihleri Olduğuna Göre Tutum Puanları

Değişken	Alt Değişken	N	SS	F	p	Anlamli fark
Lisans programı ve okulun kaçınıcı tercihleri olduğu	1-5	33	145,30	17,30	3,049	0,054
	6-10	21	136,23	15,08		
	11 ve üzeri	19	135,94	13,86		

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde şuan okudukları lisans programı ve okul, tercih sıralamalarında ilk 5 içinde bulunan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{X}_{1-5}=145,30$) diğer öğretmen adaylarından ($\bar{X}_{6-10}=136,23$; $\bar{X}_{11\text{ve} \text{üzeri}}=135,94$) daha yüksek olduğu, en düşük tutum puanının şuan okudukları lisans programı ve okul tercih sıralamalarında 11 ve üzeri sıralarda olan öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Fakat yapılan analiz sonucunda şuan okudukları lisans programı ve okulun kaçınıcı tercihleri olduğuna göre öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($F=3,049$, $p > 0,050$).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmenlik mesleğinin kaçınıcı tercihleri olduğuna göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan T-Testi analizi sonuçları Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlik Mesleğinin Kaçınıcı Tercihleri Olduğuna Göre Tutum Puanları

Tercih sırası	N		SS	t	p
1-5	57	142,01	16,42	1,764	0,082
6 ve üzeri	16	134,00	14,62		

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde öğretmenlik mesleği üniversite tercihlerinde ilk 5 içinde olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_{1-5}=142,01$) tercihleri 6 ve üzeri sıralamada olan öğretmen adaylarından ($\bar{x}_{6\text{ve}i\text{z}eri}=134,00$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat yapılan analiz sonucunda öğretmenlik mesleği ilk 5 tercihi içinde olan ve 6 ve daha üzeri sıralarda tercihleri olan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=1,764, p>0,050$).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının babalarının mesleklerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan Kruskal Wallis analizi sonuçları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9: Babalarının Mesleklerine Göre Tutum Puanları

Değişken	Alt Değişken	N		SS		P	Anlamlı Fark
Baba mesleği	Öğretmen+Memur	15	137,33	14,98	3,381	0,337	
	İşçi	28	143,03	16,27			
	Serbest meslek	21	136,43	16,85			
	İşsiz	9	145,44	16,78			

Tablo 9’daki veriler incelendiğinde babası işsiz olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_{i\text{şs}iz}=145,44$) diğer öğretmen adaylarından ($\bar{x}_{\text{ö}m}=137,33, \bar{x}_{i\text{ş}çi}=143,03, \bar{x}_{s\text{m}}=136,43$) daha yüksek olduğu, en düşük tutum puanının babası serbest meslek sahibi olan öğretmen adaylarına ($\bar{x}_{s\text{m}}=136,43$) ait olduğu görülmektedir. Fakat yapılan analiz sonucunda babalarının mesleklerine göre öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($X^2=3,381, p>0,050$).

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğretmen adaylarının annelerinin çalışp çalışmamasına göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan T-Testi analizi sonuçları Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10: Öğretmen adaylarının Annelerinin Çalışıp Çalışmamasına Göre Tutum Puanları

Anne mesleği	N		SS	t	p
Çalışan	13	142,15	19,83	0,460	0,647
Ev hanımı	60	139,85	15,59		

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde annesi çalışan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{c}=142,15$) annesi ev hanımı olan öğretmen adaylarından ($\bar{e}_{EH}=139,85$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat yapılan analiz sonucunda annesi çalışan ve ev hanımı olan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t=0,460$, $p>0,050$).

Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenliği lisans programında okumakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlendiği bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik oldukça benzer, olumlu ve oldukça yüksek tutuma sahip olduğunu belirlenmiştir ($\bar{c}=140,26$). Bu sonuç Baykara Pehlivan'ın (2008) ve Eş'in (2010) sınıf öğretmeni adayları, Özder, Konedralı ve Perkan Zeki'nin (2010) sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni adayları, Doğan ve Esen Çoban'ın (2009) Eğitim Fakültesi son sınıfındaki öğretmen adayları ile yaptığı çalışmaya benzerlik göstermektedir. Olumlu tutum puanına bakılarak öğretmen adaylarının mesleklerine başladıklarında işini severek yapan, başarılı öğretmenler olacağı öngörülebilir.

Sınıf öğretmenliği lisans programında okumakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlendiği bu çalışmada kadın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{c}_k=141,14$) erkek öğrencilerden ($\bar{e}=138,46$) daha yüksek olduğu fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($t=-0,659$, $p>0,050$) belirlenmiştir. Bu sonuç Eş'in (2010) sınıf öğretmeni adayları, Çapa ve Çil'in (2000) branş öğretmen adayları, Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni adayları, Özder, Konedralı ve Perkan Zeki'nin (2010) sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Bunun yanında Baykara Pehlivan'ın (2008) sınıf öğretmeni adaylarına, Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım'ın (2007) sosyal ve fen bilgisi öğretmeni adaylarına, Doğan ve Esen Çoban'ın (2009) Eğitim Fakültesi son sınıfındaki öğretmen adaylarına, Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıftaki öğretmen adaylarına uyguladıkları çalışmada kadın ve erkek öğrencilerin tutumları arasında, kadınlar lehine önemli farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmaması toplumda öğretmenlik mesleğinin kadınlar için daha uygun olduğu görüşünün kırılmaya başladığının göstergesi olabilir.

Sınıf öğretmenliği lisans programında okumakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlendiği bu çalışmada 3. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_3=145,53$) diğer öğretmen adaylarından ($\bar{x}_1=133,90$; $\bar{x}_2=141,92$; $\bar{x}_4=140,00$) daha yüksek olduğu fakat aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($F=1,626$, $p>0,050$) belirlenmiştir. Bu sonuç Baykara Pehlivan'ın (2008) ve Eş'in (2010) sınıf öğretmeni adayları, Özder, Konedralı ve Perkan Zeki (2010) sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenliği adayları, Aslan ve Köksal Akyol'un (2006) 3. ve 4. Sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Çapa ve Çil tarafından (2000) branş öğretmen adayları ile yapılan çalışmada 2. ve 3. Sınıflar arasında 3. Sınıf öğrencileri lehine farklılık belirlenmiştir. Sınıf düzeyleri (1-2-3) ile artan tutum puanları öğretmen adaylarının meslek ile ilgili eğitimleri aldıkça mesleğe karşı olumlu tutum geliştirdiği şeklinde yorumlanabilirken, 3. Sınıftan 4. Sınıfa geçişte tutum puanlarındaki düşüşün KPS Sınavı ve atanma stresi sebebiyle olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmenliği lisans programında okumakta olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlendiği bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programında okumaktan memnun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_E=143,13$) kısmen memnun olan öğretmen adaylarından ($\bar{x}_K=125,67$) daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı fark bulunduğu ($U=136,00$, $p<0,050$) belirlenmiştir. Okuduğu bölümden memnun olan kişilerin bu bölüm sonunda yapacakları mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olması beklenen bir sonuçtur.

Araştırma sonunda sınıf öğretmenliği lisans programını öğretmenlik mesleğini sevdiği için tercih eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_{OMS}=146,56$) diğer öğretmen adaylarından ($\bar{x}_{IG}=136,10$, $\bar{x}_{AI}=133,50$, $\bar{x}_{SP}=127,18$, $\bar{x}_D=125,33$) daha yüksek olduğu; sınıf öğretmenliği lisans programını tercih ediş sebebi "öğretmenlik mesleğini sevdikleri için" olan ve "sınav puanı bu bölümü tuttuğu için" olan öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu ($F=5,544$, $p<0,050$) belirlenmiştir. Bu çalışma lisans programını tercih sebepleri arasında önemli farklılık bulunması açısından Özder, Konedralı ve Perkan Zeki'nin (2010) sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmenliği adaylarına, Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım'ın (2007) sosyal ve fen bilgisi öğretmenliği adaylarına, Aslan ve Köksal Akyol'un (2006) 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmeni adaylarına yaptıkları çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada şuan okudukları lisans programı ve okul, tercih sıralamalarında ilk 5 içinde bulunan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_{1-5}=145,30$) diğer öğretmen adaylarından ($\bar{x}_{6-10}=136,23$; $\bar{x}_{11\text{ve}üzeri}=135,94$) daha yüksek olduğu fakat öğretmen adaylarının tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($F=3,049$, $p>0,050$) belirlenmiştir. Bu sonuç Baykara Pehlivan'ın (2008) sınıf öğretmeni adayları, Çapa ve Çil'in (2000) branş öğretmen adayları, Doğan ve Esen Çoban'ın (2009) Eğitim Fakültesi son sı-

nıfındaki öğretmen adayları ile yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde öğretmenlik mesleği üniversite tercihlerinde ilk 5 içinde olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_{1-5}=142,01$) tercihleri 6 ve üzeri sıralamada olan öğretmen adaylarından ($\bar{x}_{6\text{ve}\text{üzeri}}=134,00$) daha yüksek olduğu, ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ($t=1,764$, $p>0,050$) belirlenmiştir. Bu sonuç Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonunda babası işsiz olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_{\text{İSSİZ}}=145,44$) diğer öğretmen adaylarından ($\bar{x}_{\text{ÖM}}=137,33$, $\bar{x}_{\text{İŞÇİ}}=143,03$, $\bar{x}_{\text{SM}}=136,43$) daha yüksek olduğu, ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($X_2=3,381$, $p>0,050$) belirlenmiştir. Bu sonuç Baykara Pehlivan'ın (2008) ve Eş'in (2010) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonunda annesi çalışan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ($\bar{x}_c=142,15$) annesi ev hanımı olan öğretmen adaylarından ($\bar{x}_{\text{EH}}=139,85$) daha yüksek olduğu ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($t=0,460$, $p>0,050$) belirlenmiştir. Bu sonuç Baykara Pehlivan'ın (2008) ve Eş'in (2010) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Çalışma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının oldukça yüksek çıkması mesleki başarılarının yüksek olacağına göstergesi olabilir. Mesleğe yönelik tutumları yüksek öğrencilerin yetiştirilebilmesi için bu mesleki alan ile ilgili öğrenciler ilişkili lisans programına yönlendirilebilir, liselerdeki danışman öğretmenlerden öğretmen adaylarının mesleğe yatkınlıkları ile ilgili düşünceleri hakkında bilgi alınabilir, üniversiteye giriş sınavının yanı sıra eğitim fakültelerine girişte mesleğe yatkınlığın değerlendirilmesi amaçlı bir sınav yapılabilir.

Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının tutumlarının 1. Sınıftan 3. Sınıfa kadar yükseldiği ancak 4. Sınıfta 3. Sınıftan düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yükseliş sonrasındaki düşüşün sebeplerinin araştırılması ve ortadan kaldırılması amacıyla farklı araştırmalar yapılabilir. Atanma stresi yaşayan 4. Sınıf öğrencilerin bu stresle başa çıkabilmelerini sağlayabilmek için psikolojik destek sağlanabilir. İşsiz kalma korkusu yaşayan öğrencilerin bu korkusunun ortadan kaldırılması için öğretmen adayı ve öğretmen ihtiyacının birbiri ile doğru orantılı olmasının sağlanması amacıyla üniversite kontenjanlarında düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmada okudukları lisans programından memnun olan öğretmen adaylarının kısmen memnun olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ve aralarında önemli fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans öğrencilerine bölümleri ile ilgili memnuniyetleri hakkında okula girişte ve diğer dönemlerde memnuniyet çalışmaları yapılabilir ve memnun olmayan öğrencilerin memnuniyetlerini arttıracak, artırmayacak düzeydeyse bölüm değişikliği yapmaları konusunda yardımcı olacak çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada öğretmenlik mesleğini sevdikleri için seçen öğrencilerin tutum puanlarının yüksek olması, sınav puanı bu bölümü tuttuğu için yerleşen öğretmen adaylarının tutumları ile bu adayların tutumları arasında önemli fark bulundurması programa giriş aşamasında mesleğe yönelik yatkınlıklarının ölçülmesi önerisini destekler niteliktedir. Ayrıca öğretmenlik mesleğini ilk 5 tercihinde bulunduran adayların mesleğe yönelik tutumlarının yüksek olması da bahsedilen öneriyi desteklemektedir.

Araştırmada annesi çalışan öğretmen adaylarının tutumlarının daha yüksek olması kadınların kendi ayakları üzerinde duran bireyler olmasının çocuklarının mesleklerine yönelik tutumlarını etkilediği sonucuna ulaştırabilir. Bu sonuç da kadın eğitimi çalışmalarının önemini göstermektedir. Eğitimli, mesleki tutumları yüksek nesiller için geleceğin anneleri olan kız çocuklarının eğitimleri desteklenmelidir.

Kaynakça

ASLAN, Durmuş ve KÖKSAL AKYOL, Aysel, (2006), Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (2), 51-60.

ATAÜNAL, Aydoğan. (2003), *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

BAYKARA PEHLİVAN, Kevser, (2008), **Sınıf Öğretmeni Adaylarının** Sosyo-Kültürel Özellikleri Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 151-168.

BOZDOĞAN, Aykut Emre; AYDIN, Davut ve YILDIRIM, Kasım, (2007), **Öğretmen** Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 8 (2), 83-97.

ÇAPA, Yeşim ve ÇİL, Nesrin, (2000), Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 69-73.

ÇAPRI, Burhan ve ÇELİKKALELİ, Ömer, (2008), Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33-53.

DOĞAN, Türkan ve ESEN ÇOBAN, Aysel, (2009), Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 2009, 34 (153), 157-168.

EŞ, Ümmühan, (2010), *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

KARASAR, Niyazi, (1998), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (8. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARAGÜLLE, Başak, (2007), *Türkiye’de İşsizliğe Bir Çözüm Önerisi Olarak Türkiye İş Kurumu’nun İş Danışmanlığı Hizmetleri*, Uzmanlık Tezi, T.C. Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara 2007.

MİLLÎ EĞİTİM TEMEL KANUNU, (1973), T.C Resmi Gazete, Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342 14/6/1973. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html] adresinden alınmıştır.

ÖZDER, Hasan; KONEDRALI, Güner ve PERKAN ZEKİ, Canan, (2010), Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Educational Administration: Theory and Practice*, 16 (2), 253- 275.

SARIKAYA, Türkan ve KHORSHİD, Leyla, (2009), Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.

SEMEMOĞLU, Nuray, (1994), Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir, *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik*. Sayı: 81. (Ayın Söyleşisi). [http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/sinif_ogr.htm] adresinden 23 Haziran 2015 tarihinde indirilmiştir.

ŞAHİN TAŞKIN, Çiğdem ve HACİÖMEROĞLU, Güney, (2010), İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme, *İlköğretim Online*, 9(3), 922-933.

TUZCUOĞLU, Semai, (1994), Meslek Seçimi ve Önemi, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:6, 265-280

ÜSTÜNER, Mehmet, (2006), Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı: 45, 109-127

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 04.05.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Büchner, Haeckel ve D'Hollbach'ın Kısaca Materyalizmi

Büchner, Haeckel and D'Hollbach's Brief Materialism

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih DOĞRUCAN *

Öz:

Genel ilkeleriyle, Büchner ve ortaya koyduğu evrim fikrinin, kendi döneminden önce almış olduğu etkiler, kendi dönemiyle beraber sonraki dönemlere kazandırdığı görüşler materyalist düşüncenin ve bilim felsefesinin özel sahasını oluşturmaktadır. Özellikle Büchner'in bilgi ve bilim merkezli bakış açısının Haeckel ve D'Hollbach ateizmi ile olan ilişkisi, Descartes'in beden felsefesi uyarınca şekillenen ve modernitenin arka planında şekillenen olguculuğu biçimlendiren bir bakış açısı olarak göze çarpmaktadır. Bu yönüyle Büchner'ci evrim ve kaba birci materyalizm ilişkisi açık biçimde ortaya koyulmalı, bilim ilkelerine temel etkisi belirginleşmelidir.

Anahtar kelimeler: bilim felsefesi, evrim, materyalizm, ateizm

Abstract:

With its general principles, Büchner and the evolution idea he put forward, the impressions obtained before his own period, and the opinions provided by him to the following periods in addition to his own period create the private field of the science philosophy and the materialist thought. Especially the relation of Büchner's point of view based on information and science with Haeckel and D'Hollbach ateism draws attention as a point of view that shapes the positivism formed in the

* Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü <https://orcid.org/0000-0003-4578-7671>

background of modernity and is shaped according to Descartes' body philosophy. From this aspect, the relation of Büchnerist evolution with crude monist materialism shall be put forward clearly and its main influence towards the principles of science shall be clarified.

Keywords: philosophy of science, evolution, materialism, atheism

Büchner'in evrim düşüncesini açıklayabilmek için onda değişim fikrini inşa eden epistemolojik düzleminde mekanist, ontolojik düzleminde materyalist olan sistematiğini açıklamak zorunludur. Çünkü evren ve ona tekabül eden bilgiyi açıklama yolunda metodolojik olarak başvurduğu ilkeler, felsefi açıdan, ontolojide materyalist, epistemolojide ise mekanisttir. Dolayısı ile evrenin değişim noktasındaki fikirlerini yani **evrimi** açıklarken bağlı olacağı ontolojik ve epistemolojik düzlemler ise ancak bu noktada olacaktır. Büchner'i daha iyi açıklamak için bir önceki yüzyılda bulunan öncülleri D'Hollbach ve De La Mettrie ile karşılaştırmanın yanı sıra çağdaşı Haeckel ile birlikte açıklamak faydalı olacaktır.

Büchner'de evrim fikri, belli bir maddenin yani tözsel olarak açıklanabilecek tek maddenin, farklı kombinasyonları sonucu veya terkiben ya da karışarak meydana gelmiş bir oluşum değildir. Maddenin durum ve ortama göre, potansiyel durumdan, kinetik duruma doğru kendisini uyarlamasıdır ki değişim ve hareket sonucu ortaya çıkacak bu dönüşüm enerji ve kuvvet kanunları ile açıklanacaktır. Çünkü madde denilen tözsel yapı, içerisinde kuvvet barındırmaktadır ki, bu kuvvet maddenin değişimine olanaklı kılan bir durum olarak karşımıza çıkar. Yani madde bir yaratım gibi veya yeniden yaratım gibi var olmaz, var olan sadece evrilir. Bu ise madde ve kuvvet fikrinin birlikte düşünülmesi durumudur.(Saygın 2016: 270)

Madde ve kuvvet fikrinin birlikte düşünülmesinin sebebi, Ortaçağ'dan beri savaş endüstrisi sebebiyle devamlı gelişim sağlayan mekanik ve mekatronik sahasının, bilginin en gelişmiş türü olabileceğine inanç olduğu kadar Keplerci ve Kopernikçi Evren anlayışının ise dev bir makine olarak anlaşılmasıydı. Ancak yine de Marks'a göre madde ve kuvvet fikrini birlikte düşündüren şey, canlı biliminin yeterince gelişmemiş olmasıdır. Bu sebeple madde ve kuvvet fikrini bir arada ele alan düşüncelerin sonucunda izah edilen materyalizm türü, kaba ve basit bir düzlemde-dir. Canlı biliminin gelişmemiş olmasının sonucu olarak, D'Hollbach kendi döneminde hakim olan soyutlama fikrinden kurtulamamıştır. Hâlbuki D'Hollbach'tan bir sonraki yüzyılın materyalizminde etkin bir isim olan Büchner (1824-1889), ısrarla, D'Hollbach gibi, klasik bir materyalistti ve diyalektik materyalizme karşı keskin bir duruş sergiliyordu. Diyalektik materyalizmin sebep olduğu çıkarımcı düşüncüyü reddeden Büchner, duyum (hal) ve tecrübe (geçmiş) dışındakilerin bilinemeyeceğinden bahseder. Ayrıca Büchner'in çağdaşı sayabileceğimiz Haeckel'de (1834-1919) diyalektik materyalizm yerine kaba ve birici materyalizmi savunmaktaydı. Haeckel, Renan, Taine ve Bernard ile 19. Yy.'ın ikinci yarısını bu basit kabul edilen düşüncelerine rağmen belirlemeyi, etkilemeyi başarmıştı.(Kern 2008: 20)

“Mekanik materyalizm, açıktır ki, kuvvet ve madde fikri üzerinde tezahür eden ve tek gerçekliğin madde ve bileşimlerinin olduğunu ileri süren, ayrıca öncesizlik ve sonrasızlığı maddeye izafi eden bir görüştür. Mekanik materyalizm içinde barındırdığı neden sonuçlu yaklaşımı sebebi ile zorunluluk düşüncesi ile hep iç içe düşünülmüştür ve zorunluluk düşüncesinin ise ratlantısallığa veya tesadüfe imkan tanımaması bilinir bir durumdur. Halbuki Büchner'in rastlantısallığa imkan tanıyan düşüncesi karşımıza farklı bir materyalizm çıkarmıştır. Elbette ki biz burada bütün mekanik materyalistleri inceleyemeyeceğiz. Fakat mekanik materyalizmin yani klasik görüşlerin sonucunda Büchner'in evrim anlayışı ve Haeckel'in birciliği açık bir anlam kazanacaktır.”(Doğrucan 2007)

Büchner madde ve kuvveti iççe düşünmüştür. Bu ikisi ancak bir arada bulunur ve hatta birbirleri ile bir ve aynıdır.(Bolay 1995: 118) Bu da gerçekliğin ta kendisidir. Bu bakımdan, Büchner, nisus kavramı ile ilgili olarak bir önceki yüzyılın materyalisti D'Hollbach'la birbirine yakın düşünceleri paylaşmaktaydı. D'Hollbach'ın hareketsiz taş örneğine benzer bir örneği de Büchner vermektedir.

“Bir parça kurşun kendisini tutan el üzerine bir tazyik yapar. Bu tazyik, arzadaki çekim kuvveti dolayısıyla ki bize ağırlık hissi verir.”(Bolay 1995: 118)

Sonuç itibari ile kuvvet, bir enerji alt yapısı olarak düşünülse dahi, ister potansiyel olsun isterse de kinetik olarak düşünülün kaynağı olmaksızın izah edilemez ve kaynağı ise **nisus** kurallarınca düşünülen maddedir. Büchner kuvvetin, maddenin temeli olan atomların hareketi ile açıklanabileceğini düşünmektedir ve maddenin hareketsiz gibi görünen doğasının kendi içinde bir devinime ve harekete sahip olması, kendi içinde apaçıktır. Fakat burada Büchner'in, kuvveti, herhangi bir sonuç olarak ele alma durumu ve madde yaratımı olarak görmediği apaçıktır. Yani burada hiyerarşik bir determinizm yoktur. Neden ve sonuç iççe geçmiş hatta bir bakıma ortadan kalkmıştır. Çünkü iki ayrı kavram özde bir ve aynı şeydir. Böylece ikisini bir arada düşünmemek neden-sonuçlu bir anlayışın öncelik ve sonralığını, ortadan kaldırdığı gibi, sebep-sonuçlu bir anlayışı da ortadan kaldıracaktır. Yani birisinden birine yaratıcılık yüklemek, hem bu kavramların ezeli ve ebedi olmağını sınırlandıracak hem de yaratıcılık yüklenmiş olanı aşkın bir noktaya taşımak olacaktır ki, bu metafizik bir şeye dönüşme riski taşımaktadır. İşte bu noktaya kadar D'Hollbach'la aynı düşünceleri paylaşan Büchner, bu noktada D'Hollbach'tan ayrılmaktadır. Çünkü D'Hollbach, insanların zihnindeki metafizik ilke ile savaşmak için, maddeye ait görüşlerin bir inanca yani metafizik bir ilkeye dönüşmesini arzulamaktadır. Fakat Büchner de maddeye ilişkin olarak onun sonsuza kadar bilinemeyeceğini iddia ederken, madde üzerine verdiği her bilgi ise bu bilinemezlikten ötürü, bir inanç durumuna dönüşmektedir ki, Büchner metafizik bir duruma düşme çekincesi yaşar iken, maddeye metafizik bir özelliği yüklemiş olmaktadır. D'Hollbach insanların zihnindeki metafizik eğilimin farkındadır ve bu eğilim karşısında bazen şiddetli bir savaş arzusu, bazen de bu eğilimin gücü karşısında mağlubiyet hissi duyar. Fakat şurası kesindir ki Descartes'in, insan zihninde bir töz olarak kabul ettiği Tanrı fikrini, o da, biraz daha farklı ele alarak, metafizik

eğilim olarak adlandırmaktadır. Büchner böyle bir fikrin insan da içgüdü halinde gizli olarak bulunmasını müdafaa edilemez olarak görürken (Bolay 1995: 118) Descartes'a temel bir itiraz yöneltmiş, fakat "Materyalizmin Peygamberi" olarak adlandırılan ve takip ettiği D'Hollbach'la çelişmiştir.

Materyalizmin Descartes'tan gelen dayanaklarının ve D'Hollbach'ın çekince-lerinin farkında olan Haeckel, antikite ve iptidai tarih dönemlerinin animizmini çağrıştıracak bir tabiat dinine yönelmiştir. Elbette Buchner ve Haeckel arasında bu sebeple çok temel farklar yani zıtlıklar bulunmaktadır. Mesela enerjinin maddeden ayrılmaz ve maddenin özsel bir özelliği olduğunu öne süren ve böylelikle elektromanyetik madde teorisinin doğuşuna katkı yapan Büchner, aynı Lavoisier gibi maddenin yaratılamaz ve yok edilemez olduğunu savunmuştur. Madde, geçirdiği tüm değişimlere ve içinde bulunduğu tüm hareketliliği zaman ile kat etmesine karşın, Büchner'e göre, aynı kalır. Madde, zaman ve mekân bakımından sınırsızdır; onun başı ve sonu yoktur. Öte yandan, bir biyolog filozof olan E. Haeckel'in birici ya da doğalcı maddeciliğinin temel kategorileri de töz, madde ve güç ya da enerjidir. Bunlardan töz ilk, madde de ikincil kategoridir. Buna göre, yer kaplayan madde ile hareket ettirici güç olan enerji, bir ve aynı tözün iki ayrı sıfatıdır. Büchner enerji kavramına olgusal yaklaşım sergilerken, Haeckel ise metafizik bir yaklaşım sergilemiştir. Büchner, madde ile kuvveti bir ve aynı görürken, Haeckel ise madde ve enerji kavramını bir ve aynı görmüştür.

Şükrü Hanioglu tarafından "Popüler bilimin popülerleştiricisi" olarak tanımlanan Büchner, yine ona atfen diyebileceğimiz biçimde ortaya koyduğu "Kraft und Stoff" yani "Madde ve Kuvvet" isimli eserde, bir önceki yüzyılın mekanisti D'Hollbach gibi "Tanrı" inancını ortadan kaldırmak için olağanüstü çaba harcamıştır. Fakat bunun dışında herhangi bir yeni yol, metod veya felsefe ise önermemektedir. Büchner açık bir biçimde bir önceki yüzyılın aydınlanma eksenini olarak anlaşılan ve kaidelerini din ile hesaplaşma zeminine oturtmuş felsefe prensiplerini din ve tanrı inancını çürütmeye çalışan bir gelenek olarak anlamış ve devralmış görünmektedir. Çünkü eserlerinin temel hedefi iman ve onu tesis eden akıl ile hesaplaşma zemini gayet belirgindir. Aslında Büchner'in evren tasarımına dikkatle bakacak olursak, felsefe tarihi içerisinde defalarca dile gelen **micro-cosmos/macro-cosmos** meselesinin tezahürünü görürüz. Bu açıdan Spinozacı bile sayılabilir. Mesela bio-evren tasarımında sadece hümanizmatik bir biçimde insanı mikro-cosmos gören anlayışa karşı çıkıp, nice mikro-cosmoslar olduğu fikriyle bir doğa açıklamasına girişmiştir. Bu açıklama nitelik açısından evrenin yüzlerce attributusu olduğu fikrini bize önceleyen Spinoza ile benzer bir mahiyettedir.

"...inanç-yıkıcılığı'nı temin için Büchner insanın, aslında, hayvandan farklı olmadığı tezi üzerine yoğunlaşıyordu ki bu fikirleri onun evren ve evrim arasındaki ilişkisinin olgunlaşmasını sağlayan düşünceleriydi. Hatta bu fikirleri onun maddenin sonsuzluğu düşüncesine de kaynaklık ediyordu. Karınca ve diğer canlıların "ahlâk ve hukuk" sahibi olduklarını, bu yaratıkların "askerleri, esirleri, mahkeme binaları" olduğunu ispat etmeye çalışırken Büchner, sonunda "karıncayla eş insanların"

bilimsel gelişmeyi kavrama dışında bir ihtiyaçları olmadığını düşünüyordu. "Bilim" gerçeğin kendisi olduğu ölçüde insanları ileri bir aşamaya taşıyacaktı. Darwin'in bile kendi nazariyesinin ne denli "atheist" olduğunun farkına varamadığını düşünen Büchner'in, Haeckel'in pantheist Tabiat-Tanrısı'na ve Monist (Vahdet-i Mevcûd) felsefesine dahi tahammülü yoktu. Bilim ve deney gerçekliği yansıttıkları ölçüde, yalın; ama "gerçek" bir felsefe işlevini de göreceklerdi.¹

Düşünce, Yine Hanioglu'ndan alıntılıdığım üzere Moleschott'un dediği gibi, "madde"nin hareketi dışında bir şey değilse "fosforun olmadığı yerde" düşünce olmayacaktı." Yani Cabanis'in beyni kasılıp gevşeyerek düşünce salgılayan bir bez gibi düşünmesinin yanında, fosforun ışıldayarak düşünce sağlaması fikri söz konusu olacaktı. Büchner maddenin sonsuzluğu fikrini, mikroskobun altında çizginin 10'da 1'i kadar ufak hayvanların bulunduğu keşfi ile ilişkilendirmişti. Bu küçük varlıkların hayvan olduğu apaçıktı ve beslenmeleri için kendilerinden daha ufak hayvanlara ihtiyaç vardı. Bu sonsuza varan bir dizgeydi. Böylece sonsuz ve sınırsız maddeyi varoluşsal olarak ancak öncesizlik karşılayabilirdi. Büchner'in bu fikirlerinde maddenin sürekliliği açık bir biçimde **animist** özelliklere bağlanmıştır. Belki de materyalistlerin antikite sevgisi animist özellikler sebebiyle mümkündür. Halbuki D'Hollbach, doğadaki canlılık ilkesinden ziyade, zıtlık ilkesinden hareket etmiş, maddeye canlılık yüklediği oranda, onlarda hedef veya gaye olmasından çekinmiştir. Fakat Büchner, burada hayvanın Descartes'la birlikte, makine olarak tasavvur edilmişinden ve De La Mettrie'nin "Makine İnsan" anlayışından hareketle, canlıda, böyle bir şeyin doğal olarak olmayacağı kanısındadır. D'Hollbach ise insanın "Metafizik Eğilimini" küçümsemekte, bilhassa bu durumu açıkça dile getirmektedir. Büchner, öncesizlik ve sonrasızlık fikirlerinin içerisinde şüphesiz ki, değişim ve oluş fikirlerini savunmaktadır. Fakat değişimsizlik, en azından dönemin felsefesi açısından maddenin kendi özünü oluşturan ve temel yapısını açıklayan atomların bir ifadesi yani kimliğidir. Daha sonraki atom incelemeleri, atomun parçalandıktan sonra kimliği ile ilgili tespit veya ifadeleri muğlaklaştırmış, yeni teoriler oluşmaya başlamıştır. Fakat yine de, atomun parçalanmasından önce atom kimliği değişimsizdir, daha önce tezimizde de belirttiğimiz üzere;

"değişimi mümkün kılan ise, atomların bileşimleri ve terkipleridir. Maddenin bu bileşimleri ve terkipleri, maddenin özdeş olduğu kuvveti açığa çıkarmaktadır ki, öncesiz ve sonrasızlık maddenin niteliği olduğuna göre, madde ise kuvvete özdeş olduğuna göre, kuvvet de öncesiz ve sonrasızdır. Kaldı ki maddenin öncesizliğinin ve sonrasızlığının en büyük delili ise, en ufak ve en büyük maddenin bulunamamasıdır. Bu da gösteriyor ki madde sınırlanamaz olandır. Materyalizm genel olarak bilinebilir olandan hareket ederken, metafizik olanın bilinemezci alanından rahatsız olmakta ve her şeyi bilgiye tâbi kılma çabasındadır. Yani metafiziğe saldırma maksadı, onun, bilinemezci alanının sebep olduğu inançtır. Fakat Büchnerci ma-

¹ Şükrü Hanioglu tarafından "Osmanlı Popüler Materyalizmi" olarak isimlendirilerek yazılan makaleden kullandığım bu alıntıya yıl ve sf. numarası veremeyeceğim için şu adresten alıntılanmıştır. <http://www.os-ar.com/modules.php?name=News&file=article&sid=11530>

teryalizm, maddeyi bilinebilir olandan, bilinemez olana taşımakta ve öncesizlikle sonsuzluk fikrinin sınırlarının bilinemeyeceğini belirtirken, her türlü imanı reddettiği halde açık bir biçimde iman konumunda bulunmaktadır.”(Doğrucan 2007: 33)

Gerçi Büchner, maddenin sınırlandırılmaz olmasını belirtmekle, sınırlandırıcılık işlevini gerçekleştiren özneyi, yani akılı eleştirme çabasındadır. Çünkü akılın planlayıcılığı eninde sonunda gerçeğin doğasını tahrif etmektedir ve gerçeğe bir gaye yükleme hatasına düşmektedir. Büchner’in derdi ise açıktır. Gaye-sebebe yol açacak her ilkeyi ortadan kaldırmak. İşte burada mekanizmin içerisinde sıklıkla rast geldiğimiz zorunluluk ilkesinin de zafiyete uğradığını görmekteyiz çünkü Büchner gaye-sebebi kaldırmak için rastlantısallığa imkân tanımaktadır ki, böylece Lange’nin materyalizmin rastlantısal olmadığını iddia etme çabası askıda kalmaktadır.

“Büchner’in Tesadüf hakkındaki görüşleri şunlardır: Tesadüf gayeye uygun varlıklar husule getirmez”(Lange 1982)

En azından Haeckel, bilinemezliğin sınırlarının ne olduğunun farkındadır ve bir iman durumunu reddetmeksizin bu durumu aşmanın yolu olarak, bir tabiat dini önermektedir.

Haeckel’de maddeyi kuvvetten ayrı düşünmeyerek, D’Hollbach ve Büchner’le, bu açıdan, aynı çizgide bulunmaktadır. Hatta madde ile kuvvet, bir tözün farklı biçimde görünen iki şeklinden başka bir şey değildir diyerek, bize, Spinoza’yı hatırlatmaktadır. Haeckel, Büchner’den kısmen ve D’Hollbach’tan, Tanrı ile ilgili fikirleri münasebeti ile önemli bir ölçüde ayrılmaktadır. Tanrı’yı maddi âlemin dışında görmeyip, bizzat maddede gizli olduğunu beyan ederek, bir Tanrının varlığını kabul etmektedir. Büchner, Tanrı kavramını kabul etmek istemese de, bu kavramı doğacı manada kabul eden Haeckel ile, dikkat edilirse, birbirine yakın çerçevelerde, hatta aynı diyebileceğimiz bir çerçevede telakki ediyor. Çünkü Haeckel’de madde ve kuvveti birbirinden ayırmamakta, ruh ve bedeni birlikte düşünmekte, ikisinin birbirinden ayrı olduğunu iddia etmenin yokluk anlamıyla aynı olduğunu belirtmektedir. Haeckel, elbette maddi bir Tanrı fikrini kabul etmekle birlikte buna kesinlikle bir uhrevilik ve ritüel yüklemek derdinde değildir. Hatta bunları kabule şayan dahi görmemektedir. Halbuki D’Hollbach herhangi bir dini ve herhangi bir Tanrıyı kabul edilemez görmesine, materyalist görüşlerinin bir ritüel özelliği kazanması arzusunda idi. Buna en açık delil ise materyalizmin karargâhı olarak kullandığı “Grandval” isimli konağının kendi aralarındaki adının havra olmasıdır.

Haeckel’e göre tabiat dinine vakıf olabilmek için, tabiat bilimlerine, en önemlisi, evrim kanuna vakıf olmak, tecrübe ile elde edilen bilgileri akıl ile buluşturabilecek zeka ve muhakeme kabiliyeti, doğrudan şaşmayacak ahlak kuvveti gerekir. Son olarak sayacağımız nitelik ise, Haeckel’in D’Hollbach’ın etkisinde olduğunun kanıtıdır. Çünkü Haeckel son olarak **“çocukluktan beri zihnine yerleşen dine dair boş manasız ve batıl itikatları atacak kadar metanet ve anlayış”** önerir. D’Hollbach daha “Doğa Sistemi” isimli eserinin başlangıcında, din fikrini bir önyargı olarak görmüş ve insanlığın bu önyargıya çocukluğundan bu yana sıkı sıkı-

ya bağlı olduğunu bildirmiştir. Haeckel Tabiat dinine ait bir üçleme belirlemiş ve bunu Hıristiyanlığın Teslis akidesinin yerine geçmesini arzulamıştır. Görülüyor ki burada da D'Hollbach'la benzeşmektedir. Çünkü Din anlayışı ile problemleri oldukları gözlenirse de, temel itirazlar ve etkilendikleri nokta genel manadaki dinlerden ziyade Hıristiyanlıktır. Haeckel "Baba, Oğul, Kutsal Ruh" yerine "Doğru, İyi ve Güzel" kavramlarını önermiştir. Fakat akla olan güvenlerine rağmen bir din fikrini aşamayışları ve güzel kavramının yanında yetersiz kalan kaba materyalizmleri sonucu, maddeci görüş diyalektik aşamaya doğru yol almıştır.

Ludwig Buchner (1824-1899) maddeciliği, canlı biliminin gelişmeye başladığı dönemde dahi mekanik ilkelere sıkı sıkıya bağlıdır. Diyalektik olmayan bir maddeciliğin yılmaz savunuculuğunu yapmış olan Büchner, evrene ilişkin açıklamanın temel ilkeleri olarak yalnızca güç ve maddeyi almış, tinsel bir ruhun varoluşundan hiçbir şekilde söz edilemeyeceğini dile getirmiştir. Bir bakıma güç ve madde varlığının iki manzarası olarak görülmüştür.(Bolay 1990: 155)

19. yy. Almanya'sında Büchner, materyalizmin ulaştığı en yüksek nokta olarak hala mekanik bir tarzda, ısrarla düşünmekteydi. Çünkü evrene ilişkin temel ilkeler madde ve güç açısından ele alındığında, aklın burada herhangi bir önemi yoktur. Bu ilkeler akıl olmaksızın da mevcuttur ve ondan bağımsızdır, hatta akıl bu ilkelere bağımlıdır. Zaten Büchnerci bu düşünce idealist ve rasyonalist sistemlere karşı duyulan bir nefretin neticesidir. Fakat Büchner'in klasik materyalizmine, Hegelci diyalektiği uygulayan Marks, artık klasik materyalizmin yolunu kapatmış ve genel teorik ilkelere hareketle düşüncesini kurgulamıştır. Genel teorik ilkeler düzleminde incelenen maddi tarih anlayışı, pratik kavramı ile birlikte kullanıma sokulmuştur. Bu kavrama da maddi fizikçi olan Büchner de, "köpek havlıyor, o halde vardır" ifadesi ile eleştirmiştir. (Lange 1982: 154)

Buchner'de, gayeyi reddetme misyonu olarak, tesadüf ön plana çıkmaktadır. Açıktır ki, rastlantı fikrinin, ilmi bir değer taşınamaması sonucu, materyalizm, rastlantı fikrinden uzaklaşmıştır.

D'Hollbach yukarıda bahsettiğimiz meseleyi, madde ve ondan ayrı düşünmediği kuvvet açısından ele alacaktır. D'Hollbach, ortaçağ boyunca Tanrı'nın sahip olduğu öncesizlik ve sonsuzluk kavramını maddeye ve harekete (kuvvet) yüklemiş böylece maddenin yaratık olduğu iddiasını ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Madde canlı ve cansız olarak ikiye ayrılmamalıdır çünkü temelde onlar aynı türdendir. (Mirabaud 1820) Sonraki yüzyılda D'Hollbach'ın bu düşüncesi, Büchner tarafından maddenin canlılığı açısından ele alınacak ve Haeckel de bu canlılık fikrinin yanına bir tabiat Tanrısı ekleyecektir. Fakat şurası açıktır ki, ister Büchner olsun, ister D'Hollbach olsun, maddeyi aynı türde düşünmüştür. Büchner bile atomun kendisi hakkında bir bilgi sahibi olamayacağımızı ifade etmektedir.

İşte bütün bu sebeplerden dolayı, Büchner, kaba ve birici materyalizmin en önemli temsilcilerindedir ve onun önemi, nispeten, madde ile kuvveti ayrı düşünmemesinden, böylelikle metafiziğe imkân tanımama çabasıyla kaynaklanmaktadır.

Bu görüşleri neticesinde evrime yaklaşma tarzı şekillenmiş olan Büchner, biyolojik olan her varlığın bir terkip ve değişimli doğası olduğundan hareket etmiş, fakat maddenin ezeli ve ebedi olması hasebi ile temelde yani tözde değişimsiz olduğunu vurgulamıştır. Böylece bir karınca ile bir insan arasında hiçbir şekilde maddi fark olmadığı gibi, sadece terkipsel ve evrimsel değişimlilik bulunmaktadır. Yani varlıkların evrimsel değişimleri sonucu olarak farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Kaynakça :

BOLAY, S. Hayri, (1990), “*Felsefi Doktrinler Sözlüğü*” Akçağ yay. 5. bas. Ankara

BOLAY, S. Hayri, (1995), “*Türkiye’de Ruhçu ve Maddeci Görüşün Mücadelesi*” Akçağ Yay. 4. bas., Ankara

DOĞRUCAN, Mehmet Fatih, (2007), “*18. YY. Fransız Materyalizminde Baron D’Holbach’ın Yeri ve Önemi*” Gazi Üni. SBE, Felsefe ABD, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

HANİOĞLU, Şükrü, “Osmanlı Popüler Materyalizmi” İnternet Linki: <http://www.os-ar.com/modules.php?name=News&file=article&sid=11530>

KERN, Stephen, (2008), “*Nedenselliğin Kültürel Tarihi*”, Çev. Emine Ayhan , Metis Yay., Çev. Emine Ayhan, İstanbul

LANGE F.A., (1982), “*Materyalizmin Kısa Tarihi Ve Günümüzdeki Anlamının Eleştirisi*”, Çev. Ahmet ARSLAN 1. Cilt İzmir

MIRABAUD M., (1820), “*The System Of Nature Or The Laws Of The Moral And Physical World*”, Trans, Samuel Wilkinson. Vol.1 ch.3 London

SAYGIN, Tuncay, (2016), “*BAHA TEVFİK VE BİLİMSEL FELSEFE OLARAK MATERİYALİZMİN BİR SAVUNU DENEMESİ*”, *Flsf Der.*, S. 22, <http://www.flsf-dergisi.com/sayi22/263-278.pdf>, ss. 263-278

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 17.11.2016
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Konularının Öğretiminde Fıkraların Kullanımının Akademik Başarıya Etkisi

The Effect of Using Jokes in the Teaching of History Subjects in Social Studies Lesson on Academic Achievement

Yrd. Doç. Dr Salih ÖZKAN *
Sefakat GEVENÇ **

Öz:

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde fıkra kullanmanın öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla ön-test, son-test, kontrol ve deney gruplu deneysel bir çalışma yapılmıştır. Ünite olarak “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi seçilmiştir. Araştırmadan önce verileri toplamak amacıyla bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu başarı testi uzman kişilerin görüşleri alınarak, ünitenin tüm kazanımlarını karşılayacak şekilde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan bu test deney ve kontrol grubuna hem araştırma öncesinde hem de araştırmacının bitiminde uygulanmıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Ağrı ili Tutak ilçesi Gazi Ortaokulu’nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri arasından tesadüfen seçilen iki gruba bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu grubun bir tanesi deney grubu bir tanesi de kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma öncesinde hazırlanan başarı testi ön-test olarak iki gruba da uygulanmış, iki grubun da başarı düzeyinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ardından deney grubuna ilgili üniteye ilişkin kazanımlar fıkralarla desteklenerek verilmeye çalışılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılarak bir öğretim yapılmıştır. Araştırmanın bitiminde ise iki gruba da aynı başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemleri SPSS programına göre analiz edilmiş, yorumlarda ise t testinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonu-

* Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, salihozkan66@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8701-6608>

** Öğretmen, salihozkan66@hotmail.com

cunda ise fıkra kullanılarak yapılan sosyal bilgiler öğretiminde deney grubunun başarı düzeyinin, geleneksel yöntemle öğretim yapılan kontrol grubundan daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretim programı, akademik başarı, fıkra, fıkra kullanımı

Abstract:

At this study, it was studied to determine the effects of using joke on academic success of students in social sciences education. For this purpose, an experimental study was applied with pretest, final test, control and experimental groups. "Journey on Turkish History" was selected as the unit. Before the survey in order to collect data, an achievement test was developed. This achievement test, based on the opinions of experts, was prepared to meet all the acquisitions of the unit by the researcher. This achievement test was applied to control group and experimental group both before the study and at the end of the study. The survey was applied with two seventh grade student groups of Gazi secondary School who were selected randomly in Tutak district of Ağrı province by researcher personally in 2012-2013 academic year. One of this groups was assigned as control group and the other group was assigned as experimental group. The achievement test which was developed before the survey was applied to both groups and it was concluded that success of the two groups was close. Afterwards, the acquisitions of the relevant unit were tried to be given with the supports of jokes to the experimental group. Control group was educated with conventional methods. At the end of the survey, the same achievement test was applied to both groups. While sub-problems of the survey were analyzed according to SPSS program, t-test was utilized for the comments. At the end of the study, it was concluded that the success level of experimental group whose social sciences education was achieved with the use of jokes is higher than the success level of control group educated with traditional methods.

Keywords: social sciences, social sciences curriculum, academic achievement, joke, joke use

Giriş

Ortaokullardaki sosyal bilgiler dersi çocuğun içinde bulunduğu sosyal yaşamla çok yakından ilgilidir. Bu nedenle çocuk özellikle içinde bulunduğu toplumsal yaşamı, bu derste, geçmiş, bugünü ve geleceği ile yakından tanıyacaktır. Bu derste toplumun ideallerini, çocuğa kazandıran bir ders olarak görmek gerekir. Bu derste çocuk, toplumsal sorunlarla karşı karşıya getirilir ve kendisinin toplumsal yaşamla kaynaşması sağlanır. Böylece sosyal bilgiler dersi çocuğun toplumsal kişiliğini oluşturulmasında önemli bir işlevi yerine getirmiş olur (Sözer, 1998: 15).

Sosyal bilgiler ilköğretim kademesinde; genç dimağların sağlıklı bir zihne sahip, toplumsal hayatla bütünleşmesini sağlayan, iyi ve mantıklı karar alabilen, sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak davranabilme becerisini gösteren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kaymakçı ve Er, 2014:425-426).

Buradan hareketle sosyal bilgiler dersinin amaçlarını yerine getirebilmek, bu dersin etkililiğini artırıp öğrencilerde istenen davranış değişikliğini oluşturarak gerekli olan bilgi, beceri ve yeteneklerin öğrencilere kazandırılması için geleneksel öğretim yaklaşımlarından sıyrılmak gerekmektedir. Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar derslerde istenilen başarıya ulaşmada farklı yöntem ve tekniklerin etkili olduğunu göstermektedir.

2004 Sosyal Bilgiler programı incelendiğinde, öğrenci merkezli bir anlayışın yansıtıldığı, öğrencilerin konuları sadece kitaptaki şekli ile ve öğretmenin anlatımları ile değil, aynı zamanda farklı kaynaklardan ve yollardan öğrenmelerine imkan tanındığı, öğrencilerin öğrenmesinde ve bilgi yapılandırılmasında etkinliklere ağırlık verildiği ve sadece ürüne yani öğrencilerin davranışlarına değil, öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ve süreç içindeki gelişimlerine de önem verildiği görülmektedir (Özdemir, 2014: 43).

Sosyal bilgiler, okulu gerçek bir topluluk, çocuğu ise bu topluluğun yaşayan bir parçası olarak algılayarak, onun yaşamında karşılaştığı, karşılaşıacağı sorunları belirlemek ve çözümünü göstermek amacını taşır. Bu amaca ulaşılmasında, öğretimin salt sosyal bilim alanlarından seçilen bilgi ve deneyimlerle gerçekleştirilmesi öğrenciler açısından sıkıcı olabilmektedir. Çünkü, öğrencilerin çoğunun, madde madde sıralanmış bu faydalı bilgileri ya ezberledikleri ya da okuyor gibi yaparak atlama (üstünkörü geçme) eğiliminde oldukları bilinmektedir. Kaldı ki sosyal bilgiler, bilginin tek bir disiplin alanına hapsedilemeyecek kadar çoğul yapıda olduğunu göstermeyi amaçlayan bir derstir. Yani sosyal bilgiler açısından bilgi gerçek yaşamda böylesine parçalanmış, disipline edilmiş değildir, bütündür, onu bizler çeşitli nedenlerden dolayı disipline ederiz. Bu bağlamda, sosyal bilgilerin içeriğinin ve öğrenme-öğretme yaşantılarının hayatı bütünsel olarak ele alması gerekir. Böylelikle çocukların gelişimsel özelliklerinden de kaynaklı olarak toplu algılarına uygun bir planlama ve öğrenme imkanı sağlanmış olur. İşte burada devreye çocukların okurken ya da dinlerken keyif alabilecekleri edebiyat ürünlerinin girmesi gerektiği söylenebilir (Şimşek, 2014:391).

Jarolimek (1990), edebiyat ve edebi ürünlerin insan deneyimlerinin etkili bir boyutunu bildirdikleri için sosyal bilgiler eğitiminde en önemli rol oynadığını söylemiştir. Ona göre “Edebiyat çalışmalarında bu, gerçek başarıların konu alınmasıyla oluşan parlak portreler, genç okuyucuların tahayyüllerinde heyecan yaratırlar ve bu konuda çalışmak, onların kimliklenme hislerinin gelişimine yardım eder.” Gerçekten de düşünüldüğünde insanı her yönüyle ele alma şansı olan edebi ürünlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kendilerini ve yaşamı tanımlarına yardımcı olacağı söylenebilir (Şimşek, 2014:391).

Bu araştırmada da sosyal bilgiler dersinin verimliliğini artırmak için halk kültürümüzde, yazılı ve sözlü edebiyatımızda çok önemli bir yeri olan fıkraların sosyal bilgiler eğitimine nasıl etki ettiği araştırılacaktır.

Fıkra Nedir?

Dilimize Arapçadan geçmiş olan “fıkra” sözcüğü değişik anlamlarda kullanılmaktadır. Dilimize başka dillerden geçmiş olan pek çok yabancı menşeli kelime gibi fıkra kelimesi de zamanla çeşitli kavramları ifade etmekte kullanılmıştır (Yıldırım, 1999:1). Sözlüklerde fıkra, “anlatılan nükteli hikaye, gazetelerde gündelik konulara kısaca dokunup geçen yazı, kanun maddelerinin bölümlerinden her biri, herhangi bir yazıdaki paragraf” olarak tanımlanır (Hocaoğlu, 1978:1).

Sözlü edebiyat türleri arasında ise fıkra kendine özgü kompozisyonu ile ötekilerden ayrılır. Anlatım sırasında kelimelerin seçimi, tasvir biçimi, diyalog çatısı, konu seçimi ve hedef belirlemesi, ona küçük hacimli kompozisyonu içinde bu farklılığı kazandırır. Fıkra bu özellikleri ile sözlü anlatım, konuşma ve sohbet durumlarında değil; aynı zamanda yazılı anlatım türleri arasında da kendine yer açan ve bu alanda kullanımının gerekliliğini kabul ettiren bir kompozisyon yeterliliğine sahiptir (Yıldırım, 1998:221).

Bu çalışmada kullanılan formu itibariyle ise fıkra; “gazete ya da dergilerin belirli sütunlarında genel bir başlık altında, günlük herhangi bir olayı bir görüş ve düşünceye bağlayarak yorumlayan ciddi ya da eğlenceli kısa yazıdır” şeklinde tanımlanabilir (Kudret, 1980:378).

Türk Fıkralarının Konuları

Türk fıkraları, işledikleri konular itibariyle incelendiğinde, yaşanmış veya yaşanması mümkün Türk hayat sahnelerini yansıttığı görülür. Bu sahnelerde, insan-insan, insan-toplum ilişkileri ve bu ilişkilerin yarattığı durumlar sergilenir. Fıkra içinde yer alan tipler, bu ilişkilerde, olumlu ve olumsuz durumları belirlemede kullanılan araçlardır (Yıldırım, 1998:222). Dursun Yıldırım fıkraları konuları teşkil eden vakaların ana karakterlerinden hareketle üç grup altında toplamaktadır (Yıldırım, 1999:6);

1. İnanç ve itikatlarla dini adet ve merasimler, dini yasaklar, hurafe ve din adamlarıyla ilgili olanlar.
2. İdareci tabakayla halk arasında geçen olaylar.
3. Aile, hukuk, terbiye, yardımlaşma, eğitim ve benzeri konularla ilgili olan hayat hadiseleri.

Toplum fıkralarla özelliklerini dile getirir. Diğer bir deyimle kendi diliyle kendisini anlatır. Herhangi bir toplumun ekonomik, sosyal, kültürel durumu, inançları, beceri, tutum ve davranışları üzerinde fıkralar yolu ile bilgi edinilebilir. Gerçek

şu ki, fıkralar kısadır, fakat çok şey anlatırlar. Bu sebeple fıkralara bir toplumun aynası, daha doğrusu usta bir sanatkar elinden çıkmış kusursuz bir tablosu olarak bakılabilir (Hocaoğlu, 1978:1).

Ömer Lütfü Hocaoğlu ise milletimize ait fıkraları üç grup altında toplamaktadır (Hocaoğlu, 1978:2);

1. Kişilerle ilgili fıkralar (Nasreddin Hoca, Bekri Mustafa, İncili Çavuş).
2. Tarikat ve belirli zümrelerle ilgili fıkralar (Bektaşî Fıkraları).
3. Bölge fıkraları

Pertev Naili Boratav ise şöyle bir sınıflandırma yapmaktadır (Boratav, 1969:93);

I. Kişileri belli halk tipleri olan fıkralar. Bu tipler,

a- Ünlü adlar taşıyan ve gerçekten tarihe mal olmuş sayılan kişilerdir: Bekri Mustafa, İncili Çavuş gibi.

b- Özel adlarla anılmayıp bir toplum zümresini teşkil eden kişilerdir; Bektaşî, Tahtacı, Yörük gibi.

II. Belli bir topluluk tip, ünlü bir kişi söz konusu olmaksızın, ortadan insanların, güldürücü maceralarını konu edinen fıkralar; karı-koca, çocuklarla ana-baba, uşak-efendi, asker-subay vb. hikâyeler gibi. Şaşırtıcılığı ve eğlendiriciliği sadece açık saçık olmaktan gelen fıkralar da bu bölüme girer.

Türk Fıkralarının Tasnif Meselesi

Halk fıkraları, bir söz sanatı, yazıya geçmediği için zamanla “söyleyenler” unutulmuş, “söylenenler” kalmış; kalanlar da unutulmaya yüz tutmuştur. Bununla beraber, kuşaktan kuşağa geçerek ağızdan ağıza değişerek bize kadar gelenler de az değildir (Güney, 1971:140). Türk fıkraları Türk halk edebiyatında hem sözlü gelenekte hem de yazılı olarak zengin bir hazine tutarındadırlar; ama gereğince derlenmiş, sınıflanmış, incelenmiş ve sınıflanmış sayılamaz (Boratav, 1969: 92).

Türk fıkralarının toplanması, bir araya getirilip yazıya alınması konusunda ilk koleksiyonlar XVI. yüzyıla aittir. Bu tarihten sonra kütüphanelerimizde, fıkraları bir araya getiren ve ‘Letaifname’ adı verilen yazma mecmualarının sayısında artış gözlenir. Öyle anlaşılıyor ki XVI. yüzyıldan itibaren bu türün ürünlerine karşı toplum hayatımızda ilgi artmıştır. Türk hayatında matbaanın etkin bir rol oynamaya başladığı XIX. yüzyıl içinde, fıkraların toplanıp yayımlanması geniş okuyucu kitlesine ulaştırılması faaliyetine hız verilmiştir (Yıldırım, 1998:229).

Bu anlamda ilk çalışmanın Faik Reşad tarafından yapıldığını görüyoruz. Reşad belli ölçülerden hareketle ilk büyük fıkra külliyyatını yayınlamıştır. Bazen öze, bazen de konuya ve mekana bakarak karışık ve oldukça uzun bir tasnif yapmıştır. Faik Reşad’ın bu tasnif, fıkralar hakkında yapılmış ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir. Hacim ve mahiyet itibariyle kendisinden önce ve sonra henüz o çapta

bir eserin olmaması, eksikliklerine rağmen, yaptığı hizmetin ehemmiyetini gösterir (Yıldırım, 1999: 18-19).

Pertev Naili Boratav ise fıkralarımızın tasnifinde Lamii Çelebi'nin yazmış olduğu Lata'if adlı esere dikkat çekmektedir. Esere göre fıkralar şöyle tasnif edilmiştir (Boratav, 2011:348);

1. Çocuklar üzerine hikâyeler,
2. Deliler üzerine hikâyeler,
3. Çeşitli başka insanlar üzerine hikâyeler,
4. Karı-koca üzerine hikâyeler,
5. Hayvan masalları,
6. Cansız şeyler üzerine hikâyeler.

Türk Fıkralarında Tipler

Türk milletinin gerek yaşadığı coğrafya içinde ve gerekse dünya milletleri arasında ün yapan, pek çok fıkra tipinin mevcut olduğu zengin bir fıkra külliyatı vardır (Yıldırım, 1999: 21).

-Her biri bir halk felsefesi olan Nasreddin Hoca fıkraları...

-Dar görüşlere karşı, hoşgörülülüğü cennet kapılarını açan Bektaşî fıkraları...

-Saray ve konakların sakalına tarak uyduran İncili Çavuş fıkraları...

-Kaleme gelmez, açık saçık Oflu hoca fıkraları...

-Bir bölge halkının yaşantılarını kendi ağızlarıyla taklit eden Temel Kaptan fıkraları...

-Halkın halktan kopanlara karşı alaycı tutumunu yansıtan fıkralar (Güney, 1971:140)...

Kahramanları halkın çoğunluğunca benimsenmiş, hikayeleri önce sözlü gelenekte oluşmuş ve gelişmiş, sonradan kitaplara da geçmiş, ama yine de halk içinde sözlü anlatma yoluyla yayılmalarını sürdürmüşlerdir (Boratav, 1969: 93). İşte bütün bunların ortak bir dayanağı vardır; bir gerçeği alışılmadık biçimde anlatarak güldürmek (Güney, 1971:140-141).

Halk fıkralarımızda öne çıkmış belli başlı tipleri şöyle özetleyebiliriz;

Nasreddin Hoca: Halkımızın bir Nasreddin Hocası vardır. Tüm dünya halkları tanır kendisini. Taa 13. yüzyıldan bu yana süregelen bir geleneğin yaratıcısı ve kahramanı. Halkla özdeşleşmiş, halkın simgesi haline gelmiş bir bilge kişi. Yedi yüz yıllık bir dönemde dilden dile gönülden gönüle uzanıp gelmiştir. Türk halkı onun kişiliğinde kendini bulmuş, onu her dönemde kendine sözcü seçmiştir. Duy-

gu ve düşüncelerine aracı yapmış onu, üzüntüsüne, sevincine, yergisine, gülmesine ortak etmiştir. (Bayrak. 2001:2).

Türk toplumunun dünyanın hemen her köşesinde bilinen bir fıkra tipi olan Nasreddin Hoca'nın, doğumu, yaşadığı yer ve ölüm tarihi hakkında değişik görüşler olmakla beraber, iki görüş ağırlık kazanmaktadır. Kesin olmamakla birlikte Hoca, anlatılan fıkralara dayanarak ortaya atılan bu iki görüşten birisine göre Selçuklular döneminde, diğerine göre ise Osmanlılar döneminde yaşamıştır. Yaygın kanaat ise, Nasreddin Hoca'nın 13. Yüzyılda yaşadığıdır. Bu yaygın görüşe göre 1208 yılında Sivrihisar'da doğmuş, Akşehir'de yaşamış ve burada ölmüştür. Doğum ve ölüm tarihlerinde bir şüphe bulunmakla birlikte, kaynaklar onun 13. Yüzyılda yaşadığı fikrinde birleşmektedir (Bayrak, 2001:105).

Bektaşî: Halk edebiyatının din ve inanç üzerine kurulan fıkra ve hikaye geleneğinin en yaygın kahramanı "Bektaşî"dir. Bu tip fıkralar Bektaşî tipine bağlı olarak anlatılan fıkralardır (Yıldırım, 1999: 29). Bektaşî, Bektaşîlik kültürüne yaslanarak oluşmuş bir tiptir, ancak sadece kendi kültür ortamıyla sınırlandırılmış bir tip değildir. Bektaşîlik dairesi dışında da Bektaşî fıkralarını anlatan ve dinlemekten zevk alan onlarca insan vardır. Başka bir ifadeyle söylersek Bektaşî tipi ve fıkraları Bektaşîliğe mensup kişilerin dışında da sevilen ve rağbet gösterilen bir konumdadır, çünkü fıkralardaki Bektaşî, Türk insanının sorguladığı ve sormak istediği hususları dile getirmektedir (Şahin, 2010:257). Anadolu Türklüğünün kendi iç dinamikleri bağlamında oluşturduğu bir tip olan "Bektaşî" fıkra tipi, tarihimizin farklı dönemlerinden bugüne dek geçerliliğini korumayı başaran sitemleri, itirazları, naif nükteleri ile halkın eleştirel sesi olma özelliğini hâlâ sürdürmektedir (Arıkan, Aghdam; 2012:233).

Bektaşî'nin bütün din, diyanet sorunlarında İslam yasalarına aykırı bir düşüncüsü ve tutumu vardır; o işi Allah'la şakalaşmaya, gereğince ondan birçok haksızlıkların hesabını sormaya kadar götürür. Bektaşî hikayeleri özellikle şehirlerde çok söylenir (Boratav, 1969: 99). Kısacası Bektaşî fıkraları Osmanlı döneminde egemen şer'i düşünceye olan muhalefeti yansıtır. Bu nedenle söz konusu fıkraların düşünce yükünü hoşgörüyeye dayanan bir gizemcilik oluşturur. Nasreddin Hoca fıkralarında gördüğümüz hazır cevaplık, nükte ve sağduyunun bu fıkraların temel öğelerinden olduğunu söyleyebiliriz (Bayrak, 2001:130).

İncili Çavuş: İncili Çavuş, özellikle 17. yüzyılın başlarında saray çevresinde giderek yoğunlaşan aksaklıkların, entrikaların ortaya çıkardığı bir tiptir. Osmanlı toplumunun yarattığı bir gülmece kahramanıdır (Bayrak, 2001:147). İncili Çavuş'un fıkralarındaki mihveri, genellikle saray ve saray çevresini teşkil eden insanlar ve bu insanların cemiyet hayatındaki tutum ve davranışları meydana getirir. Onu kendinden önceki ve sonraki musahiplerden ayıran ve bir fıkra tipi olarak yaşamasını sağlayan şey, mizahındaki içtimai ve beşeri değerler manzumesinin diğerlerine nispetle olan ağırlığı ve asıl şahsiyetinden sıyrılışıdır. Halk onu, saray ve çevresini tenkit etmek, alaya almak ve gülünçleştirmek için en iyi temsilci olarak benimsemiş, bu çevre hakkındaki duygu ve düşüncelerini onun dilinden ifade etmeyi uygun görmüştür. Kalıcılığını ve canlılığını sağlayan bu benimseme, sa-

hiplenme duygusudur (Yıldırım, 1999: 24) Batı memleketlerinin kral saraylarında benzerlerine rastladığımız “maskaraların” rolünü oynar. Padişahın muhasibidir. Saray halkının hatta padişaha kadar aksayan taraflarını çekinmeden alaya alma yetkisi verilmiştir ona (Boratav, 1969: 94).

Bekri Mustafa: IV. Murat devrinde yaşamış ünlü bir ayyaşdır. Bu devir, dini yasakların şiddetle uygulandığı ve karşı gelenlerin cezalandırıldığı bir devirdir (Yıldırım, 1999: 24). Bekri Mustafa içkiye düşkünlüğü yüzünden, bu yasağa devamlı karşı gelen bir tiptir. Devamlı yeniçerilerle, kadılarla, çeşitli devlet memurlarıyla başı derde giren bir insandır. Halkın aşırı şiddet hareketlerine yönelik tutum ve davranışlarını ifade etmekte yararlandığı Bekri Mustafa, Osmanlı cemiyetinde meydana gelen sosyal hadiseleri bütün çıplaklığıyla ortaya koyan bir fıkra tipidir. Fıkraların mihverinde yasağa karşı koyanlarla uygulayıcılar arasında meydana gelen mücadeleler yer alır (Yıldırım, 1999: 24).

Bekri Mustafa fıkraları, içki yasağına karşı olma sebebiyle bazen Bektaşî fıkralarıyla karıştırılır (Yıldırım, 1999: 24). Ancak Bektaşî fıkralarının düşünce yükü daha ağırdır. Çünkü Bekri Mustafa içki konusunda kuralları umursamaz, konuyu laubalilikle geçiştirirken, Bektaşî içkiden yola çıkarak egemen şer’i düşünceye eleştiriler yöneltir. Bu bakımdan Bektaşî fıkralarında daha yoğun bir düşünce gücü vardır. Kahramanımız Bekri Mustafa ise işi kalenderliğe, laubaliliğe, tuhaflığa, sarhoşluğa, kimi zamanda kabadayılığa bozan, bu özelliklerle yönetimin getirdiği kurallara karşı koyan bir tiptir. Kuşkusuz bu fıkraları geliştirip yaygınlaştıran da aynı düşünce ve tutuma katılan bir toplum kesimidir (Bayrak, 2001:152). Bu özelliklerinden dolayıdır ki koyduğu kurallara uymadığı, karşısında laubaliliği bırakmadığı halde IV. Murat onu sarayına musahip almış ya da en azından saraya kapılanmasına olanak sağlamıştır. Kuşkusuz bunda Bekri’nin hazır cevaplılığıyla kendisini sevdirmesin önemli bir payı vardır. Padişahın ayyaşlığına, kural tanımazlığına karşın, bir eğlence kaynağı olduğu için onu saraya almış olması mümkündür (Bayrak, 2001:152).

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Fıkraların Yeri

Gerek ülkemizde, gerekse Batıda yapılan araştırmalar, sosyal bilgiler öğretiminin programdaki amaçları gerçekleştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Örneğin; ABD’de 1980 yılında tamamlanan ve bu alanla ilgili temel sorunları saptamayı amaçlayan geniş kapsamlı bir araştırma, öğrencilerin bu derste eskisinden bile az öğrendiğini göstermiştir. Aynı araştırmaya göre, sosyal bilgiler dersleri genel olarak öğretmen ve kitap merkezli olarak yürütülmekte, öğretimi zenginleştirici etkinlik ve materyallere çok az yer verilmektedir. Bu tablo aşağı yukarı ülkemizde de aynıdır. Oysa böyle bir eğitim ve öğretim ortamı, doğal olarak, öğrencilerin bu derse yönelik ilgi duyma, sevme ve önem verme gibi- tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bir derse yönelik olumsuz tutum ise, o derste öğrencilerin başarısızlığına yol açan en önemli etkenlerden birisidir ((Öztürk, Otluoğlu, 2004: 33).

Bu nedenle öğretmenler, sosyal bilgiler derslerinde, belli bir bilgi birikimini aktarmaya dönük geleneksel rollerini bir yana bırakarak, öğrenciyi olabildiğince aktif kılan öğretim etkinlik ve materyallerine yer vermelidir. Buradan hareketle zengin bir fıkra külliyyatına sahip bir toplum olmamız bu türü sosyal bilgiler dersinde kullanmamıza olanak sağlamaktadır. Birçok tarihi fıkra duyulunca gülümsebilir, lakin bütün bu fıkralardan ders almak ve bunları iyi bir şekilde inceleyip analiz edebilmek yerinde bir davranış olacaktır. Öğrenciler işte bu tür fıkralarla geçmişteki hadiseler ve bugünkü hadiseler (sosyal, siyasi, ekonomik) arasında bağlantı kurarak, ibretler alacaklardır. Çıkarılan bu derslerle öğrenci hem kendisine hem ailesine hem de devlet ve milletine yararlı yüksek şahsiyetli bir birey haline gelecektir. İnsanoğlu her zaman ciddi olmayabilir. Mutlaka gülmeye ve eğlenmeye de ihtiyaç duyar. İşte bir öğretici öğrencisini güldürürken bile öğrenmesine katkıda bulunabiliyorsa o öğretmen verimli bir ders çıkartmıştır (Yılmaz, 2008:2).

Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretiminde fıkraların kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Fıkra anlatılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile fıkraların kullanılmadığı kontrol grubu arasında ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Geleneksel yöntemle (anlatım metodu) öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Fıkra anlatılarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Fıkra anlatılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı kontrol grubunun öğretim bitiminde uygulanan son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretiminde fıkraların kullanılmasının akademik başarıya etkisi araştırılacaktır. Kontrol grubu ve deney grubu oluşturularak ön-test son-test uygulamalarıyla araştırmanın amacı ortaya konacaktır.

Araştırmanın Önemi

Sürekli bir değişim içinde olan, çeşitli ve karmaşık sorunlarla karşı karşıya bulunan insanların ve toplumların yaşamında sosyal bilimlerin önemli bir yeri vardır. Kişilerin gereksinimleri ile toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada insanlara gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma açısından sosyal bilimlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çağdaş anlayış göre sosyal bilimler, bu sorumlulukları yerine getirmede disiplinlerarası ve çok yönlü bir yaklaşım izleyerek kişilere belli bilgi edinme yollarını ve belli becerileri kazandırma ile bunu

toplumlararası bir etkileşim ortamı içinde sürdürme amaçlarına öncelik vermektedir. Hem bir sosyal bilim dalı hem de sosyal bilimlerin uygulama alanı olarak eğitimin gelişmesi ile sosyal bilimler ya da sosyal bilgiler öğretimi alanı ortaya çıkmıştır. Gerçekte sosyal bilgiler eğitim alanının yarattığı bir kavramdır. Bu disiplinlerarası alan, sosyal bilimler alanındaki kuramsal ve bilimsel gelişmelerin eğitim süreci içinde ele alınarak bireyin toplum içinde gelişmesini, yetiştirilmesini amaçlar (Paykoç, 1991:2).

Hızla değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilmek için de bireylerin farklı yetilere sahip olması beklenmektedir (Kalaycı, 2001:1). Sosyal bilgiler dersinin de en temel amaçları arasında bu farklı yetilere sahip bireyleri yetiştirmektir. Etkin vatandaş, tam donanımlı bireyler yetiştirmek amacıyla olan sosyal bilgiler dersinin bu amaçlarını yerine getirebilmek için hiç kuşkusuz eğitim-öğretim ortamını ilgi çekici hale getirmek, dersi monotonluktan kurtarmak ve bu dersi öğrencilere sevdirmek gereklidir.

Bu araştırmamızda da fıkralarımızın eğitici-öğretici yönlerini ortaya koymaya çalıştık. Öğrencilerimizi güldüren, güldürürken düşündürülen, düşündürürken de eğiten fıkralarımızı bir eğitim cevheri olarak nasıl kullanabileceğimizi ispatlamaya çalıştık.

Çocuklarımızı gülmeye alıştıracak olan (Güney, 1971:139) fıkralarımızın önemini göreceğiz. Gülmece, öylesine bir olgu ki bir yandan bizleri gülüp eğlendirirken bir yandan da gerçek yaşamı algılamamıza, kavramamıza yardımcı olur. İnsanlık tarihinden ve yaşamından kaynaklanan bu olgu, yine insanımızın tarihine ve yaşamına götürüyor bizleri. Bir kez daha tanıyoruz insanımızı ve kendimizi gülmece aracılığıyla. Hemen belirtelim gülmece deyip geçmeyin. Hep birlikte göreceğiz gülmecenin ne yaman şey olduğunu. Toplumların yaşamlarını en ilginç, en can alıcı yönleriyle nasıl kavradığını göreceğiz. Hele halkımız... Ne yaratıcı, ne hoşgörülü bir halktır o. Nasıl da ince ve derin bir gülmece yaratmıştır halkımız (Bayrak, 2001:1).

Halkımızın yaratmış olduğu gülmece türü olan fıkralarımızı sosyal bilgiler dersinde bir öğretim aracı olarak kullanacağız. Öğrencilerimizi güldürürken düşündürülen fıkralarımız sayesinde sosyal bilgiler dersini daha zevkli, daha eğlenceli hale getireceğiz.

Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan başarı testleri öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek için yeterlidir.
2. Öğrencilerin zeka düzeyleri arasında bir farklılığın olmadığı kabul edilmiştir.
3. Uygulama sırasında deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir etkileşimin olmadığı, araştırmacının deney ve kontrol gruplarına tarafsız davrandığı varsayılmıştır.
4. Öğrenciler uygulanan testleri samimi bir şekilde cevaplamışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Veri kaynağı açısından, Ağrı ili Tutak ilçesi Gazi Ortaokulu 7/B ve 7/C sınıfı öğrencileriyle,
2. Verilmeye çalışılan kavramlar açısından, 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk Tarihinde Yolculuk ünitesi ile,
3. Veri toplama araçları açısından başarı testleri ile,
4. Süre olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmaya katılan gruplar, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, yapılan deneysel işlemler ve verilerin analizinde kullanılan istatistikler hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen (ÖSKD) kullanılmıştır.

Öntest – sontest kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelin simgesel görünümü (Karasar, 1994:97);

G_1	R	$O_{1,1}$	X	$O_{1,2}$
.....				
G_2	R	$O_{2,1}$		$O_{2,2}$

Tablo 1 : Öntest – sontest Kontrol Gruplu Desen

Bu deneysel desende kullanılan simgelerin anlamları şu şekildedir:

G: Grup

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (Randomness)

X: Bağımsız değişken düzeyi

O: Ölçme, gözlem (Observation)'dir (Karasar, 1994:94).

Bu simgeler deneme modelinde , belli işlem sıralarını gösterecek şekilde sıralanır. Gerektiğinde, sıralar benzer simgeler alt alta gelecek şekilde yinelenir. Bu durumda, alt alta gelen simgeler aynı işlemlerin eş zamanlı olarak yapıldıklarının da bir ifadesidir. Yukarıdaki modelde iki grup G_1 , G_2 olduğu; her ikisinin de yansız

atama (R) ile oluşturulduğu ve bu yönüyle grupların birbirine denk sayılabileceği; bağımlı değişkenin, her iki grupta da, deney öncesi ($O_{1,1}, O_{2,1}$) ve deney sonrası ($O_{1,2}, O_{2,2}$) ölçümlerinin yapıldığı; birinci gruba bağımsız değişkenin denenen yeni (X) düzeyinin, ikinci gruba ise geleneksel düzeyin uygulandığı anlaşılmaktadır. (Bağımsız değişkenin geleneksel uygulamayı temsil eden düzeyi boş bırakılır.) (Karasar, 1994:94).

Bu çalışmada kullanılan desen aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Gruplar	Ön Testler	Deneysel İşlem	Son Testler
Deney Grubu	Başarı Testi	Fıkra Anlatılarak Yapılan Öğretim Etkinlikleri	Başarı Testi
Kontrol Grubu	Başarı Testi	Geleneksel Öğretim Yaklaşımları (Anlatım Metodu) Kullanılarak Yapılan Öğretim Etkinlikleri	Başarı Testi

Tablo 2: Araştırmanın Deneysel Deseni

Evren

Bu çalışmanın evrenini Sosyal Bilgiler dersi alan ortaokul 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Denekler (Çalışma Grubu)

Bu çalışmaya katılan denekler 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ağrı İli Tutak İlçesi Gazi Ortaokulu 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu sınıflar arasından yansız olarak seçilip atanan kontrol ve deney grubu oluşturulmuştur.

Kontrol ve deney grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Okul Adı	N	7. Sınıflar	
Gazi Ortaokulu	50	7/B	7/ C
		25	25

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Deneklerin Özellikleri

Veri Toplama Aracı Ve Yöntemi

Araştırmanın alt problemlerinin istatistiksel analizi için gerekli verileri toplamak amacıyla; Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde fıkra anlatılarak yapılan öğretimin öğrenci akademik başarıları üzerine etkisini belirlemek amacıyla geliştirilen akademik başarı testi uygulanmıştır.

Başarı Testi

Başarı testleri, belli bir programa dayalı öğretim sonunda öğrencilerin bilgi, kavram ve anlayış yönünden gösterdikleri akademik gelişimi belirlemek amacı ile hazırlanan ve kullanılan testlerdir (Yıldırım, 1999: 15).

Bu testin amacı 7. sınıf ‘Türk Tarihinde Yolculuk’ ünitesinde önce öğrencilerin ön bilgilerini ölçmek, ardından da yapılan çalışma sonucundaki başarılarını ölçmektir. Hem kontrol grubuna hem de deney grubuna araştırmanın başında öntest uygulanmış ve her iki grubunda konuyla ilgili hangi düzeyde bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Bu başarı testi yapılan uygulamadan sonra tekrar kontrol ve deney grubu üzerinde kullanılmıştır. Bu iki grup arasında araştırmadan sonra anlamlı bir farklılık olup olmadığı ölçülmüştür.

Testler dört seçenekli 20 sorudan oluşmaktadır. Sorular uzman kişilerin görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan veriler, verilerin özelliklerine uygun istatistiksel teknikler kullanılarak bilgisayar ortamında SPSS – 16.00 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiş, bulgular tablolar halinde verilmiş, değerlendirmeler yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin analizlerinde bağımlı gruplar için t testi kullanılırken; kontrol ve deney grupları arasındaki değerlendirmeler için elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Farklı grupların puanları karşılaştırıldığından yani gruplar birbirinden bağımsız olduğu için korvaryans analizine gerek duyulmamıştır.

Analizlerin yorumlanmasında, aritmetik ortalama (X), standart sapma (S), ve anlamlılık değeri olan (p) dikkate alınmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar ele alınmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine göre bu elde edilen veriler doğrultusunda bulgular ve yorumlar yapılmıştır.

Kontrol Ve Deney Grubunun Ön Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Fıkra anlatılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretilen kontrol grubunun, öğretime başlamadan önce uygulanan ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemden yola çıkarak kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Gruplar	N	X	S	t	p
Kontrol	25	32,8000	10,21437	,458	,649
Deney	25	34,4000	14,16569		

Tablo 4: Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Tablo 4’te kontrol ve deney grubunun ön testten aldıkları puan ortalamaları verilmektedir. Tablo incelendiği zaman kontrol grubunun uygulama öncesi başarılarını ölçmek için hazırlanan akademik başarı testinden aldıklarını puan ortalamasının $X=32,8000$ olduğunu görmekteyiz. Yine aynı şekilde uygulanan sınavda deney grubunun puan ortalaması $X=34,4000$ şeklinde tespit edilmiştir. Ön test puanları gruba göre önemli bir farklılık göstermemiştir. [$t= ,458$; $p>0,05$]. Bu bulgudan hareketle kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin akademik başarıları uygulama öncesinde birbirine denktir şeklinde yorumlayabiliriz.

Kontrol Grubunun, Öntest Ve Sontest Sonuçlarına Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Geleneksel yöntemle (anlatım metodu) öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubunun, ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak kontrol grubuna öğretim yapılmadan önce ve öğretim yapıldıktan sonra elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Grup	Testler	N	X	S	t	P
Kontrol	Ön Test	25	32,8000	10,21437	4,082	,000
	Son Test	25	53,8000	10,63406		

Tablo 5: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest-Sontest Puanlarının Farklılığı İçin t testi Sonuçları

Tablo 5’te kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasındaki fark gösterilmiştir. Buna göre kontrol grubu öğrencilerinin son-test puanlarında anlamlı bir artış gözlenmiştir [$t= 4,082$; $p< 0,005$]. Kontrol grubunun ön-test puan ortalaması $X= 32,8000$ iken son-test ortalaması $X= 53,8000$ olarak belirlenmiştir.

Bu sayısal fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Kontrol grubuna fıkra anlatılmadan, geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmasına rağmen puan ortalamalarında anlamlı bir artış gözlenmiştir. Ancak bu artış fıkra kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile karşılaştırıldığında çok düşük bir değer gösterdiği görülmektedir. Sonuçta bu şekilde deney grubu lehine farklılık göstermesinde fıkralarla yapılan öğretimin daha başarılı olduğu hakkında yargıya varabiliriz.

Deney Grubunun, Öntest Ve Sontest Sonuçlarına Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Fıkra anlatılarak öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak deney grubuna öğretim yapılmadan önce ve öğretim yapıldıktan sonra elde edilen verilerin analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Grup	Testler	N	X	S	t	p
Deney	Ön Test	25	34,4000	14,16569	4,082	,000
	Son Test	25	66,6000	11,52172		

Tablo 6 : Deney Grubu Öğrencilerinin Ön-test Son-test Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Yukarıdaki tablo incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu görmekteyiz. [$t= 4,082$; $p < ,005$]. Deney grubu öğrencilerinin ön-testten aldıkları puan ortalamaları $X= 34,4000$ iken son-testten aldıkları puan ortalamaları $X= 66,6000$ olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin iki testten aldıkları puanları kıyaslandığında önemli bir artış olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmada kullanılan deneysel desenin etkili olduğunu göstermektedir. Yani fıkralarla yapılan öğretim sonucunda deney grubunun akademik başarı düzeyinde önemli bir artış gözlenmiştir.

Kontrol Ve Deney Grubunun Son Test Sonuçlarına Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Fıkra anlatılarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı kontrol grubunun öğretim bitiminde uygulanan son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt probleme bağlı olarak kontrol ve deney gruplarını oluşturan öğrencilerin son testten almış oldukları puanların istatistik değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Gruplar	N	X	S	t	p
Kontrol	25	53,8000	10,63406	4,082	,000
Deney	25	66,6000	11,52172		

Tablo 7: Kontrol Grubu ve Deney Grubu Öğrencilerinin Son-test Puanlarının Farklılığı İçin t-testi Sonuçları

Kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin son-testten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında iki grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [$t= 4,082$; $p< 0,005$]. Geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı kontrol grubunun puan ortalaması $X= 53,8000$ iken fıkralarla destekli öğretimin yapıldığı deney grubunun puan ortalamasının $X= 66,6000$ olduğunu görmekteyiz. Bu iki grubun akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmasında araştırmacının uygulamış olduğu deneysel desenin etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmaktadır. Kısacası fıkralarla yapılan öğretim geleneksel yöntemle yapılan öğretimden daha başarılı ve etkili olmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak yapılan sonuçlara ve önerilere yer verilecektir.

Sonuçlar

Ortaokul 7. sınıf “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesindeki kazanımlar toplam 50 öğrenci üzerinde yapılan bir deneysel çalışma sonucunda öğrencilere verilmeye çalışılmıştır. Geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı grup ile fıkralarla desteklenerek öğretimin yapıldığı gruba ön-test, son-test tekniği uygulanarak yapılan deneysel çalışma sonucunda aşağıdaki verilere ulaşılmıştır;

Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu ile fıkralarla desteklenerek öğretimin yapıldığı deney grubunun ön-test puanlarının analizine göre iki grubunda öğretime başlamadan önce “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi ile ilgili ön bilgilerinin eşit olduğu yargısına varılmaktadır. Yani iki grubunda uygulama öncesinde akademik başarıları birbirine denktir.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında önemli bir farklılık gözlenmiştir. Kontrol grubunun öğretim sonrasında son test puanında bir artış vardır. Her ne kadar geleneksel yöntem kullanılmış olsa da bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Bu öğretim sonucunda öğrencilerin akademik başarılarında bir artış gözlenmesi gayet doğaldır.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında da önemli bir artış vardır. Bu artış kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki artışa göre oldukça fazladır. Bu durum deney grubu üzerinde uygulanan öğretim yönteminin daha etkili olduğunu göstermektedir.

Son olarak da kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test puanları karşılaştırıldığında iki grubunda ön test puanlarına göre son test puanlarında artış olduğu görülmüştür. Yani iki grubunda akademik başarı düzeylerinde belirli bir artış vardır. Ancak bu artış kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerine göre deney grubu öğrencilerinde daha fazladır. Kısaca deney grubu öğrencilerinin ön test - son test akademik başarı düzeyleri kontrol grubunun ön test – son test akademik başarı düzeylerine göre daha fazladır.

Sonuç olarak; sosyal bilgiler öğretimi alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişmelere paralel olarak bu çalışmada da fıkraların sosyal bilgiler öğretimindeki önemini ortaya koymaya çalıştık. Milli kültürümüzü ve değerlerimizi çok iyi yansıtan fıkralarımızı bir öğretim aracı olarak sadece sosyal bilgiler dersinde değil hemen hemen tüm derslerimizde kullanmalıyız. Birçok fıkra karakterine ve çok zengin bir fıkra külliyatına sahip bir toplum olarak bu türü derslerimizde kullanmak derslerimizin sıkıcılığını ve monotonluğunu ortadan kaldırırken eğitim öğretim ortamını da zevkli bir hale getirecektir. Öğrencilerimizi güldürürken düşündüren, düşündürürken de eğiten fıkralarımızı eğitimin her kademesinde kullanmak hem fıkralarımızın değerini artıracak hem de belli başlı fıkra tiplerimizi öğrencilerimize sevdirecek gelecek nesillere onları aktaracağız. Böylece fıkralarımızı eğitim öğretim aracı olarak kullanırken milli kültürümüzü ve değerlerimizi de yaşatmış olacağız.

Öneriler

Araştırma sonucunda fıkralarla desteklenen sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırdığı görülmektedir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretiminde ünitenin kazanımlarına göre çeşitli fıkralar kullanılabilir.

Sınıf ortamında kullanılacak farklı yöntem ve teknikler öğrencilerin derse olan ilgisini ve dersteki başarısını artıracaktır.

Sosyal bilgiler dersinin sıkıcılığını azaltmak ve öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak için fıkralardan faydalanılabilir.

Sosyal bilgiler dersinin kazanımlarını gerçekleştirebilmek ve öğrencileri derste aktif kılmak için öğretmenlerimiz fıkraları bir öğretim aracı olarak kullanabilirler.

Bu çalışmada sadece tek bir sınıf düzeyinin ve tek bir ünitenin belirli kazanımları fıkralarla desteklenerek verilmeye çalışılmıştır. Ancak sosyal bilgiler dersinin her sınıf seviyesinde ve diğer kazanımlarında da fıkraların kullanılması yararlı olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler ders kitaplarını fıkralarla zenginleştirmelidir.

Öğretmenler kendilerini derslerde fıkra kullanma konusunda geliştirmeli ve öğrencileri aktif kılacak şekilde öğrencilere etkinlikler yaptırmalıdır.

Milli kültürümüzde yer alan fıkralarımız yeniden derlenerek ve tasnifleri yapılarak eğitim öğretim ortamında kullanılacak fıkralarımız kazanımlara göre belirlenmeli ve kitap halinde basılmalıdır.

Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına fıkralarla destekli sosyal bilgiler öğretimi için uygulamalı eğitimler verilmelidir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilerek fıkra kullanmanın sosyal bilgiler öğretimindeki yeri ve önemi anlatılmalıdır.

Kaynakça:

ARIKAN, Metin, Gaye Yavuzcan A. Aghdam Akbar, (2012) *Fıkralarda Bektaşî Tipine Atfedilen İktidar Algısının Kökenleri*, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi.

BAYRAK, Mehmet, (2001), *Halk Gülmecesi*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları.

BORATAV, Pertev Naili, (1969), *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*, İstanbul, Gerçek Yayınevi.

BORATAV, Pertev Naili, (2011), *Az Gittik Uz Gittik*, Ankara, İmge Kitapevi Yayıncılık.

GÜNEY, Eflatun Cem, (1971), *Folklor ve Halk Edebiyatı, Özellikleri, Sözlü Gelenekleri ve Yazılı Örnekleri*, İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.

HOCAOĞLU, Ömer Lütfü, (1978), *Anahtari Bendedur*, Ankara, Üçer Ofset Matbaacılık.

KAYMAKCI, Selahattin ve ER, Harun, (2014), “Sosyal Bilgilerde Biyografi Kullanımı”, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara Pegem Akademi.

KUDRET, Cevdet, (1980), *Örneklerle Edebiyat Bilgileri*, İstanbul, inkılap Kitabevi.

ÖZDEMİR, Mehmet Soner, (2014), “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi”, (Ed. Safran Mustafa), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3. Baskı), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

ÖZTÜRK, Cemil, DİLEK, Dursun, (Ed.) (2004), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.

SÖZER, Ersan (1998), *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

ŞAHİN, Halil İbrahim, (2010), “Bektaşî Fıkraları ve Gülme Teorileri”, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 2010/55.

ŞİMŞEK, Ahmet, (2014), “Sosyal Bilgiler Derslerinde Bir Öğretim Materyali Olarak Edebi Ürünler”, (Ed. Mustafa Safran), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (3. Baskı), Ankara, Pegem Akademi.

YILDIRIM, Dursun, (1998), *Türk Bitiği*, Ankara, Akçay Yayınları.

YILDIRIM, Dursun, (1999), *Türk Edebiyatında Bektaşî Tipine Bağlı Fıkralar* (inceleme-metin, doktora tezi), Ankara, Kültür Bakanlığı Milli Folklor Araştırma Dairesi Yayınları:18, Halk Edebiyatı Dizisi.

YILMAZ, Demirhan, (2008), *Fıkralarla Tarih*, Burdur, Ö.K.M. Yayınları.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 03.02.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Zonguldak Milletvekili Ali Rıza İncealemdaroğlu

Ali Rıza İncealemdaroğlu, Deputy from Zonguldak

Yrd.Doç.Dr. Yücel NAMAL *
Rabia YILDIZ **

Öz:

Zonguldak 1924 yılında vilayet olmasının ardından II. yasama döneminde dört milletvekili ile Türkiye Büyük Millet Meclisinde temsil edilmeye başlanır. Böylece TBMM'nin çeşitli yasama dönemlerinde doktor, gazeteci, avukat, tüccar, yazar, madenci ve öğretmen olmak üzere farklı meslek gruplarından kişiler tarafından temsil edilir. Bu milletvekilleri arasında olan Ali Rıza İncealemdaroğlu kerestecilik, armatörlük ve otomobil bayiliği yapan İncealemdaroğlu gençliğinden itibaren Cumhuriyet Halk Partisi teşkilatlarında çeşitli görevlerde bulunarak siyaset basamaklarında hızla yükselir. İncealemdaroğlu'nun TBMM'ye girişi 1945 yılında Zonguldak Milletvekili Hasan Karabacak'ın ölümü üzerine yapılan ara seçimle olmuştur. Böylece İncealemdaroğlu VII. ara dönem ve VIII. dönemde CHP'den IX. dönemde ise Demokrat Partiden milletvekili seçilir. İncealemdaroğlu siyasi amaçlarını gerçekleştirmek ve kendi propagandasını yapmak amacıyla kurduğu matbasında Ocak gazetesi ve Bucak dergisini basarak yayınladı. Bu çalışmada Zonguldak milletvekili Ali Rıza İncealemdaroğlu'nun siyasi ve basın faaliyetleri incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Ali Rıza İncealemdaroğlu, milletvekili, Zonguldak, Ocak Gazetesi, Bucak Dergisi

* Bülent Ecevit Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi, yucelnamal@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8074-0134>

** Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, rabia_11@hotmail.com

Abstract:

After Zonguldak became the province in 1924, it was represented by four deputies in the Turkish Gross National Assembly during the legislative session II. Thus, it was represented by the people from different profession groups such as doctor, journalist, attorney, tradesman, author, miner, and teacher during the various legislative sessions of TGNA. Among these deputies, Ali Rıza İncealemdaroğlu who operated in lumbering, operation of shipping line and car dealership sectors, held various offices in the Republican People's Party from his youth and rose rapidly in the politic steps. Getting of İncealemdaroğlu into TGNA was during by-election upon death of Hasan Karabacak, the Deputy from Zonguldak in 1945. By this way, İncealemdaroğlu was elected as deputy of CHP (Republican People's Party) during interim period VII and period VIII and of Democratic Party during the period IX. İncealemdaroğlu printed and published newspaper Ocak and periodical Bucak in his printing house that he established in order to achieve his political objectives and to make his own propaganda. In this work, the political and press activities of Ali Rıza İncealemdaroğlu, the deputy from Zonguldak, are studied.

Keywords: Ali Rıza İncealemdaroğlu, deputy, Zonguldak, Ocak Newspaper, Bucak Journal

Giriş

Zonguldak, Osmanlı döneminde 1829 yılında Uzun Mehmet'in kömürü bulmasıyla gelişmeye başlamış ve Cumhuriyet döneminde ise en çok gelişen birkaç ilden biri olmuştur. Zonguldak'ın ilçesi Ereğli'nin liman kenti olması ve Demir Çelik Fabrikasının kömür madeninden dolayı burada kurulması ile Zonguldak ekonomik açıdan da hızla kalkınmıştır. Ayrıca demiryolu ile Ankara'ya bağlanması da Zonguldak'ı ticari açıdan da önemli konuma getirmiştir. 1 Nisan 1924'e kadar vilayet olmayan Zonguldak'tan¹ Cumhuriyet'in ilk seçimi için aday belirlenmemiştir. Bu nedenle Zonguldak ancak, II. Yasama döneminde 4 milletvekili ile Türkiye Büyük Millet Meclisinde temsil edilmeye başlanmıştır. İlk milletvekilleri

¹ Milli Mücadele döneminde TBMM Hükümeti Zonguldak kömür havzasına layık olduğu önemi vererek 1 Haziran 1920'de Zonguldak mutasarrıflık haline getirmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra da sadece ticari ve sosyal sahalarda değil şehircilik alanında da önemli gelişmeler elde etmesinin ardından Zonguldak 1 Nisan 1924 tarihinde vilayet merkezi olmuştur. Zonguldak Vilayeti Safranbolu, Bartın, Devrek, Kdz. Ereğli kazaları, Beycuma, Kozlu, Kilimli, Hisarönü, Alaplı, Başvıran, Amasra, Kurucuşile, Aktaş, Eflani, Ulus, Çaycuma ve Yenice nahiyelerinden oluşmuştur. Zonguldak'ın idari taksimatı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. *Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası*, Zonguldak Ticaret ve Sanayi Odası Yayını, Sanayi Nefise Matbaası, İstanbul 1933, s. 38-45; *Türkiye Cumhuriyeti Devlet Yıllığı (1928-1929)*, Matbuat Umum Müdürlüğü Yayını, İstanbul Devlet Matbaası, İstanbul 1929, s. 518; *Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnâmesi (1927-1928)*, Matbuat Müdüriyet-i Umûmiyesi Yayını, s. 914; *Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnâmesi (1926-1927)*, Matbuat Müdüriyet-i Umûmiyesi Yayını, s. 886; *Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnâmesi (1925-1926)*, Matbuat Müdüriyet-i Umûmiyesi Yayını, s. 634; *Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye (1333-1334)*, Hilal Matbaası, İstanbul 1334, s. 743-744; *Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye (1328)*, Selanik Matbaası, İstanbul 1328, s. 754; *Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye (1327)*, Selanik Matbaası, İstanbul 1327, s. 846; Hamdi Genç, "II. Abdülhamid Döneminde Zonguldak Kazası'nın Kuruluşuna Dair Belgeler", *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı: 153, Eylül 2006, s. 86-87.

Halil Türkmen, Ahmet Rağıp Özdemiroğlu, Ahmet Hilmi Tunalı ve Yusuf Ziya Özenci Beylerdir (TBMM Albümü, 2010:122).

Tek partili dönemde milletvekili adaylığı, adayların CHP Genel Sekreterliği'ne gönderdikleri müracaat dilekçeleriyle yapılmaktaydı (BCA, 30.10, 75.495.8, 07.01.1937; BCA, 490. 1, 341.1425.1, 31.05.1935). Milletvekili adaylarının meslek, eğitim durumu, ikamet, parti içi faal görevlerde bulunup bulunmama, Milli Mücadele'de rol alıp almamaları gibi özellikleri değerlendirilmiştir. Cumhuriyet tarihi boyunca birçok şehirde milletvekillerinin ölüm, hastalık, istifa gibi nedenlerle TBMM'den ayrılmasıyla boşta kalan kadrolar için tekrar ara seçimlere gidilmiştir (BCA, 490. 1, 8.43.14, 30.04.1948; BCA, 30.18.1.2, 121.86.12, 01.12.1949.). Zonguldak'ta da bu şekilde ara seçimler sıkça gerçekleşmiştir. 1940, 1942, 1943, 1944 ve 1945 yıllarında münhal olarak nitelendirilen bu kadrolar için yeniden seçime gidilmiştir. Özellikle 1945 yılındaki ara seçim uygulama ve yürütülmüş olan propaganda faaliyetleri açısından farklılaşmıştır. 1945 seçimleri öncesinde her hangi bir mebus meclisten ayrılırsa, yerine seçilecek olan mebusu CHP genel divanı belirlemiş ve yalnız bir kişi aday gösterilerek meclise gönderilmiştir. Fakat 1945 seçiminde bu uygulamanın dışına çıkılarak isteyen herkesin partiden aday olmasının yolu açılmıştır (Tan, 2015: 101).

Bu çalışmada Zonguldak'tan VII. (ara dönem), VIII. ve XI. dönem milletvekili, tüccar, armatör, matbaa sahibi, fabrikatör ve gazeteci kimliği ile tanınan ve özellikle de ara seçimlerde yaptığı propagandayla dikkat çeken Ali Rıza İncealemdaroğlu'nun hayatının ve siyasi faaliyetlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

I- Hayatı

1905 yılında İstanbul'da doğan Ali Rıza İncealemdaroğlu'nun babası Halil İncealemdaroğlu² annesi ise Emire Hanımdır. Babası 1926 yılında Zonguldak vilayet meclisi kararıyla Mustafa Kemal Atatürk'ü Zonguldak'a ve Zonguldak'taki kömür havzalarını gezmeye davet eden heyetin içinde yer almış şehrin ileri gelenleri arasındadır (Namal, 2010: 29; Namal, 2012: 395-400). Ali Rıza İncealemdaroğlu aslen Bartınlı olup evlendikten sonra Zonguldak'a yerleşmiştir. İncealemdaroğlu, Bartın Lisesi ve Galatasaray Lisesinde ikişer yıl eğitim almış ancak sağlık sorunları nedeniyle eğitimine devam edememiştir. Bu nedenle düşük düzeyde Fransızca bilmektedir. İncealemdaroğlu, İzmir ve Bartın'da kerestecilik, tüccarlık ve matbaacılık, Zonguldak'ta Opel ve Chevrolet marka arabaların bayiliğini yapmıştır. Aynı

² Halil İncealemdaroğlu, Bartın'da kerestecilik yapmış ve kereste fabrikası olan tüccardır. Milli Mücadele döneminde şehirde kurulan Müdafai Hukuk Cemiyetinde önemli görevler yapmıştır. 1926 yılında Zonguldak vilayeti adına Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e ziyarette bulunan heyette de yer almış şehrin önde gelen eşrafındandır. Tayyare Cemiyeti üyesi olup cemiyete yaptığı yardımlar dolayısıyla altın madalya almıştır. Bartın Ticaret ve Sanayi Odası üyeliği, Hilâl-i Ahmer Cemiyeti (Kızılay) Bartın şubesi üyeliği ve Türkocağı Bartın şubesi üyeliklerinde bulunmuştur. (Erkan Aşcıoğlu, *Kurtuluş Savaşında Bartın*, Bartın Belediyesi Kültür Yayınları, Bartın 2014, s.15, 28, 32, 72, 120; *Türkiye Hilâli Ahmer Mecmuası*, Yıl: 4, Sayı: 37, 15 Eylül 1924, s.15; Yücel Namal, *Zonguldak Türk Ocakları 1923-1931*, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 2014, s. 107)

zamanda Amerikan mallarının satışıyla da uğraşmıştır. “Akbal” ve “Pınar” isimli vapurların ve “Zonguldak” isimli deniz motorunun armatörlüğünü yapmıştır. Milli Mücadele yıllarında babasından kalma yelkenli ve motorlu araçlarla ordunun ihtiyacı olan malzemeleri çeşitli limanlara ulaştırmıştır. 1928 yılında Cumhuriyet Halk Partisine üye olmuş, İzmir Ticaret ve Sanayi Odası ve çeşitli komisyonlarda parti üyesi olarak görev almıştır. 1940 yılında Zonguldak İl İdare Kurulu üyeliğini 1942 yılında ise bu kurulun başkanlığını yapmıştır (TBMM A., Hal Tercümesi, Kutu No: 1329-17).

Zonguldak'ta 1942-1948 yılları arasında yayınlanan “Ocak” gazetesi ve “Bucak” dergisinin sermayedarlığını üstlenmiş aynı zamanda başyazarlığını yapmıştır. Babasının kurduğu, merkezi İstanbul'da bulunan Karadeniz Orman İşletmesi'nin yönetiminde görev almıştır (TBMM A., Hal Tercümesi, Kutu No: 1329-17). İncealemdaroğlu VII dönem (ara seçim) ve VIII. dönem CHP'den, IX. dönem DP'den Zonguldak milletvekilliği yapmıştır. Evli ve iki kız bir erkek çocuk babası olan İncealemdaroğlu, 19 Haziran 1977 tarihinde vefat etmiştir (TBMM Albümü, 2010: 534).

II- Siyasi Faaliyetleri

Ali Rıza İncealemdaroğlu siyasete atıldığı yıllarda İzmir'de bulunmaktaydı (Ocak, 12 Haziran 1945: 1). 1928 yılında İzmir'deyken CHP'ye 236 üye numarası ile kaydolmuştur (TBMM A., Hal Tercümesi, Kutu No: 1329-1-7, 2 Nisan 1945). Aslen Bartın'lı olmasına rağmen İzmir Güzelyalı bucak İdare kurulunda, İzmir Ticaret ve Sanayi odasında ve parti adına çeşitli komisyonlarda çalışmıştır. İncealemdaroğlu siyasi hayata atıldığında henüz 23 yaşındaydı (Ocak, 12 Haziran 1945: 1). İzmir'de on yıl kaldıktan sonra Zonguldak'a dönmüştür. Memlekete hizmeti bir vatan görevi olarak görmekte ve bu görevini milletvekili seçilerek devam ettirmek arzusunadadır. Milletvekili seçildiği takdirde İsmet İnönü'nün yolunda gideceğini belirtmiştir (Ocak, 12 Haziran 1947: 1).

Aslen Bartınlı olan İncealemdaroğlu evlendikten sonra daimi ikametini Zonguldak olarak değiştirmiştir (TBMM A., Hal Tercümesi, Kutu No: 1329-17). Zonguldak'a geldiğinde 6. dönem Zonguldak milletvekilleri çalışmakta idi. Bir sonraki seçimlere kadar parti adına Zonguldak'ta çeşitli görevlerde bulunmuştur. Bu görevler arasında 1940 yılında CHP vilayet kongresi idare kurulu üyeliği, 1942 yılında Zonguldak İl İdare Kurulu Başkanlığı görevleri de bulunmaktadır. Ali Rıza İncealemdaroğlu varlıklı bir aileden gelmekteydi. Babasının Kereste Fabrikası, Chevrolet Otomobil bayisi ve küçük çaplı gemilerinin yanında, İstanbul'da bulunan Karadeniz Orman İşletmesi isimli şirketi bulunuyordu. Ali Rıza İncealemdaroğlu, siyasi faaliyetlerini ve hedeflerini gerçekleştirmek için basının önemli bir güç olduğunu görmüş bu nedenle “Bucak” dergisi ve “Ocak” gazetesinin sahipliğini ve gazetenin başköşe yazarlığını da yapmıştır.

İncealemdaroğlu'nun TBMM'ye milletvekili olarak girmesi, Zonguldak milletvekili Hasan Karabacak³'in 14 Şubat 1945 tarihinde vefat etmesi üzerine yapılan ara seçimle olmuştur (BCA, 030.10., 76.505.14, 27.06.1945). O seçim de Ali Rıza İncealemdaroğlu boşalan milletvekilliği için aday başvurusu yapmıştır. Bu dönemde yapılacak olan ara seçimler öncesi adaylık belirleme şartları değiştirilmiştir, bu değişimin öncesinde liderler adayları kendileri belirlerken, yapılan yeni değişiklikte herkesin partiden aday olmasının önü açılmıştır. Zonguldak'ta 1945'te yapılan ara seçim propagandası başladığında 28 aday ortaya çıkmıştır. Ancak bunların arasında sadece iki aday öne çıkmıştı, bu adaylardan birincisi CHP genel merkez yönetiminin desteklediği Tevfik Rüştü Aras, ikincisi ise daha çok arkasına yerel halk desteğini alan Ali Rıza İncealemdaroğlu idi. Tevfik Rüştü Aras dönemin Başbakanı Celal Bayar tarafından da desteklenmekteydi. Celal Bayar, Aras'a para yardımında da bulunarak propagandasına yardım etmiştir. Esasında Tevfik Rüştü Aras siyaset alanında tanınmış bir kişidir ve bunun verdiği avantaj ile bu seçimi açık ara alması bekleniyordu. Ancak daha öncede bahsettiğimiz gibi İncealemdaroğlu varlıklı bir aileden gelmekte ve istediği her imkânı sağlayabilecek güçteydi. Ayrıca sahibi olduğu Ocak gazetesi vasıtası ile kendi lehine yazılar yayınlarak propagandasını sürdürmekteydi. Muhtemelen zenginliğini kullanarak Zonguldaklıları da inandırmış olmalı ki, Tevfik Rüştü Aras ünlü bir siyasetçiyi oy çokluğuyla yenilgiye uğratmıştır (Tan, 2015: 101). Ara seçimde alınan oy oranlarına baktığımızda Ali Rıza İncealemdaroğlu Bartın'dan 92, Çaycuma'dan 61, Devrek'ten 1, Kdz. Ereğli'den 2, Safranbolu'dan 95, Ulus'tan 44, Zonguldak'tan 41 olmak üzere toplamda 336 oy alarak Zonguldak milletvekili seçilmiştir. Aras ise toplamda 58 oy alarak herkesi şaşkınlığa uğratmıştır (Ocak, 23 Haziran 1945: 2). Aras'ın seçim propagandasında Zonguldak için CHP hedefleri dışında halka, kendine özgü vaatlerde bulunmamış olması gözlerden kaçmamış ve bu durumun oy oranını etkilediği görülmektedir (BCA, 490.1.,424.1350.2).

Ara seçimdeki Zonguldak Milletvekili adaylarından olan Halim Cavit Arcak, CHP Genel Sekreteri Kırklareli Milletvekili Nafi Atuf Kansu'ya yazdığı mektupta Ali Rıza İncealemdaroğlu'nun vasıflarından bahsetmiş ve milletvekilli propaganda sürecinde yaptığı faaliyetleri anlatmıştır. Bu mektuba göre; İncealemdaroğlu seçim sırasında bazı seçmenlere yaptığı yardımların 5000 lirayı geçtiğini ve bu seçimin kendisine pahalıya mal olduğunu mektubunda belirtmiştir. CHP ilçe teşkilatı ve belediye başkanlarının hiçbir adayın şikâyetlerini dinlemediğini ve bu iki yapının adam kayırdığını mektubuna eklemiştir. Şahsi kişiliği hakkında verdiği bilgilere göre; İncealemdaroğlu, yaratılışı dolayısıyla asabi mizaçlı olduğu kadar, bu işlerde bilgisi ve görgüsü de kıt bulunduğundan, fevri davranışlarıyla birçok partili arkadaşını incitmiş ve birçoğuyla da arasını açmıştır (BCA, 490.1.,424.1350.2).

³ Hasan Karabacak, Zonguldak'ın ilk madenci kazmacı ustası olan milletvekilidir. 1877 yılında Kilimli'de doğmuştur. Babası Mustafa Bey annesi Zeynep hanımdır. Hasan Karabacak İlkokul mezunu olup sırasıyla kazmacı ustası, Bahriye Nezareti Maden Kömür İşletme Yazıcısı, Maden Çavuşu, Maden Başçavuşu, Amele Birliği İşçi Temsilcisi olmak üzere IV., V. ve VI. Dönem Zonguldak milletvekilliği yapmıştır. Evli olup beş çocuk sahibidir. Karabacak 14 Şubat 1945 tarihinde vefat etmiştir. (TBMM Albümü 2010: 363).

18 Haziran 1945 Pazartesi tarihinde yapılan ara seçimle Ali Rıza İncealemdaroğlu TBMM'ye 7. dönem Zonguldak milletvekili olarak girmiştir. Bu dönemde TBMM'deki konuşmalarında 1946 yılı Milli Eğitim Bakanlığının bütçesinin görüşülmesinde eğitime daha fazla yatırımın yapılmasına, maddi durumu olmayanların eğitim için ellerindeki her şeyi feda ettiklerini ve hatta bunu iki örnekle somutlaştırarak anlatmış, canlarını dahi feda ettiklerini dile getirmiştir. Bu durumda Türkiye de eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiğini yurdumuzun her köşesinde akşam kız sanat okulları, ortaokullar ve enstitüler açarak eğitim seviyemizin gelecek yıllarda daha iyi olmasını temenni etmiştir (T.B.M.M. Tutanak Dergisi, 21 Aralık 1945: 302-303).

İncealemdaroğlu, II. Dünya Savaşı yıllarında memleketin geçtiği zorlu mücadele yıllarında sıkıntıları derinden hissettiğini ve bu hissiyatla vatana hizmet için elinden geleni yapacağını ve herkesin elini taşın altına koyması gerektiğini söylemiştir. Yapılan inkılapların savunuculuğunu yaparak gazetesinde inkılaplara muhalefet olanları ağır bir dille eleştirmiştir. Milli Şef İnönü'ye derin bir saygı ve sevgi beslemektedir, bunu sık sık yazılarında da dile getirmiştir. Memleket için çok önemli bir kişilik olduğunu halk tarafından çok sevildiğini ve mitinglerde meydanların izlemeye gelenlerle dolduğunu söylemektedir (Ocak, 31 Temmuz 1945: 1). İncealemdaroğlu, Cumhuriyet rejiminin savunuculuğunu yaparken eski imparatorluk olarak nitelendirdiği Osmanlı'yı yermiş, bu eleştirisinde yaşamakta olduğumuz memleketi daima geri bıraktığını ve hiç düşünmediğini bundan dolayı Türkiye'nin hala daha bu durumun üstesinden gelmeye çalıştığını söylemiştir (Ocak, 31 Temmuz 1945: 1).

İncealemdaroğlu, ayrıca meclis konuşmalarında sıtma savaşı kanunu münasebetiyle sözlerinde Zonguldak halkını savunarak bataklıkların kurutulmasında ve halktan alınması düşünülen % 50 gibi belediye rayici üzerinden mühim miktarı halkın veremeyeceğini, zaten 19 milyonun yükünü çeken havzanın çeşitli mükellefiyetinin olduğunu, askerlik vazifesi, zirai vazifesi, ocakta çalışma vazifesi bulunması dolayısıyla Zonguldak halkının bu mükellefiyetten muaf tutulmasını yüksek meclisten istemiştir (T.B.M.M. Tutanak Dergisi, 15 Şubat 1946: 160).

Ali Rıza İncealemdaroğlu, 7. dönem Zonguldak milletvekilliği görevi sona erdikten sonra 23 Temmuz 1946 tarihinde yapılan 8. dönem genel seçimlerde yeniden milletvekili seçilmiştir. 1946 yılında yapılan seçimlerde de aday olan Ali Rıza İncealemdaroğlu CHP milletvekili adayları Emin Erişirgil (eski milletvekili), Şinasi Devrin (eski milletvekili), Ahmet Gürel (eski milletvekili), İsmail Ergener (CHP Zonguldak İl başkanı), Nuri Tarhan (CHP Devrek ilçe başkanı), Orhan Seyfi Orhon (gazeteci), Naim Kromer (Etibank Y. Müh) ve Sabri Koçer (Maden Başçavuşu) ile yarışmıştır (Ocak, 19 Temmuz 1946: 1). 1946 yılında yapılan seçimle Şinasi Devrin (CHP-82695 oy), Emin Erişirgil (CHP-82656 oy), Ahmet Gürel (CHP-82521 oy), Nuri Tarhan (CHP-78598 oy), İsmail Ergener (82434 oy), Sabri Koçer (CHP- 82210 oy), Naim Kromer (CHP-82216 oy), Orhan Seyfi Orhon (CHP-81813 oy) ve Ali Rıza İncealemdaroğlu (CHP-83348 oy)milletvekili seçilmiştir (Ocak, 23 Temmuz 1946: 1).

İncealemdaroğlu, bu seçimde Zonguldak'tan 15588, Bartın'dan 4145, Ereğli'den 11544, Çaycuma'dan 12732, Ulus'tan 7853, Safranbolu'dan 11339 olmak üzere toplamda 83.343 oy alarak yeniden Zonguldak'tan 1. sıradan milletvekilliğine seçilmiştir (TBMM A., Seçim Mazbatası, Dosya: 1329.1.8, 23 Temmuz 1946). Bu dönemde de İncealemdaroğlu'nun birinci sıradan milletvekili seçilmesinin nedeni yapılan propagandaların halk tarafından yanıt bulması etkili olur (Ocak, 23 Temmuz 1946: 1). Zonguldak milletvekillerinin aldıkları oylara baktığımızda Ali Rıza İncealemdaroğlu'nun propagandasını başarılı bir şekilde yürüttüğünü görmekteyiz. Bunun sonucunda 1946 yılı seçiminde Zonguldak'tan en çok oyu almıştır.

İncealemdaroğlu seçim zamanlarında maddi gücünü ve gazetesini kullanarak seçim propagandası yapmış, bu durum gazete yazılarına da yansımıştır, Eski İçişleri Bakanı Gümüşhane Milletvekili Şükrü Sökmensüer'in verdiği bilgiler arasında Ali Rıza İncealemdaroğlu seçim propagandası için Tasvir Gazetesi sahibi Cihad Baban'a 3 bin lira verdiğini belirterek yapılan bu işte bir şeref yıkıklığı olduğunu ve mantıklı bir düşünüş olmadığını söyleyerek kendi mücadelesinin şeref ve haysiyet sahibi olanlara karşı olduğunu söylemiştir (Ocak, 20 Eylül 1946: 1).

Zonguldak gazetesinin 9 Temmuz 1948 tarihli nüshasında Ali Rıza İncealemdaroğlu hakkında seçimleri nasıl kazandığına dair verdiği bilgiler de; yedinci dönem seçimlerinde takındığı yapma tavırlardan ve antipatik davranışlarından vazgeçmediğini ama belki olgunlaşır ümidiyle tekrardan milletvekilliğine aday gösterildiği yazılmış, dönem seçimlerinde ikinci seçmenlerin verdikleri oylarla milletvekili seçildiğinden bahsedilmiştir. Bunlara karşın Ali Rıza İncealemdaroğlu ise dürüstlüğü ve halka yakınlığı sayesinde seçimleri kazandığını söylemektedir (Zonguldak, 9 Temmuz 1948: 1).

İncealemdaroğlu fırsat buldukça Zonguldak ve ilçelerini gezerek halkın ihtiyaçları ile yakından ilgilenmiştir. 1946 yılında Zonguldak ve çevresinde büyük kuraklık görülmüştür. Bazı bölgeler kuraklık bölgesi ilan edilirken bazı bölgeler ise zarar görmesine rağmen bu kuraklık bölgesine alınmamıştır. Bunun üzerine Beycuma Bucağı, Kasımlar Köyü Muhtarları ve köylüleri köylülerinin kuraklık bölgesine alınma isteği doğrultusunda ki şikâyetlerini İncealemdaroğlu'na bildirmişlerdir. İncealemdaroğlu ise bu şikâyetler doğrultusunda sorunu Başbakanlığa taşımıştır (Ocak, 20 Eylül 1946: 1). İncealemdaroğlu savaş esnasında Türkiye'de Yahudilerin ve Ermenilerin büyük vurgunlar yaptığını ve bu memleketin ekmeğini yiyerek ihanet ettiklerini gazetesinde yazarak bu konuda önlemler alınması gerekliliğini savunmuştur (Ocak, 20 Eylül 1946: 1).

İncealemdaroğlu 8. dönem meclis konuşmalarında cezaevinde bulunan yaklaşık 29000 bin mahkûmun durumuna dikkat çekmiştir. Hapishane şartlarının düzeltilmesini ve buralardaki mahkûmların çevredeki iş olanaklarına göre çalıştırılmasının hem devletin ekonomisine hem de mahkûmların cezaları bittikten sonra kazandıklarıyla kendilerine, ailelerine faydalı olacaklarını dile getirmiştir. Cezaevindeki mahkûmların sağlık koşullarının dikkate alınması gerektiğini ve bu konuda Adalet Bakanlığının hassasiyetle davranmasını rica etmiştir (TBMM

Tutanak Dergisi, 8. Dönem, Cilt:8, 24 Birleşim,1947: 424). Yine bu dönem 1949 yılı bütçe münasebetiyle sözlerinde işçi sağlığına gereken önemin verilmediğini, Çalışma Bakanlığının liyakata uygun bir kadro oluşturmadığını, göstermelik kadrosuyla işçilerin hayatlarını hiçe saydığını vurgulamıştır (TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, Cilt:16, 54 Birleşim,1949: 949-950). Maliye Bakanlığı 1947 yılı bütçe münasebetiyle sözlerinde özellikle Zonguldak ilinde köylülerin ocak işiyle yakinen alakalı olması itibariyle mahsulâtı araziye vergisini ödeyememiş, bazılarına cezalı olarak bu ağırlıktan bir türlü kurtulamadıklarını dile getirmiştir. 1945 sonuna kadar olan bu gibi “mahsulati araziye” vergilerinin tamamıyla kaldırılmasını ve af edilmesini meclisten istemiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, Cilt:3, 21 Birleşim,1947: 370). Ayrıca konuşmasında Zonguldak taş kömürünün Türkiye ye katkılarından bahsetmiş, büyük sanayi kollarının desteklendiği kadar küçük sanat erbabına da gereken önemin verilmesini bunların büyümesiyle devletinde ekonomisinin büyüyeceğini dile getirmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, Cilt:3, 21 Birleşim,1947: 371).

Ali Rıza İncealemdaroğlu TBMM’de Ulaştırma Bakanlığına bağlı Devlet Demir Yolları ile ilgili görüşlerini de dile getirmiştir. Demir yollarının önemli olduğunu fakat rayların ve vagonların sürekli bozulduğunu, bunların tamirinin uzun zaman aldığını hatta bu durumun ulaşımı çokça aksattığını söylemiştir. Devlet Demir yollarında çalışan işçilerin ve memurların hak ettikleri maaşı alamadıklarını dile getirmiştir. Devlet Demir Yolları’nın trenlerinde halkın çok sıkışık ve ıstıraplı bir yolculuk yaptığını buna karşın bakanlara ve işletme mensuplarına hususi vagonlar tahsis etmesinin gerçekten üzücü olduğunu söylemiştir. Ayrıca yataklı vagon ücretlerinin çok yüksek olduğunu da sert bir dille eleştirmiştir. Sonuç itibariyle devlet demiryollarının plansızlık içinde çalıştığını ifade etmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, Cilt:3,21. Birleşim,1947: 905-906). Posta, telgraf ve telefon işlerinin ülkemizde düzenli ve zamanında gerçekleşmediğini, bu kurumlarda gerçekleşen arızaların zamanında düzeltilmediğini, önemli evrakların zamanında iletilmediğini dile getirmiştir. PTT’deki bazı bölümlerde sayıca çok fazla işçi olup hiçbir şey yapmadan maaş aldığını vurgulamıştır. İl dışı konuşmalarda özel hayatın mahremiyeti gibi bir algının olmadığı ve telefonların dinlendiğini söylemiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, Cilt:3, 21. Birleşim,1947: 997).

İncealemdaroğlu varlıklı bir aileden geldiğinden ticaret hayatında aktif bir insanı deniz ticaretinde de gemilere sahipti ve bu alandaki eksiklikleri bizzat hissetmekteydi, bu yönde kanunların geri kaldığını, işlevini yetirdiğini, kanunların değişmesi gerektiğini hem mecliste hem de gazetesindeki yazılarında yer vermiştir (Ocak, 8 Mart 1946: 2).

İncealemdaroğlu Ereğli Kömür İşletmeleri madenlerinin durumu hakkında çok mustarıptır. Bu durumu gazetelere yazmış ve TBMM’de bu durumu dile getirmiştir. Kömür ocaklarındaki vaziyetin çok kötü olduğunu ulaşımda, ücretlerin ödenmesinde sıkıntılar yaşandığından bahsetmiş bunun yanı sıra sağlık ve sosyal bakımdan da büyük eksikliklerin var olduğunu dile getirmiştir. Kömür işletme-

lerini işletme tarzının ülkeyi zarara soktuğunu bu durumları gereken mecralara iletceğini ve görüşeceğini söylemiştir (Ocak, 5 Temmuz 1948: 1).

1949 yılı bütçesiyle ilgili TBMM’de yapılan görüşmelerde İncealemdaroğlu limanların etkin bir şekilde kullanılmadığından dolayı deniz ticaretinden çok fazla gelir elde edilebileceği yerde maalesef bu konuda kötüye giden bir ülke olduğumuzu söylemiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 8.Dönem, Cilt:16, 54.Birleşim, Yıl:1949: 950). Yine 8. dönem meclis konuşmalarında tapu kayıtlarında hukuki kıymetlerini kaybetmiş toprakların halka iadesi hakkındaki sözlerinde özellikle Zonguldak köylerinde yaşayan hiç kimsenin toprağının tapusunu alamadığından, mahkemeye gittiğinde ise davalara bakılmadığının altını çizmiştir. 360.000 nüfuslu bir ilin atalarından kalma topraklarını tapuya bağlayamadıklarını dile getirmiştir (TBMM Tutanak Dergisi,8.Dönem, Cilt:23,32 Birleşim, Yıl:1949: 268). Ziraat Bankası’nın her yıl köylüye zirai kredi verdiği fakat verilen bu kredinin köylülerin ihtiyaçlarını karşılayamadığını ve köylüyü ferahlatacak şekilde olmadığını söylemiştir. Ziraat Bankası köylüye geniş ölçüde ve uzun vade de kredi verse daha faydalı olacağını söylemiştir (TBMM Tutanak Dergisi,8.Dönem, Cilt:24,53.Birleşim, Yıl:1950: 998). Son olarak 8. dönem meclis konuşmalarında yumurta üretiminin geçmiş yıllarda hem ihtiyacımızı karşıladığını hem de yurt dışına ihraç edildiğini, 1950 yılında sadece kendi ihtiyacımızı giderdiğinden bahsederek ülke ekonomisinin kötüye gittiğini vurgulamıştır. Yine çimento ihtiyacımızı ülkede çimento fabrikaları kurarak karşılayabileceğimiz halde dışarıdan satın alarak milyonların boşa gittiğini o parayla ülkenin farklı ihtiyaçlarının giderilebileceğini söylemiştir (TBMM Tutanak Dergisi,8.Dönem, Cilt:24,53.Birleşim, Yıl:1950: 5).

İncealemdaroğlu için Zonguldak’ın ileri gelenleri her ne kadar seçimleri provokasyon ve sahip olduğu zenginliği ile seçildiğini, kişilik olarak milletvekilliğine uygun olmadığını söylemiş olsalar da; seçilmiş olduğu Zonguldak bölgesinin sorunlarına da kayıtsız kalmadığını görmekteyiz (BCA,490.1,424.1350.2). Buna karşın İncealemdaroğlu’nun milletvekilliği dönemlerinde kendisi hakkındaki şikâyetler de sürekli gündem yaratmıştır. İzmir Karşıyaka CHP kongresinde yapılan toplantıda Zonguldak Milletvekili Ali Rıza İncealemdaroğlu CHP Milletvekilliğinden istifa etmesi istenmiş ve bu karar salonda bulunan iki bine yakın kişi tarafından alkışlanmıştır (Zonguldak, 5 Kasım 1948: 3).

İncealemdaroğlu’nun CHP’den istifa edip Demokrat Parti’ye geçiş meselesini ele aldığımızda; Ocak gazetesinde yayınlanan haberlere baktığımızda iktidarda olan bir partiden çekilmek medeni olmayan insanlar için mümkün olmadığını, millet ve memleket sevgisi ile beraber, vicdanının sesinin sayesinde böyle bir harekete giriştiğini yazmıştır. CHP’den istifa etme sebepleri arasından partide artık demokrasi kalmadığını, uygun çalışma şartlarının olmadığını ve parti çalışma ortamının bozulduğunu belirterek bu durumun düzelmesini beklediğini ancak bir düzelve göremediğinden millete daha iyi hizmet adına elinden geleni yapmak için Demokrat Parti’ye geçtiğini yazmaktadır (Ocak, 24.07.1948: 1).

İncealemdaroğlu yapılan birçok uyarıya rağmen Cumhuriyet Halk Partisi'nin tutumunu değiştirmedeğini ve değiştirmeye de meyilli olmadığından partiden ayrıldığını vurgulamıştır. İncealemdaroğlu partisi içerisindeki rahatsız olduğu durumları şöyle ifade eder; İkinci Dünya Savaşı sırasında her milletin bünyesinde yarattığı ekonomik, sosyal ve bazı idaresizliklerin ortaya çıktığından bahsederek, Türkiye'ye savaşa girmemesine rağmen savaş bunalımını derinden hissettiğini, Türkiye'nin bu bunalımlarla başa çıkamadığından ilerleme kaydedemeyerek geri kaldığını söylemiştir. Rahatsız olduğu diğer durumlar ise: görevliler arasındaki yolsuzluklar, ekonomi politikasının sağlam yürütülememesi, devlet içerisinde yapılan israflar, 2. Dünya Savaşı sebebiyle yaşanan pahalılık, işletmelerin zarar etmesi sebebiyle devlet hazinesinin açık vermesi, gereksiz kadrolar açılarak bu kadroların doldurulması, yer altı ve yer üstü kaynaklarının yeteri kadar kullanılamaması, komünistlerin serbest çalışma alanı bulabilmesi gibi. Milletvekilliği görevini yaptığı Zonguldak'ın ihtiyaçlarını hep dile getirmesine rağmen cevap alamamış olması, ABD'den alınan vapurlar yüzünden devlet bütçesinin büyük zarar etmesi gibi sebeplerden dolayı halkın memnuniyetsizliği, ekmek ve şeker temininde büyük sıkıntılar yaşanması CHP'nin bu durumlarla ciddiyetle uğraşmamış ve uğraşmıyor olması gibi nedenlerin istifasına zemin hazırladığını söylemiştir (Ocak, 5 Temmuz 1948: 1). İncealemdaroğlunun istifa gerekçesini Zonguldak gazetesi ise şu şekilde açıklamıştır; Milletvekilliği süresince CHP'nin büyük suçlar işlediğini, partideki nüfuslu kişilerin kendisine manevi baskı yaptığını dile getirmiştir. Ayrıca istifa etmesine demokrasi ve millet aşkının sebep olduğunu söylemiştir. Bu tür nedenlerden dolayı da CHP'den çekilme kararı aldığı yazmaktadır (Zonguldak, 9 Temmuz 1948: 1-2).

İncealemdaroğlu hakkında ki spekülasyonlar milletvekilliği yaptığı her dönem var olmuştur. Bu anlamda 9. dönem Demokrat Parti Zonguldak Milletvekilliği sırasında 21 Nisan 1950 tarihinde Amasra Bucağına bağlı Çakrazışlar köyünde kanuna aykırı olarak propaganda toplantı yaptığı gerekçesi ile Davut Tuna ve Zonguldak Milletvekili Ali Rıza Alemdaroğlu hakkında soruşturma açılmıştır. Bu soruşturmadan istenen ise milletvekilliği dokunulmazlığının kaldırılmasıdır (BCA, 030.10., 9.53.9., 28.06.1950). Demokrat Parti döneminde Zonguldak milletvekili olan Abdürrahman Boyacıgiller tarafından İncealemdaroğlu'nun Demokrat Partiye "komünist" kelimesini kullandığını seçimler daha olmadan Demokrat Partiye katılır mısınız sorularına "Halk Partisi listeye almazsa düşünürüm" şeklinde cevap verdiğini mecliste dile getirmiştir. İncealemdaroğlu bu suçlamalara karşı çıkmış ve böyle bir durumun olmadığını söylemiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 9.Dönem, cilt:18,17 Birleşim, Yıl:1952: 252-254).

1950 yılında yapılan 9. dönem milletvekili seçimlerinde Muammer Alakant (DP-108296 oy), Avni Yurdabayrak (DP-108112 oy), Cemal Kıpçak (DP-108084 oy), Abdurrahman Boyacıgiller (DP-107897 oy), Fehmi Açıkgöz (DP-107870 oy), Hüseyin Balık (DP-107798 oy), Rıfat Sivişoğlu (DP-107416 oy), Suat Başol (DP-107412 oy) Maksud Çivi (DP-107243 oy) ve Ali Rıza İncealemdaroğlu (DP-107882

oy) olarak milletvekili olmuştur. Bu seçimde adaylardan olan Maksud Çivi'nin⁴ seçim akşamı vefatı üzerine ondan sonra en çok oyu almış kişi olan Sebati Ataman (CHP-62374 oy) milletvekili olmuştur. Ayrıca Ali Rıza İncealemdaroğlu bu seçimde aldığı oy miktarını arttırmasına karşın beşinci sıradan milletvekili olabilmıştır.

İncealemdaroğlu'nun meclis konuşmalarına baktığımızda milletvekilliğini kazandığı Zonguldak'ın sorunlarıyla yakından ilgilenmiş özellikle madencilerin TBMM'deki sesi olmuş ve haklarını savunmuştur. Yine Demokrat Parti'ye geçtikten sonra CHP'yi eleştirerek iktidardayken görevlerini düzgün bir şekilde yerine getirmediğini vurgulamıştır. Bu durumlara örnek verecek olursak: İncealemdaroğlu Zonguldak kömür havzasında çalışan işçilerin zor şartlarda çalıştığını çoğunun 50 yaşına gitmeden nefes darlığı çektiğini, güneşten, havadan mahrum olarak yer altında çalışan işçinin kendi alın terinin karşılığını CHP zamanında alamadığından Demokrat Partinin ise işçiyi maddi manevi daha çok düşündüğünü dile getirmiştir. Zonguldak'taki madencinin ihtiyarlık sigortası kanununda yaş hadininin 54'e düşürülmesi gerektiğini nedenleriyle açıklamış ve bu önergeyi meclise sunmuştur (TBMM Tutanak Dergisi, 9 Dönem, Cilt: 15,71 Birleşim, Yıl:1952: 187-188). 1954 yılı TBMM'deki bütçe görüşmeleri sırasında yine maden ocaklarında çalışan işçilerin CHP zamanında aldığı ücretin çok düşük olduğunu 70-80 kuruşa çalıştırıldıklarını, verem hastalığından binlerce kişinin hayatını kaybettiğini dile getirmiştir. Demokrat Parti'nin ise daha hassas davrandığını aldıkları paranın 400-500 lira olduğunu yine 1020 ev inşasının ihale edilmiş olduğunu ve bu durumun işçilerin havzaya bağlılıklarını artırdığını söylemiştir (TBMM Tutanak Dergisi,9 Dönem, Cilt: 28,51 Birleşim, Yıl:1954: 1078). TBMM'deki konuşmalarında Ali Rıza İncealemdaroğlu iş kanunu hakkında deniz işçilerinin çalışma şartlarının düzeltilmesi gerektiğini, karada çalışan bir işçiyle denizde gemide çalışan bir işçinin aynı çalışma saatine tabi tutulmasının yanlış olduğunu bu konunun yine CHP zamanında hiç dikkate alınmadığını vurgulamış Demokrat Parti üyelerini bu konuyu dikkate aldıklarından dolayı şükranlarını iletmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 9.Dönem, Cilt: 29, 63 Birleşim, Yıl:1954: 621-641-642).

İncealemdaroğlu daha öncede değindiğimiz gibi üç defa milletvekili seçilmiştir, seçim çalışmaları sürecinde sahip olduğu gazeteler aracılığı ile halka yönelik kendi lehinde propagandalar yaptığı görülmüştür. Milletvekilliği yaptığı dönemlerde hakkında olumsuz haberler çıkması ve dokunulmazlığının kaldırılması talep edilmiş olmasına rağmen meclis konuşmalarında vatandaşın sorunlarını, özellikle milletvekili seçtiği Zonguldak ilinin sorunlarını sıkça dile getirmiş ve TBMM'den sorunlara çözümler üretilmesini istemesi açısından önemlidir.

⁴ Maksut Çivi'nin annesi Araç'ın Dabrac köyünden Tahir Ağa'nın kızı Şerife Hanım, babası Safranbolu'lu Bekir Bey (Hacı Çivici)'nin oğullarından Emin Efendi idi. Maksut Bey Safranbolu Rüştüyesinde okuduktan sonra Zonguldak'a Belediye Başkâtibi olarak gelmiş ve sonrasında Reis olmuştur. Ayrıca Zonguldak Ticaret Odasının da kurucusu olan Maksut Bey, DP il idare kurulu başkanlığı yapmıştır. Birçok hayır kuruluşunun kurulmasında etkili olmuş ve bu kuruluşların temsilciliğini yapmıştır. Birinci Dünya Savaşında İttihat ve Terakki'nin muhabirliğini yapmış ve Zonguldak'taki milli hareketi İstanbul'dan idare etmiştir. Cesaretili bir kişiliğe sahip olan Maksut Bey, azınlıklarla da mücadele etmekten kaçınmamış, savaş sırasındaki fedakârlıklarından dolayı madalya almıştır. Maksut beyin, Mehmet adında bir oğlu ve Edibe adında bir kızı vardır. Maksut Bey 14 Mayıs 1950 tarihinde vefat etmiştir. (Karaoğuz 2011; Karaoğuz 1950)

III- Basın Faaliyetleri

Ali Rıza İncealemdaroğlu Ocak gazetesini Yeni Zonguldak gazetesinin devamı olarak 25 Kasım 1942 tarihinden itibaren çıkarmaya başlamıştır. Gazete sahibi olan Ali Rıza İncealemdaroğlu ilk yazısında gazetenin ismini belirlerken “*Ocak*” kelimesinin insanlar için çok büyük öneme sahip olduğunu dertleşme, görüşme, anlaşma yeri anlamı dışında ayrıca Zonguldak’taki kömür havzasının yabancıların elinden alınarak, Türk işçilerine bırakılması şehrimizi ve “*Ocak*” ismini önemli kılmıştır ve “*Ocak*” gazetesinin Türklüğün ve Türkçülüğün kaynaşma yeri olacağını belirtmiştir (Ocak, 25 Kasım 1942: 1). Ocak gazetesinin ilk sayısının boyutu 34x49 cm’dir. Dört sayfadan oluşan gazete 27 Kasım 1942’de 26x37 cm boyutlarında bir gazete olarak “*Akşam Haberleri*” adıyla çıkarılan sayıları da bulunuyordu. Ocak gazetesi ilk yayınlandığında beş sütundan oluşmuş daha sonraki yıllarda üç ve dört sütuna düştüğü görülmüştür (Yırsutimur, 2008: 13). Gazetenin günlük basımı 4 sayfadan oluşup ilk sayfada önemli gündem haberleri genellikle yerel haberler yer alırken, ikinci sayfada köşe yazarlarının yazıları ve hikâyeleri, üçüncü sayfada arkası yarın köşe yazarları, ilanlar, dördüncü sayfada ise spor haberleri ve reklamlar yer almaktaydı. Arka sayfada verilen haberler ilk sayfada verilen bazı haberlerin devamı niteliğindedir. Akşam haberleri eki ise iki sayfa şeklinde çıkarılmış, içeriğinde ise genellikle ilk sayfada dünya haberlerine ağırlık verilmiş ikinci sayfasında ise duyurular, arkası yarın, ilanlar ve reklamlar yer almıştır. Gündemin yoğunluğuna göre gazete bazı günler 6 ya da 8 sayfa olarak basılmıştır (Ocak, 29 Ekim 1945: 1).

Ali Rıza İncealemdaroğlu’nun matbaasında basılan “*Ocak*” gazetesi pazar günü hariç günlük olarak çıkartılmıştır. Neşriyat müdürü ise Asir Bilginer’dir. Gazetenin idarehanesi Maden Dairesi arkası no: 27 Zonguldak’ta bulunuyordu. Ocak gazetesinde Semine Meral, Ali Rıza İncealemdaroğlu, İsfendiyar Baruönü, Muzaffer Soysal, İsmet Kızılalma, Kemal Noyan, Ömer Faruk Toprak, Behçet Necati, A. Kadir, Dr Selahattin Cimcoz, Muzaffer Tayip, Kazım Güney, Nedim Müren, Behçet Akın ve Ümran Nafiz gibi yazarlar yazılarıyla yer almaktaydı (Yırsutimur, 2008: 13). İlerleyen yıllarda yazar kadrosunda bazı değişiklikler olmuş ve bu değişiklikler halka yeni yazar kadrosu tanıtılarak aktarılmıştır (Ocak, 9 Aralık 1942: 1). Dördüncü yılındaki yazar kadrosu: Aşir Bilginer, Niyazi Durusoy, Ferman Kaya, Muzaffer Soysal, Nihat Özgören, Ziya Işık, İsfendiyar Baruönü, Mustafa Tunç, Celal Derya’dır (Ocak, 6 Şubat 1945: 4). Genellikle akşam haberleri sayısında, sağ üst köşesinde gazeteye ilan verilmesi halinde “*Dikkat*” başlıklı köşesinde, satırından 20 kuruş alınacağı duyurulmaktaydı (Ocak, 3 Aralık 1942, s. 4).

Ocak gazetesi yayın süresi boyunca ilk baskısından itibaren üst orta bölümünde uzun süre “*Siyasi, İnkılâpçı Memleket Gazetesi*” ifadesiyle çizgisini belli etmiştir (Ocak 25 Kasım 1942: 1). Daha sonra bu ibare “*Pazardan Başka Her gün Çıkar Siyasi, İnkılâpçı Memleket Gazetesi*” şeklindeki ibareye dönüştürülmüştür. Ocak gazetesi 25 Kasım 1942’den başlayarak devam eden yayın hayatı süresince yerel ve ulusal düzeyde memleket meselelerini, ekonomik, toplumsal ve siyasi açıdan ele

almış bir gazetedir Zonguldak milletvekili olan Ali Rıza İncealemdaroğlu kendisinin siyasi faaliyetlerine de gazetede de sıkça yer vermekteydi. 1942-1943 yıllarında gazete pazartesi, salı, perşembe, cuma ve cumartesi günleri “Akşam Haberleri” şeklinde çıkarken çarşamba günleri ise gazetenin haftalık sayısı çıkarılmıştır. Ocak gazetesi 1945 yılından itibaren salı ve cuma günleri yayımlanmıştır. Yine 1945 yılından itibaren akşam haberleri eki yayımı durdurulmuş 21 Ocak 1947 Salı gününden itibaren de gazete sadece salı günleri yayımlanmaya başlamıştır (Ocak, 21 Ocak 1947: 2).

Ali Rıza İncealemdaroğlu Ocak Gazetesi başyazarı ve sahibi olduğundan devamlı kendi lehinde haberler yapmıştır. Siyasete atıldığı dönemlerde Ocak Gazetesinde kaleme aldığı bir yazıda; sözünü, namusunu verdiği ve hayatını bağladığı Cumhuriyet Halk Partisinden ayrılmayı asla kimsenin aklından geçirmemesi gerektiğini ve kendisinin de böyle bir işe kalkışmayacağını söylemektedir (Ocak, 9 Temmuz 1946: 1). Ayrıca İncealemdaroğlu’nun gençlik yıllarından itibaren CHP gençlik kollarında ve daha sonra parti üyeliği, devamında CHP milletvekilliğinde bulunması gazetenin hükümet yanlısı bir politika izlemesine neden olmuştur (Ocak, 09 Kasım 1942: 1). Ancak 1948 yılında İncealemdaroğlu Demokrat Parti’den milletvekili seçilerek daha önceki söylemlerine de ters düşerek CHP ile yollarını ayırmıştır (Ocak, 24 Temmuz 1948: 1). Bu süreçte ise gazetelerinde Cumhuriyet Halk Partisini eleştiren yazılara yer vermiştir. Hatta Ali Rıza İncealemdaroğlu istifasını yaptığı o günlerde CHP için şunları söylemişti “*Cumhuriyet Halk Partisi hükümetlerinin iyi çalışmamış olmaları ve bu tezebzübü önleyememekten mütevellit iktisadi iş sahalarımızın kötü duruma düşmesine neden olmuştur*” (Ocak, 5 Temmuz 1948: 1).

Ocak gazetesi Atatürk ilke ve İnkılâplarının her daim savunucusu olmuş ve halkın menfaatini her şeyin üstünde görmüştür. Gazetede, Cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü ve diğer siyasilere konuşmalarına önem verilmiş Ankara’dan gelen haberleri titizlikle incelemiştir. Başyazar İncealemdaroğlu millet meselelerini, vatanseverlik duygusu içinde ele almış halka gazetesi aracılığıyla seslenmiştir. Halkevlerinin durumu Ocak gazetesinde önem verilen bir diğer husustur. Yayımlandığı her yıl Halkevlerinin kuruluş yıldönümü gazete de ilk sayfa haberi olarak yerini almış. Yapılan kutlamalar ve çalışmalarına ayrıntısıyla yer verilmiştir (Ocak, 26 Şubat 1946: 1).

Ocak gazetesinin dikkat çekici özelliklerinden biri de Cumhuriyet Tarihi ve öncesinde yaşanan önemli olayları Cumhuriyetin kuruluşunda rol alan önemli şahsiyetleri, millî mücadelede öne çıkmış önemli isimleri devlet adalarını, şairleri, yazar ve Türkçü kimlikleriyle öne çıkmış önemli kişilere gazetede yer vermesidir. Başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, İsmet İnönü gibi devlet adalarının ölüm yıl dönümlerine özel bir hassasiyet gösterilmiş, kendilerine yakışır bir şekilde yâd edilmiştir (Ocak, 11 Ocak 1943: 1). Bizim için oldukça öneme sahip Millî Bayramlarımız da itinayla gazetede işlenmiştir. Özellikle Türkçülüğün timsalı olarak görülen Ziya Gökalp’in yazıları da gazetede oldukça fazla yer almıştır (Ocak, 09 Kasım 1942: 1).

Ocak gazetesinde yazı dizileri de önemli yer tutmaktadır. Meclis haberleri, belediye haberleri, çeşitli bakanlıkların açıklamaları, havza sorunları, adi suçlarla ilgili haberler, ulusal meselelere ilişkin yazılar, köylülere faydalı bilgiler içeren yazılar gazetede yayımlanmaktadır.1 Şubat 1946 yılında ilk kez “*eczanelerin nöbet cetveli*” sütunu düzenlenerek okuyucuların nöbetçi eczaneler konusunda aylık bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Ocak gazetesi aynı zamanda yerel ve ulusal spor müsabakalarına da yer vermiştir. Gazetede de her gün arkası yarın şeklinde Umran Nafiz’in kaleme aldığı “*Tangonun Ölümü*” adında hikâye yer almaktadır. Yine gazetenin 3. Sayfa haberlerinde Emile Zola’nın “*M. Chabre’nin Midyeleri*” isimli romanından Türkçe çeviri arkası yarın şeklinde okuyuculara aktarılmıştır. Bazı kurum ve kuruluşların kermes, yardım piyangosu vb. etkinlikleri de yer almaktadır. Kızılay gibi yardım kuruluşlarının tanıtımını, ne işe yaradığını, halkın bu gibi vakıflara nasıl üye olacağını anlatan yazılarda yer almaktadır (Ocak, 12 Ocak 1945: 1).

Ocak gazetesi Zonguldak Kömür Havzasının sorunlarına geniş yer vermiş, milletvekili olarak görev yapan İncealemdaroğlu’nun da Zonguldak’ın ihtiyaçlarıyla ilgilendiğine ilişkin haberler de yer almıştır (Ocak, 21 Haziran 1948: 1). Zonguldak, Türkiye’nin önemli bir kömür havzası olduğu belirtilerek bu durumu itibariyle madenlerin sıkıntılarını gazetede sık sık dile getirmiştir. Sahip olunan bu enerji kaynağını iyi bir şekilde idare edilebildiği takdirde ülkenin gelişmesine katkısının çok büyük olacağını yazılarında ifade etmiştir. Çok sık olmasa da ara sıra kömür işletmelerinin durumunu, nelere dikkat edilmesi gerektiğini de yazılarına aktarmıştır (Ocak, 15 Mart 1948: 1). “*Türk Maden İşçilerini İlgilendiren Mevzuatlar ve Tarihçe*” başlıklı yazıda da madencilerin bilmesi gereken konular dile getirilmiş halkın bilgilendirilmesi amaçlanmıştır.

İncealemdaroğlu sahibi olduğu Ocak gazetesinde kendine muhalif insanları da sert bir dille eleştirmektedir. E.K.İ Genel Müdürü İhsan Soyak⁵’in hakkında hukuki prestijini zedeleyecek fikirler yazdığı iddiasıyla Asliye Hukuk Mahkemesine dava açılmıştır. İncealemdaroğlu bu dava sonucunda 10 bin lira para tazminatı ödemek zorunda kalmıştır (Zonguldak, 24 Nisan 1948: 1). İncealemdaroğlu Ocak gazetesinde komünizme karşı da yazılar yazarak komünizmin engellenmesi gerektiğini vurgulayarak önlemler alınmasını defalarca dile getirmiştir. İkinci Dünya Savaşı bitmiş olmasına rağmen devam eden siyasi çatışmalar beraberinde silahlanmayı artırdığını ve orduların daima hassas dikkatli ve hazır beklediklerini Moskof komünistlerin propagandalarının her tarafa yayıldığını söylemiştir (Ocak, 17 Mayıs 1948: 1). Vatan mevzubahis olunca her parti mensubunun birleşmesi gerekliliğini savunmuştur. II. Dünya Savaşı’nın olumsuz etkileri nedeniyle yurdumuzda bazı mühim maddeleri bulamamaktan dolayı zorluklarla karşılaşmıştır. Ocak gazetesi matbaası savaşın devam ettiği yıllarda Zonguldak’tan İstanbul’a nakledilmiş gaze-

⁵ Ahmet İhsan Soyak, 1909 Üsküp doğumlu olup annesi Fatma Hanım babası Ali Necip Beydir. Zonguldak Yüksek Maden Mühendisliği Okulu mezunu olup sırasıyla Zonguldak Kömür Şirketleri Mühendisi, Kozlu Kömür İşletmesi AŞ. Müdürü, Ereğli Kömür İşletmesi Umum Müdürü, Avrupa Kömür Komitesi Türkiye Delegesi, Türkiye Sına-i Kalkınma Bankası İdare Meclisi Üyesi, Kurucu Meclis Bakanlar Kurulu Üyesi(02.05.1961-25.10.1961) ve 25. Hükümette Sanayi Bakanlığı görevlerinde bulunmuştur. Soyak 30 Ocak 1986 tarihinde vefat etmiştir. (TBMM Albümü 2010, s. 1648)

tenin basımına orada devam edilmiştir (Ocak, 4 Şubat 1948: 1). Görüldüğü üzere Ali Rıza İncealemdaroğlu memleketin en zor günlerinde dahi gazetenin basımını durdurmamak için elinden gelen her şeyi yapmıştır.

Ali Rıza Alemdaroğlu'nun basın faaliyetlerinden birisi de kendi matbaasında basılan "Bucak" dergisidir. 23 Nisan 1945'te ilk sayısı çıkarılan Bucak dergisi, aylık fikir sanat aktüalite dergisi şeklinde çıkarılmıştır. Bucak'ın kurucuları, A. Rıza İncealemdaroğlu, Orhan Sanus, Halit Tasman'dı. Derginin imtiyaz sahibi ve yazı işleri müdürü Halit Tasman, idare işleri müdürü Adil Tozan'dı. Bucak dergisi A. Rıza İncealemdaroğlu basımında basılıyordu ve boyutları 25x33 cm'idi (Yırsutimur, 2008: 134). Derginin ilk sayfasının sağ üst köşesinde başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere Şükrü Saraçoğlu, Mahmut Esat Bozkurt gibi önemli isimlerin özellikle "Türklük" ile ilgili bir sözü yayınlanmıştır. Dergi ilk çıkarılmaya başlandığında fiyatı 20 kuruş, senelik abonelik 240 kuruş, altı aylık ise 120 kuruştur. Ayrıca dergide okuyucularında gönderdikleri şiir ve yazılarında gazetede yayınlanacağı bir sayfada ayrılmıştır. Yine okuyucuların sorularının ilgililer tarafından cevaplanacağı da gazetede okuyucularına duyurulmuştur (Bucak, 23 Nisan 1945: 1) Daha sonraki sayılarında Zafer Arıkbağ, Necati Balaşoğlu, Fethi Kemiklioğlu gibi kendilerine belli başlı konular ayrılan yazarlar ve şairlerin yanında Fethi Tevetoğlu, A. Nihat Asya, M. Esat Bozkurt gibi isimler dergide yazı ve şiirleriyle yer almışlardır (Bucak, 23 Eylül 1945: 21).

Bucak dergisi dokuzuncu sayısı ile birlikte "Aylık Türkçü Dergi" ibaresiyle yayınlanmaya başlamıştır. Bucak dergisinde Ali Rıza İncealemdaroğlu'nun "Ocak" gazetesinde olduğu gibi, Türkçülük, vatan ve millet sevgisi sık sık vurgulanmış, yine önemli günler ve haftalara da ayrıntılı yer verilmiştir (Bucak, Aralık 1945: 3). Dergi sahibi olan İncealemdaroğlunun "En Kutsal Bayramımız 19 Mayıs", "Türk İhtilali 30 Ağustos ve Atatürk" yazısıyla Necati Başoğlu, "Türklerde Milliyetçilik" başlıklı yazısıyla Halit Taşman ve diğer yazarlar bu konular üzerinde hassasiyetle durmuşlardır (Bucak, 23 Ağustos 1945: 3-4). Ali Rıza İncealemdaroğlu derginin ilk sayısında önsöz olarak derginin adını "Bucak tarihten önce var olmuş Asya'da ve Avrupa'da ün salmış, zaferler, destanlar yaratmış ünlü bir ulusun yüreğinde, güveninde yaşayan bir addır" şeklinde ifade etmiştir. Yine önsözde sahip olduğu siyasi görüşe vurgu yaparak "Altıok'un izinde; milli heyecan ve gururumuzla daima doğruya, iyiye doğru koşacağız" vurgusunu yapmıştır. Derginin Türk milletinin egemenliğe kavuştuğu 23 Nisan da, yayın hayatına başlamasından büyük sevinç ve mutluluk duyduğunu 23 Nisanların millet hayatında, bir dönüm noktasının başlangıcı olduğunu dile getirmiştir. "Atatürk'ün inkılap meşalesi ile aydınlanarak yarattığı ve kurduğu Türk devleti, yurdun her bucağında filizlenmiş, köklenmiş ve kuvvetlenmiş olarak dünya çevresinde kendi varlığını belirten bir hızla her yönde ileri adımlar atmaktadır" sözünü de önsöze eklemiştir (Bucak, 23 Nisan 1945: 3).

İncealemdaroğlu dergide ki ikinci yazısını yine önemli günlerden biri olan 19 Mayıs'ta "Kutsal Bayramımız 19 Mayıs" başlıklı yazıyla halka seslenmiştir. Esaret zincirinin musibet ve felaket dolu halkalarının Türk milleti halkına takmak iste-

yenlerin bu tarihten itibaren bu zincirlerinin nasıl eriyip yok olduğunu açık bir şekilde herkesçe görüldüğünü ifade etmiştir. Her sene bu heyecanla kutladığımız bu bayramın 26. yıldönümünü de aynı heyecanla kutladığımız 19 Mayıs 1919 Gençlik ve Spor Bayramının Türk Tarihi boyunca Türk Milleti'nin şerefli adı ile birlikte nesillerle beraber yaşayacak olduğunu vurgulamıştır. Cumhuriyet bizim hepimizin dir. Bu rejim babadan oğula, oğuldan toruna aynı kıskançlık ve heyecanla bütün Türk gençliği tarafından korunacağını ebediyete ulaşacağını söylemiş, son olarak ta “*Ne Mutlu Türk olana ve ne mutlu Türküm diyene*” sözleriyle yazısını sonlandırmıştır (Bucak, 23 Mayıs 1945: 3).

Ali Rıza İncealemdaroğlu dergisi için yazdığı son yazısını derginin kasım ayına denk gelen 8. sayısında “*Başını, canını ve bütün varlığını bu aziz yurda adanmış olanlardanız...*” başlığıyla kaleme almıştır. Bu yurt için önümüze gelen engelleri aşmak bizim en büyük azmimiz olduğundan bu yurda candan bağlı olmak ve yurdun haliyle, geçmişiyle, geleceğiyle övünmenin bizim en tabi hakkımız olduğundan bahsetmiştir. Bu yurda kopmaz bağlarla bağlı olduğumuzu, bu yurttan doğup bu yurttan öleceğimizi, idealimizin bu yurdun “*Kemali*” olduğunu dile getirmiştir. En büyük iftiharımızın bu mukaddes yurdun temiz bir evladı olmamız olduğunu söylemiş Kemalizim ve onun altı oku bize altı nurlu meş’ale olarak yolumuzu gösterdiğini dile getirmiş “*Bu kadar nurlu bir yolda önünü görememek için insanın behemehâl kör olması icap eder*” sözleriyle de aynı düşüncede olmayan insanlara mesaj vermiştir. Derginin bu sayısı özellikle kasım ayında yayınlanması nedeniyle 10 Kasım 7. matem olarak anılmış ve Mustafa Kemal Atatürk’ün anlatıldığı yazılara ağırlık verilmiştir (Bucak, 10 Kasım 1945: 3). Ayrıca dergide “*Zonguldak*” iline ait Bartın, Ereğli gibi ilçelerini tanıttığı yazılara ve röportajlara da yer vermiştir (Bucak, 23 Temmuz 1945: 10).

Görüldüğü üzere Ali Rıza İncealemdaroğlu siyasette ticaret ve siyasette olduğu kadar basın hayatında da önemli çalışmalarda bulunmuş basını gerek ülkenin gerekse Zonguldak’ın sorunlarını dile getirmek için gerekse kendi siyasi amaçları için propaganda amacıyla kullanmıştır. Böylece halkı da yönlendirerek siyasette üç dönem milletvekili olarak seçilmeyi başarmıştır.

Sonuç

Ali Rıza İncealemdaroğlu; varlıklı bir aileden gelmekle beraber hayatı boyunca bu durumun avantajlarını ve dezavantajlarını yaşamıştır. Hedefleri arasında vatana ve millete elinden geldiği kadar hizmet etmek vardır, bu doğrultuda genç yaşlarda siyasete ilgi duyarak parti kollarında görev yapmaya başlamıştır. Şartlar olgunlaştığında milletvekilliği seçimlerine girerek Zonguldak Milletvekili seçilmiştir. Bu görevini 7. yasama dönemi ara seçimleri ile göreve başlayarak 8 ve 9. yasama dönemlerinde de devam ettirmiştir. Seçim zamanlarında yapmış olduğu propagandalarla eleştirilmiş olsa da kendi doğrularından vazgeçmeyerek görevini yapmaya devam etmiştir.

Ali Rıza İncealemdaroğlu milletvekilliği dönemlerinde ülkenin sorunlarıyla yakından ilgilenmiş ve bu sorunları elinden geldiğince meclise taşımıştır. Ülkedeki ulaşım sıkıntısındaki aksaklıkları dile getirmiş, halk bu durumda eziyet çekerken makam sahibi kimselere özel vagonlar tahsis edilmesinden duyduğu üzüntüyü meclise taşımıştır. Yine ülkede telgraf, telefon ve posta teşkilatı gibi haberleşme sistemlerindeki düzensizliği, ülkedeki limanlara gereken önemin verilmemesi, işçilerin haklarının yeterince gözetilmemesi gibi ülkeye maddi ve manevi zarar veren birçok durumu dile getirmiştir. Konuşmalarında Zonguldak ilinin en önemli geçim kaynağı olan kömür madenlerindeki işçilerin maaşlarını, sağlık koşullarını, çalışma şartlarını her fırsatta meclise taşımış gerekli önlemlerin alınmasını yüce meclisten istemiştir.

İncealemdaroğlu sahibi olduğu “*Ocak*” gazetesinin başyazarlığını yapmış, karşılaştığı zorluklara rağmen gazete basımının sürekliliğini sağlamaya çalışmıştır. Pazar hariç her gün çıkarılan gazete ilerleyen zamanlarda ülkenin sıkıntılarında, II. Dünya Savaşının ülkeye verdiği zararlardan dolayı hafta da bir gün basılmıştır. Ortalama 4-5 sayfa basılan gazete yeri gelmiş 8 sayfa olarak da yayımlanmıştır. Atatürk ilke ve inkılaplarına her daim saygı duymuş bu durumu gazetenin ilk sayfasındaki üst başlıklarda “İnkılapçı Memleket Gazetesi” yazısıyla vurgulamıştır. Milli bayramlarımıza, özel günlerimize gazetede titizlikle yer vermiştir. Ülkenin maddi manevi birçok sorununu gündeme taşımaya çalışmıştır. Sorunların yanında halkı eğlendirmeye yönelik arkası yarın şeklinde hikâyelere, romanlara da yer vermiştir. Vatan millet sevgisinin önemini her daim vurgulamıştır. İncealemdaroğlu siyasi bakış açısını da gazetesinde yansıtmıştır. Ali Rıza İncealemdaroğlu gençlik yıllarından itibaren CHP gençlik kollarında ve parti üyeliğinde, devamında CHP milletvekilliğinde bulunması gazetenin hükümet yanlısı bir politika izlemesine neden olmuştur. 1948 yılında CHP’den ayrılan İncealemdaroğlu daha sonra Demokrat Parti milletvekili seçilmiştir. Bu süreçte de Cumhuriyet Halk Partisini eleştiren yazılara yer vermiştir. İncealemdaroğlu, Zonguldak ili ve çevresi için önemli bir kişiliktir bu yöreye katkıları olduğundan böyle bir çalışma gerekli görülmüştür.

Kaynakça

Arşivler

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA)

BCA, 030.10, 76.505.14.

BCA, 030.01, 87.548.8.

BCA, 490.1,424.1350.2.

BCA, 490.1, 341.1425.1.

BCA, 30.10, 75.495.8.

BCA, 490.1, 8.43.14.

BCA, 030.10, 9.53.9.

BCA, 30.18.1.2, 121.86.12.

Türkiye Büyük Millet Meclisi Arşivi (TBMM A.)

TBMM A., Hal Tercümesi, Kutu No: 1329-1-7.

TBMM A., Seçim Mazbatası, Dosya: 1329.1.8,Tarih: 23 Temmuz 1946.

Resmi Yayınlar

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye (1333-1334), Hilal Matbaası, İstanbul 1334.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye (1328), Selanik Matbaası, İstanbul 1328.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye (1327), Selanik Matbaası, İstanbul 1327.

TBMM Tutanak Dergisi,8.Dönem, Cilt:24,53.Birleşim, Yıl:1950, s. 998.

TBMM Tutanak Dergisi,8.Dönem, Cilt:24,53.Birleşim, Yıl:1950,s. 5.

TBMM Tutanak Dergisi,9 Dönem, Cilt: 15,71 Birleşim, Yıl:1952, s. 187-188.

TBMM Tutanak Dergisi,9 Dönem, Cilt: 28,51 Birleşim, Yıl:1954, s. 1078.

TBMM Tutanak Dergisi,9.Dönem, Cilt: 29,63 Birleşim, Yıl:1954, s. 621-641-642.

TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, Cilt:3, 21 Birleşim,1947, s.370.

TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, Cilt:8, 24 Birleşim,1947, s. 424.

T.B.M.M. Tutanak Dergisi,7. Dönem, Cilt: 20, 21 Aralık 1945, s. 302-303.

T.B.M.M. Tutanak Dergisi,7. Dönem, Cilt: 22,15Şubat 1946, s.160.

TBMM Tutanak Dergisi,8.Dönem, Cilt:16,54.Birleşim, Yıl:1949, s. 950.

TBMM Tutanak Dergisi, 8. Dönem, Cilt:16, 54 Birleşim,1949,s. 949-950.

TBMM Tutanak Dergisi, 9.Dönem, cilt:18,17 Birleşim, Yıl:1952, s. 252-254.

TBMM Tutanak Dergisi,8.Dönem, Cilt:23,32 Birleşim, Yıl:1949, s. 268.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnâmesi (1927-1928), Matbuat Müdüriyet-i Umûmiyesi Yayını.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnâmesi (1926-1927), Matbuat Müdüriyet-i Umûmiyesi Yayını.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Salnâmesi (1925-1926), Matbuat Müdüriyet-i Umûmiyesi Yayını.

Gazete ve Dergiler

Bucak,1945, Sayı:1, 23 Nisan 1945, s.1.

Bucak,1945, Sayı: 1, 23 Nisan 1945, s. 3.

Bucak, Sayı:4, 23 Temmuz 1945, s. 10.

Bucak,1945, Sayı: 5, 23 Ağustos 1945, s. 3-4.

Bucak,1945, Sayı: 6, 23 Eylül 1945, s. 2.

Bucak, Sayı:8, 10 Kasım 1945, s. 3.

Bucak,1945, Sayı: 9, Aralık 1945, s. 3.

Bucak, Sayı:2, 23 Mayıs 1945, s. 3.

Ocak, Yıl: 5, Sayı: 372-329, 29 Ekim 1945, s.

Ocak, Yıl: 4, Sayı: 345-302, 31 Temmuz 1945, s. 1.

Ocak, Yıl:4, Sayı:330-287,12 Haziran 1947, s.1.

Ocak, Yıl: 1, Sayı: 53-10, 09 Kasım 1942, s. 1.

Ocak, Yıl:1, Sayı: 53-10, 09 Kasım 1942, s. 1.

Ocak, Yıl:1, Sayı: 43-1, 25 Kasım 1942, s.1.

Ocak, Yıl: 1, Sayı: 43-1, 25 Kasım 1942, s. 1.

Ocak, Yıl:1, Sayı: 5, 3 Aralık 1942, s. 4.

Ocak, Yıl: 1, Sayı: 53-100, 9 Aralık 1942, s. 1.

Ocak, Yıl:1, Sayı: 79-36, 11 Ocak 1943, s. 1.

Ocak, Yıl:3, Sayı: 288-245, 12 Ocak 1945, s. 3.

Ocak, Yıl: 4, Sayı: 294-251, 6 Şubat.1945, s.4.

Ocak, Yıl:5, Sayı: 405-362, 26 Şubat 1946, s. 1.

Ocak, 19 Temmuz 1946, Yıl: 5, Sayı: 397, s. 1.

Ocak, Yıl: 5, Sayı:435-398, 23 Temmuz 1946, s. 1.

Ocak, 23 Temmuz 1946, Yıl: 5, Sayı: 398, s. 1.

Ocak, Yıl: 5, Sayı: 471-428, 21 Ocak 1947, s. 2.

Ocak, Yıl:7, Sayı:508-465, 4 Şubat 1948, s. 1.

Ocak, Yıl:7, Sayı: 413-570, 15 Mart 1948, s. 1-2.

Ocak, Yıl: 7, Sayı:529-486, 05 Temmuz 1948, s. 3.

Ocak, Yıl: 7, Sayı: 531-488, 24 Temmuz 1948, s. 1.

Ocak, Yıl:7, Sayı: 527-484, 21 Haziran 1948, s. 1.

Ocak, Yıl: 7, Sayı: 529-486, 5 Temmuz 1948, s.1.

Türkiye Hilâli Ahmer Mecmuası, Yıl: 4, Sayı: 37, 15 Eylül 1924, s.15.

Zonguldak, Yıl: 26, Sayı:1029, 9 Temmuz 1948, s.1.

Zonguldak, Yıl: 26, Sayı:1049, 5 Kasım 1948, s. 3.

Kitap ve Makaleler

AŞCIOĞLU, Erkan, (2014), “Kurtuluş Savaşında Bartın”, Bartın Belediyesi Kültür Yayınları, Bartın 2014, s.15, 28, 32, 72, 120.

Cumhuriyetin On Yılında Zonguldak ve Maden Kömürü Havzası, (1933), Zonguldak Ticaret ve Sanayi Odası Yayını, Sanayi Nefise Matbaası, İstanbul 1933.

GENÇ, Hamdi, (2006), “II. Abdülhamid Döneminde Zonguldak Kazası'nın Kuruluşuna Dair Belgeler”, Toplumsal Tarih Dergisi, Sayı: 153, Eylül, 86-87.

KARAOĞUZ, Doğu, Kuvay-ı Milliye Ruhuyla Bir Ömür,1. Baskı, Truva Yayınları, 2011 İstanbul.

KARAOĞUZ, Tahir A.,(1950), “Nur İçinde Yatsınlar”, Doğu, Yıl:8, Cilt:15, Sayı:82-96, Eylül-Aralık 1949, Ocak-Ekim 1950.

NAMAL, Yücel, Zonguldak Türk Ocakları 1923-1931, Türk Yurdu Yayınları, Ankara 2014, s. 107

NAMAL, Yücel, Atatürk'ün Zonguldak Gezisi, Zonguldak Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları, Ankara 2010.

NAMAL, Yücel, “Atatürk'ün Zonguldak Kömür Havzası Gezisi (26Ağustos 1931)”, Türkiye 18. Kömür Kongresi Bildiriler Kitabı, Zonguldak 2012, s. 395-408.

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Neden Milletvekili Olmak İstiyorum”, Ocak, Yıl: 1945, Sayı:330-287,12 Haziran 1945, s.1.

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Cumhuriyet Rejiminde Ereğli Limanı”, Ocak, Yıl: 4, Sayı: 345-302, 31 Temmuz 1945, s.1.

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Yahudilerin Oyunları Dikkati Çeken Büyük Bir Vurgunculuk Hadisesi”, Ocak, Yıl: 5, Sayı: 449-406, 20 Eylül 1946, s.1.

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Büyük Millet Meclisindeki Demeci”, Ocak, Yıl:5, Sayı:408-365, 08 Mart 1946, s.2.

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Şükrü Sökmensüer Ali Rıza Alemdaroğlu Hakkında yazdığını Tekrar Ediyor”, Zonguldak, Yıl: 26, Sayı: 1060, 7 Ocak 1949, s.1.

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Gelik Bölgesinde Çalışan Kömür İşçilerinin Durumu ve Şikâyetleri”, Ocak, Yıl:7, Sayı:529-486, 05 Temmuz 1948, s.1.

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Bartın Demokratların Manalı Mitingi”, Ocak, 24.07.1948, s.1

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Yolumuzdan Dönmeyeceğiz”, Ocak, Yıl:5, Sayı:435-392, 9 Temmuz 1946, s.1.

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Milletvekillerimizden Ali Rıza İncealemdaroğlu Mahkemeye Verildi”, Zonguldak, Yıl:26, Sayı:1017, 24 Nisan 1948, s.1.

İNCEALEMDAROĞLU, Ali Rıza, “Siyaset Dünyası”, Ocak, Yıl:7, Sayı:522-479, 17 Mayıs 1948, s.1.

TBMM Albümü 1920-2010, TBMM Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Yayınları No: 1, Gökçe Ofset ve Matbaacılık, Cilt: 1, Ankara 2010, s. 122

TAN, Çağlar, (2015), 20. yüzyılın ilk yarısında Zonguldak: gündelik yaşam ve siyaset, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Danışman: Hakan Kaynar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Yıllığı (1928-1929), Matbuat Umum Müdürlüğü Yayını, İstanbul Devlet Matbaası, İstanbul 1929.

YİRSUTİMUR, Dilşad, Zonguldak Basın Tarihi (1923-2007), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ağustos 2008, s.13.

Zonguldak İl Yıllığı 1967, Ed. Kemal Barış, Nergiz Şahin, Özgür Yılmaz, Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi LTD ŞTİ, Ankara.

EKLER

EK-1: Ali Rıza İncealemdaroğlu

Çilt 6 Sayı 17 Yaz 2017

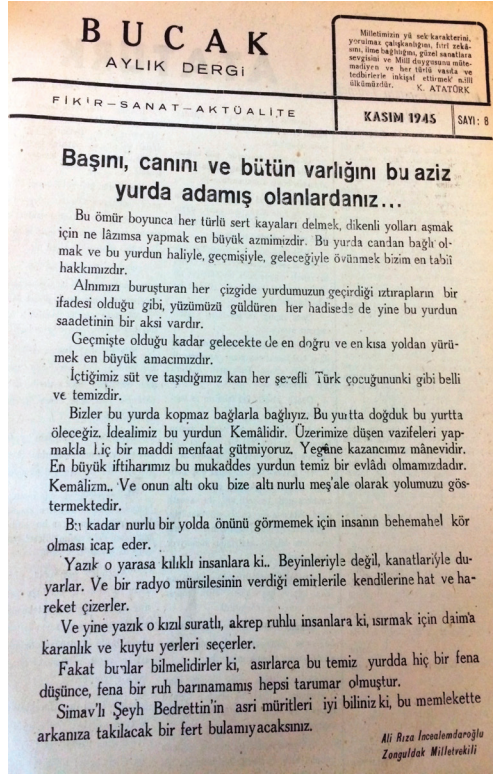


Ek-2: Ali Rıza İncealemdaroğlu'nun Ocak gazetesindeki "Kızıl Bulgar Politikası" başlıklı makalesi. (Ocak, Yıl: 6, Sayı: 463, 21 Ocak 1948).

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum



Ek-3: Ali Rıza İncealemdaroğlu'nun Bucak dergisindeki yazısı.(Bucak, Sayı: 8, Kasım 1945)



Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 04.25.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Sosyal Medya Kullanımının Tüketici Davranışlarına Etkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği

The Effect of Social Media Use on Consumer Behaviors: University Student Examples

Yrd. Doç. DR. Ahmet SARITAŞ*
Şerife KARAGÖZ **

Öz:

Bu araştırma 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinde, sosyal medyanın satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışlarına nasıl etki ettiğini irdelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Araştırmanın %62,1' ini kadın,% 37,9' unu erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Sosyal medyanın üniversite öğrencilerinde satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışlarına nasıl etki ettiğini tespit etmek amacıyla regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; *sosyal medyanın tüketici satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışları* üzerinde bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: sosyal medya, tüketici davranışları, tüketici

* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu Bucak – BURDUR , saritas@mehmetakif.edu.tr <https://orcid.org/0000-0003-0748-4311>

** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstiklal Yerleşkesi BURDUR, krgz_srf@hotmail.com

Abstract:

This study was carried out to investigate how Social media influences consumer behaviors before and after purchase in college students studying at Mehmet Akif Ersoy University, Zeliha Tolunay Applied Technology and Business Administration in 2016-2017 academic year. Survey form was used as data collection tool in the research. 62.1% of the study group consisted of female students and 37.9% were male students. Regression analysis was used to determine how Social media influenced consumer behaviors before and after purchase flows in University students. According to research findings; social media have an influence on consumer behavior before and after the consumer purchase.

Keywords: social media, consumer behavior, consumer

Giriş

İnsanların en önemli ihtiyaçlarından biri iletişimdir. İnsanlar iletişim sayesinde duygu ve düşüncelerini aktarma içindedirler. Bu bağlamda, iletişim teknolojilerine yapılan yatırımlar oldukça fazladır. Günümüzde internet sadece kurum ve kuruluşların kullandığı bir araç olmaktan çıkmış bir çok mecra için azımsanmayacak bir hal almıştır. İnternetin gelişmesi ile birlikte de sosyal medya hem işletmeler için, hem de tüketiciler için önemli araç haline gelmiştir. Kısaca, toplumun vazgeçilmez bir unsuru haline gelmesiyle birlikte sosyal medya insanların duygularını, düşüncelerini özgürce paylaştığı yeni bir platform olarak yoğun ilgi toplamaya başlamıştır. Gelişen bu teknolojiler insanların hayatına kolaylıklar sağlamaktadır. Kişilerin bir ürünü veya hizmeti satın almadan önce, ürün hakkında sosyal medya araçları sayesinde bilgi sahibi olabilmekte ve bunun akabinde o ürünü daha önceden kullanmış olan tüketicilerin yaptıkları yorumlara da ulaşabilmektedir.

İşletmeler, müşteri sadakati oluşturmak, ürün veya marka farkındalığını arttırmak, müşteri istek ve beklentilerini yakından takip edebilmek, ürünlerinin reklamını yapmak ve pazarlama sürecinde rekabet avantajı sağlayabilmek amacıyla sosyal medyada faaliyet gösterebilmektedirler. Sosyal medya kullanıcıları ise; arkadaşları ile görüşmek, eski ya da mevcut arkadaşlarını bulabilmek, yeni arkadaş edinmek ve etkileşimde bulunabilmek, yeni trendlere hızla ulaşmak, deneysel paylaşımında bulunmak, arkadaşlar ve farklı topluluklardan haberdar olmak, eğlenceli vakit geçirmek gibi sebeplerle sosyal medya araçlarını kullanabilmektedir (Parlak, 2010: 82).

İnsanlar, mal veya hizmetler hakkındaki taleplerini, memnuniyet veya memnuniyetsizlik durumlarını daha fazla dile getirme imkânı bulmaktadırlar. Dolayısıyla, bir ürün veya hizmeti satın alma sürecinde, sosyal platformlar ve ağlarda satın alma davranışında bulunacak insanlar bu yorum ve deneyimlerden etkilenerek satın alma fikirlerini de değiştirebilmektedirler. İşletmeler ise, sosyal medyayı yakından takip etmesi sonucu kendi mal veya hizmetleri ile ilgili elde ettiği geri bildirim ve deneysel yorumlar sayesinde kendi mal veya hizmetlerinde yeniliğe ya da iyileş-

tirmeye gitme şansı elde etmektedirler. Bu tüketiciler, diğer tüketicilerin de durumu fark etmesi ile fayda-zarar konusunda farkındalıkortaya çıkarmaktadır. Teknolojik gelişmeler sayesinde, tüketicilerin sosyal medyayı giderekdaha yakından takip etmesi bu farkındalığı arttıran bir diğer etken olarak öne çıkmakta ve sosyalmedya hem tüketiciler hem de işletmeler için önemli bir pazarlama, tanıtım ve tutundurma aracı haline gelmektedir (İşlek, 2012: 50).

Sosyal medya sayesinde tüketiciler ve firmalar yeni ürettikleri bir ürün veya hizmeti tüketici pazarına sunduklarında her bilgioldukça hızlı bir şekilde yayılmakta ve büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bu sebeple işletmeler sosyal medyayı daha aktif şekilde kullanarak ürün veya hizmetleri hakkında tüketicileri bilgilendirmektedirler.

Sosyal medyada tüketicilerin aktifliği, işletmelerin dikkatini çekmekte ve yeni kolaylıkların etkisiyle artık bu platformları pazarlama faaliyetlerinde tercih etmektedirler. İnternetin ve gelişen teknolojilerinin oluşturduğu sosyal medya ile insanlar birbirleriyle, firmalarla ve organizasyonlarla iletişim kurabilecekleri yeni bir araca sahip olmuşlardır. Firmalar da müşterileriyle iletişim kurmak için sosyal medyadan yararlanır hale gelmişlerdir. Tüketicinin niteliklerinin ve tüketici davranışlarının iyi anlaşılması, tüketici istek ve ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenme ile sağlanır. Bu sebepten tüketiciler için satış öncesi ve sonrası hizmet oldukça önem taşımaktadır (Olgun, 2015: 485). Tüketici davranışlarındaki belirsizlikten ötürü firmalar tüketicilerin istek ve ihtiyaçlarına uygun pazarlama faaliyetlerini gerçekleştirmede zorlanmaktadırlar ve bundan dolayı tüketici davranışlarının detaylı olarak anlaşılması gerekmektedir.

Küreselleşen rekabet ortamında, iletişim teknolojilerinin artması ile birlikte sosyal medyanın kullanım alanı da genişlemiştir. Bu sebeple sosyal medya tüketiciler tarafından daha çok ilgi gören bir alan haline gelmiştir. Sosyal medya vasıtası ile tüketicinin bir ürün veya hizmet hakkında bilgi edinmesi daha kolay ve hızlı şekilde olabilmektedir. Tüketicilerin satın alma davranışlarını etkilemeye de başlayan sosyal medyanın tüketici davranışlarına olan etkisinin incelenmesi gerekmektedir. Bütün bunlar doğrultusunda sosyal medyanın, tüketicilerin satın alma davranışları üzerinde etki edip etmediğini araştırmak amacıyla bu sorunsala cevap aranmıştır. Çalışmanın amacı bu kapsamda, üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışlarına olan etkisini sorgulamaktır.

Çalışmanın amaçlarına ulaşmak için, ilk aşamada sosyal medya ve tüketici davranışları üzerinde durulmuştur. Devamında araştırmanın amaçlarına uygun olarak sosyal medyanın tüketici davranışına nasıl etkilediğini ortaya koymak üzere araştırmanın yöntem ve bulguları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Takip eden bölümde öğrencilerin sosyal medya ve tüketici davranışlarına yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların yorumlanıp önerilerin sunulması ile çalışma son bulmuştur.

1. Sosyal Medya

Gerek günlük yaşam içinde ve gerek akademik literatürde “Sosyal Medya” terimi yerine “sosyal ağ”, “sosyal web” ve “sosyal paylaşım siteleri” terimleri de kullanılmaktadır. Bu konuda hepsini ele alacak bir anlama sahip sosyal medya teriminin kullanılması daha uygun gözükmektedir Sosyal medya geniş anlamıyla, bireylere açık ve yarı açık profil oluşturma izni veren ve bireylerin oluşturdukları profilleri diğer kişilerle bağlantı kurup profillerinde dosya paylaşımı sağlayan, kişilerin profillerini gösteren web tabanlı hizmetler olarak tanımlanmaktadır (Olgun, 2015: 486).

My Space, Facebook, LinkedIn ve Twitter gibi sosyal medya siteleri arkadaşlarla bağlantı kurmaktan çok daha fazla anlama sahiptir. Bu siteler yeni arkadaşlar edinmeye de yaramaktadır (Pate ve Adams, 2013: 93). Medya paylaşım siteleri, kullanıcıların içerik üretmesini ve sisteme yüklemesi ve paylaşması mantığı üzerine kurgulanmış platformlardır ve genellikle üretilen içerikler kullanıcıların kendi katkılarıyla geliştirdikleri içeriklerdir (İşlek, 2012: 37).

Sosyal medya, tüketicilerle işletmeler arasındaki iletişim şekline yenilikler getirmesinin yanı sıra iş yapılış şeklinde değişiklikler meydana getirmiştir. İşletmeler mevcut müşterilerine ulaşmak, yeni müşteri kazanmak, tanınırlıklarını arttırmak, onlara güven vermek, marka imajlarını korumak gibi daha birçok sebepten giderek daha fazla sosyal medyadan yararlanmaktadır (Barutçu ve Tomaş, 2013: 9).

İşletmelerin tüketicilerin yaptığı aktiviteleri kolayca takip edebildikleri pazarlama yapısı değişmektedir. Bundan dolayı işletmeler, tüketicilerin değişen davranışlarını daha iyi anlamak için sosyal medyadan yararlanmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Tüketiciler, büyük bir biçimde YouTube, MySpace, Facebook ve Wikipedia’ya artan ilgileri ile pazarlama içeriğine katkıda bulunmaktadırlar (Heinonen, 2011: 356). Sosyal medya araçları bazı özellikleri ile farklılık gösterebilmektedir (İşlek, 2012: 21-22). Akar’a göre (2010), günümüzde kullanılan sosyal medya araçlarını, wikiler, sosyal işaretleme, bloglar, medya paylaşım siteleri, podcasting, mikroblogging, sanal dünyalar ve sosyal ağlar şeklinde gruplandırmaktadır.

Ellison vd. (2007), Facebook’a üye olanlar ve olmayanlar üzerinde cinsiyet, yaş, etnik, gelir, kullanım sıklığı gibi bilgilerin yanı sıra kullanım amaçlarını tespit etmek için 286 öğrenci üzerinde anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda Facebook’a üye olanlarla olmayanlar arasında demografik olarak bir farklılık çıkmamıştır. Bunun nedeni ise Facebook’un geniş bir çekiciliğe sahip olması ve belirli sosyal grupları dışlamaması şeklinde ifade edilmiştir. Selwyn (2007), Facebook kullanımındaki eğitsel temaları tespit etmek için yaptığı çalışmada 909 öğrencinin 5 ay boyunca Facebook sayfalarını incelemiştir. Çalışma sonucunda Facebook’un iletişim açısından öğrencilerin hayatlarında önemli bir role sahip olduğu tespit etmiştir. Ayrıca kişilerin çevrimiçi bağlantıda kimliklerin biçim kazandığı, değer yargılarının anlaşıldığı ve informal bir ortamın sunulduğu belirlenmiştir. Kobak ve Biçer (2008), sosyal medya araçlarından Facebook’un kullanılma sıklığı, üye olma sebepleri, tercih edilme sebeplerine cevap aramışlardır. Çalışmayı

Anadolu Üniversitesinde okuyan 268 öğrenci katılmış ve veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların %65'i Facebook'a üye olduğu, %35'inin vakit kaybı, gereksiz bulma gibi nedenlerle üye olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Facebook'un günlük hayatta kişileri sıkıntıdan uzaklaştıran ve rahatlatma imkânı sunduğunu ifade etmişlerdir. Vural ve Bat (2010), 319 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada internet kullanım alışkanlıklar ve sosyal medya kavramından haberdar olma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sosyal medya kullanımı ve internet kullanım sıklığı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğrenciler interneti, bilgi alış verişi, sosyal ağlara girmek ve eğlence amacıyla kullanmaktadırlar. Sosyal medya uygulamalarını ise genellikle zaman geçirmek ve çevrimiçi sohbet amacıyla kullanmaktadırlar. Yiğit vd. (2010), sosyal ağlar hakkında görüşleri belirlemek üzere 108 öğretmen adayı ile çalışma yapmışlardır. Bir yarıyıl boyunca aktif olarak sosyal ağları kullandıklarını sağlanan fizik ve fen bilgisi öğretmen adaylarından dersle ilgili kazanımlarını açık uçlu soru ile öğrenilmiştir. Sosyal ağların resim, video vb. materyalleri bulduran bir ortam olması, kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlamada faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak kendilerini daha rahat bir şekilde ifade ettikleri bu ortamları iletişim den farklı amaçlar için kullanabildikleri ve boş geçirdikleri zamanı değerlendirebileceklerini ifade etmişlerdir. Uçak ve Çakmak (2010), Web 2.0 uygulamalarının amaçlarını ve özelliklerini belirlemek üzere 232 öğrenciden anket yöntemiyle bilgi toplamışlardır. Çalışmada öğrencilerin interneti ve sosyal ağları her gün 1-3 saat kullandıklarını tespit etmişlerdir. Turan ve Göktaş (2011) çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin Facebook kullanmama sebeplerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın örneklemini Facebook kullanmayan 12 Atatürk Üniversitesi BÖTE öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma Nitel bir yaklaşımla durum çalışması tekniği ile yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada, Facebook'un bireylerin vakit kaybına, asosyalleşmeye sebep olduğunu ayrıca bireyleri asıl kullanım amaçlarından uzaklaşmaya sebep olduğundan kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Koç ve Karabatak (2011), öğrencilerin sosyal ağları ne ölçüde kullandıkları ve sosyal ağların öğrencileri etkileme durumunu incelemişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 82.44) sosyal ağlara üye olduğunu belirtmişlerdir. Belin ve Yıldız (2011) çalışmalarında, kızlar ve erkekler açısından Facebook'un kullanım düzeylerini ve kullanım amaçlarını araştırmışlardır. Ortaöğretimde okuyan basit tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 137 öğrenciye anket uygulanmıştır. Çalışmada, erkekler ve kızlar için Facebook'un eğlence ve boş zamanı ifade ettiği tespit edilmiştir. Her iki grupta her fırsatta Facebook'u ziyaret ettikleri ve yaklaşık 1 saat kadar zaman geçirmektedirler. Ayrıca tanıdıkları kişi veya kişileri arkadaş olarak eklemekte ve yeni arkadaşlık aramaktadırlar. Bu durum ise öğrencileri gerçek hayattaki arkadaşlık duygusunu körelttiği, öğrencilerin sosyalleşme oranını düşürdüğü olarak yorumlanmıştır. Özmen vd. (2011), sosyal ağların eğitimde rolü, toplum ve bireyler açısından önemini ve sosyal ağların mesleki yeterlilikte etkin biçimde kullanımı ile ilgili öneriler sumayı amaçlamışlardır. Çalışmada sosyal ağların özelliklerinde eğitime destek olacak birçok olanağının olduğu vurgulanmıştır. Bu olanaklar,

eğitim öğretimde aktif katılımlı işbirlikçi öğrenmeyi, sorgulamayı, içerik oluşturmayı, problem çözme becerilerine destek olduğu ayrıca, öğretmen-öğrenci-içerik arasındaki etkileşimi artırdığı ifade edilmiştir. Odabaşı vd. (2012) çalışmalarında, Twitter uygulamasının eğitimde kullanılması ile ilgili bir literatür taraması yapmışlardır. Çalışmada bu uygulamanın durumlu öğrenme, akran öğrenme ve işbirlikçi öğrenme gibi birçok öğrenme kuramıyla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen dersten önce işleyeceği konu veya herhangi bir proje hakkında içerik Tweet'lemesinin öğrencilerin dikkatini çekeceği, hazır bulunmuşluk seviyesini yükselteceği ve içerik hakkında düşünülmesini sağlayacağını ifade etmişlerdir. Dikme (2013), çalışmasında en çok kullanılan sitenin Facebook olduğu, %99,0'ının her gün internet kullandığı ve %82,5'inin üniversitelerin faaliyetlerinden sosyal medya aracılığıyla bilgi sahibi olduğu saptanmıştır.

2. Tüketici Davranışları

Pazarlama yöneticisinin denetim altına alamadığı en önemli çevre unsuru tüketicilerdir. Tüketicikişisel arzu, istek ve ihtiyaçları için pazarlama bileşenlerini satın alan veya satın alma kapasitesine sahip olan kişidir. Bunun önemli nedeni, çevrede meydana gelen değişikliklerin önce tüketicileri etkilemesi ve bu etkinin ne olacağı, nasıl olacağı gibi sorunsalların önceden kolay kolay tespit edilememesidir (İslamoğlu, 2006:127).

Tüketici davranışlarını, bir mal veya hizmeti satın almadan önce ön değerlendirme yapmaları, satın almayı planladıkları ürünlerin kullanma biçimleri ve kullanım sonrasındaki tutum ve davranışları olarak ifade edilebilir (Erdem, 2006: 69).

Tüketici davranışları, tüketicinin ürünleri elde etme, tüketme ve elden çıkartmaları sırasında yaptıkları zihinsel, fizyolojik, psikolojik ve sosyal faaliyetleri de ele alan eylemler olmaktadır. Tüketici davranışlarında zaman zaman bazı sebeplerden dolayı belirsizlikler ortaya çıkabilmektedir ve bu durum pazarlamacıların tüketicilerin arzu ve isteklerine yeterli düzeyde yanıt vermeyi zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle tüketici davranışlarının satın alma öncesi ve sonrasındaki tutum ve davranışlarının ayrıntılı olarak araştırılması ihtiyacı doğmaktadır (Çabuk ve Yağcı, 2003: 70).

Tüketicinin, bir ürünü satın alması veya farklı ürün tercih etmek istemesi tüketici davranışıyla ilgili olmaktadır. Tüketiciler ürünü satın almadan önceki ve sonraki tutumları, davranışları ve karşılaştığı olay ve olgularda tüketici davranışlarını kapsamına girmektedir (Engin, 2011: 18).Tüketici davranışı, bunların yanında tüketicilerin tüketim süreçlerinde gerçekleştirdiği faaliyetlerine yönelik düşüncelerini, duygularını ve çevredeki diğer faktörleri de içine almaktadır. Aynı zamanda diğer tüketicilerin, reklamların, ürün fiyat bilgilerinin, ambalajın, ürün özelliklerinin, blogların ve diğer pek çok unsurun değerlendirmelerini de kapsamaktadır (Okumuş, 2013: 6)

Tüketiciler bir ürünü satın almadan önce kendileri için maliyeti en düşük ve faydası yüksek olacak olan ürünleri tercih etmek isterler. Tüketicilerin satın alma davranışları ekonomik, kültürel, sosyal, kişisel ve psikolojik faktörlerden etkilenmektedir. Diğertaraftan tüketicilerin davranışı danışma grupları, sosyal sınıf, aile, arkadaş, rol ve statü gibi faktörlerden de etkilenir. Bütün bunların yanında, tüketicinin yaşı, yaşam dönemi, yaşı, eğitimi, geliri, mesleği, ekonomik gücü, yaşam tarzı ve kişiliği, motivasyon, algılama, öğrenme ve inançları tutumları gibi kişisel ve psikolojik faktörlerden etkilenmektedir (Kotler, 2003:183-195). Tüketicilerin satın alma davranışları satın aldıkları ürüne göre de değişkenlik gösterebilir. Bazı satın alma davranışlarında fiyat, ürünün özellikleri, markası daha dikkat çekici özellikler olabilir (Yükselen, 2007:143). Bu nedenle firmaların tüketicilerin satın alma davranışları üzerine çalışmalara ağırlık vermesi gerekmektedir.

Tüketici davranışları; kişisel, sosyal, kültürel, psikolojik, fizyolojik nitelikleri barındırmaktadır (Papatya, 2005: 226). Literatürde tüketici davranışları ile ilgili bazı çalışmalar incelendiğinde; Tekvar (2016), “Tüketici Davranışlarının Demografik Özelliklere Göre Tanımlanması” çalışmasında, literatür incelemesi yapılmış, tüketici davranışları, demografik çatı altında tanımlanmaya çalışılmıştır. Edison’un (Edison’dan aktaran Darban ve Li, 2012: 19) Amerikan çevrimiçi sosyal ağ kullanıcıları üzerinde yaptığı bir araştırmanın sonucuna göre Amerikalıların yüzde 52’si en az bir veya daha fazla sosyal ağ profiline sahiptirler. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre çevrimiçi sosyal ağ kullanıcılarının dörtte biri beğendiği ürün, firma ve hizmetleri bu çevrimiçi sosyal ağ sitelerinde takip etmekte, bu takipçilerin yüzde 80’ini de Facebook’taki firma ve marka sayfalarını kullanmaktadır. Bulgulara göre çevrimiçi sosyal ağlar ürün bilgi kaynağı haline gelmiştir. Olgun (2015), çalışmasında tüketicilerin satın alma davranışlarında sosyal medyanın etki edip etmediği araştırılmıştır.

3. Alan Çalışması

3.1. Alan Çalışmasının Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışlarına nasıl etki ettiğini sorgulamaktır. Araştırma, sosyal medya araçlarının satın alma öncesi ve sonrasında tüketici davranışını etki edip etmediğini ve sosyal medya araçları kullanımının tüketicinin satın alma davranışını ne kadar etkilediğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Her geçen gün tüketiciler artan ilgileriyle sosyal medyada ürün, hizmet ve markalar hakkında yorumlar yapmakta, diğer tüketicilerin yorumlarına satın alma kararlarında itibar etmektedir. Bu ilgi ve itibarın üniversite öğrencileri arasında da artmakta olduğu düşünülmekte ve sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin satın alma öncesi ve sonrası davranışlarına nasıl etki ettiğinin ortaya çıkarılması önemli bir husus haline gelmektedir. Ayrıca adı geçen üniversite kapsamında gerçekleştirilen ilk çalışma olması bakımından önemlidir.

3.2. Çalışmanın Hipotezi

H₁, Sosyal medya kullanımı üniversite öğrencilerinin satın alma davranışları üzerinde pozitif etkisi vardır.

3.3. Çalışmanın Yöntemi ve Veri Toplama Aracı

Çalışmanın temel aldığı nicel araştırma yönteminin veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Veriler tesadüfi örneklem yöntemi ile toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılan soru formunda demografik sorular, sosyal medya araçları kullanımına yönelik ölçek ve sosyal medyada satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışlarına etkisine yönelik ölçekler kullanılmıştır. Anket soruları İşlek (2012), “Sosyal Medyanın Tüketici Davranışlarına Etkileri: Türkiye’de Sosyal Medya Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur. Sosyal medya araçlarının kullanımına yönelik ölçek 9 ifadeden oluşmaktadır. Sosyal Medyada Satın Alma Öncesi Tüketici Davranışı 10 ifadeden, Sosyal Medyada Satın Alma Sonrası Tüketici Davranışı 9 ifadeden oluşmuştur. Ölçekler 5’li Likert tipi derecelendirmeye düzenlenmiş ve araştırmaya katılan öğrencilerin; “kesinlikle katılıyorum 5”, “katılıyorum 4”, “az katılıyorum 3”, “katılmıyorum 2” ve “kesinlikle katılmıyorum 1” seçeneklerinden birini işaretlenmesi istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı açıklanarak, sonuçların gizli tutulacağı vurgulanmış gönüllü katılmaları istenmiştir. Soru formları öğrencilere sınıf ortamında uygulanmıştır. Analiz sürecinde soru formları önce gözden geçirilmiş ve eksik işaretleme yapan katılımcıların formları araştırma dışı bırakılmış; eksiksiz olduğu tespit edilen toplam 290 adet anket formu analize dâhil edilmiştir.

3.4. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde öğrenim gören toplam 1100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji Ve İşletmecilik Yüksekokulu bünyesinde yer alan öğrencileri kapsamaktadır. Araştırmanın güven seviyesi ve kabul edilebilir hata oranları dikkate alınarak %5 kabul edilebilir hata payı ile %95 güven aralığında 285 örnekleme ulaşılması hedeflenmiş ve bu doğrultuda tesadüfi örneklem yöntemi ile belirlenmiş olan öğrencilere sınıf ortamında soru formları dağıtılmıştır. Eksik işaretleme yaptığı tespit edilen 7 katılımcının anket formu analiz dışı bırakılmış olup, toplam 290 anket formu analizlere dâhil edilmiştir.

3.5. Analizler ve Bulgular

Verilerin analizleri için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Kullanılacak temel analiz yöntemleri belirlenmeden önce ölçek verileri çalışmanın amaçları ve hipotezleri doğrultusunda normal dağılıma uygun olup olmadığını tespit etmek için, OneSampleKolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve veriler için parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda yapılan karşılaştırma analizlerinde normal dağılım gösteren veriler için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan demografik özellikler için

frekans tabloları ve diğer tüm değişkenler için ise güvenilirlik analizi ile araştırma hipotezleri test edilmiş. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile kontrol edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, güvenilirlik analizleri sonucunda sosyal medya araçlarını kullanma sıklığı ölçeği cronbach's alfa değeri 0,68, satın alma öncesi tüketici davranışı ölçeğinin cronbach's alfa değeri ise 0,83, satın alma sonrası tüketici davranışları ölçeğinin cronbach's alfa değeri 0,85 bulunmuştur.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Erkek	110	37,9
Kadın	180	62,1
Yaş		
18-25	279	96,2
26-35	8	2,8
36 ve üzeri	3	,3
Aylık Gelir		
0-500	118	41,0
501-700	72	24,8
701-1000	58	20,0
1001 ve üzeri	41	14,1
Günlük İnternet Kullanım Sıklığı		
1-2 saat	30	10,3
3-5 saat	120	41,4
6-11 saat	137	47,2
Kullanmıyorum	3	1,0
Daha önce internet Üzerinde Alışveriş Yapma		
Evet	256	73,1
Hayır	33	21,7
Ürünlerin Sosyal Medya Paylaşım Platformlarındaki Ucuzluğu		
Evet	212	73,1
Hayır	63	21,7
Sosyal Medya ile İlgilenmiyorum	15	5,2
İnternette alışveriş yapma sıklığı		
Ayda 1 Kez	73	25,2
Ayda 1 den fazla	63	21,7
2-3 ayda bir	86	29,7
Yılda bir kez	67	23,1

Aylık Online Harcamalar		
0-100	166	57,2
101-250	79	27,2
251-500	31	10,7
501 ve üzeri	11	3,8

Tablo 1 incelendiğinde, soru formuna yanıt veren öğrencilerin cinsiyet bilgilerine bakıldığı zaman, % 62,1'inin kadın katılımcılardan oluştuğu dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%96,2)' i 18-25 yaş aralığındadır. Aylık gelire dair öğrencilerin, 0-500 TL olan aylık gelir grubu % 41 ile en fazla işaretlenen aylık gelir grubu olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılara sosyal medyada günlük geçirilen süreler sorulduğu zaman, öğrencilerin %47.2 'sinin 6-11 saat zaman geçirdiği saptanmıştır. Daha önce internet üzerinde alışveriş yapma oranı %73, 1 ile Evet olarak işaretlenmiştir. Öğrencilerin ürünlerin sosyal medya paylaşım platformlarından da daha ucuz olduğunu düşünüyor musunuz sorusuna ağırlıklı olarak %73,1 Evet yanıtını vermişlerdir. İnternette alışveriş yapma sıklığı %29,7 2-3 ayda bir olarak işaretlenmiştir. Aylık Online Harcamalar, 0-100 TL olan aylık gelir grubu % 57,2 ile en fazla işaretlenen aylık gelir grubu olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 2: Sosyal Medya Araçlarının Kullanım Sıklığı Ortalama ve Standart Sapma

Sosyal Medya Araçları Kullanım Sıklığı	Ortalama	Standart Sapma
Twitter (Mikroblog)	2,83	1,60
Sosyal Ağlar(Facebook, Instagram)	4,13	1,20
Medya Paylaşım Siteleri	3,39	1,20
Wikipedia	2,87	1,36
Sosyal İşaretleme ve Etiketleme	2,19	1,24
Çevrimiçi Topluluklar (Forumlar, Sözlükler)	2,78	1,30
Sanal Dünyalar (Knight Online, WOW, LoL)	2,20	1,43

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin en fazla kullanılan sosyal medya aracının Sosyal Ağ Siteleri olduğu tespit edilmiştir (4,13). Sosyal Ağ Sitelerini sırasıyla Medya Paylaşım Siteleri, Wikipedia, Twitter, Çevrimiçi Topluluklar, Sanal Dünyalar ve Sosyal İşaretleme ve Etiketleme siteleri takip etmiştir.

Tablo 3. Sosyal Medyanın Tüketici Satın Alma Öncesi ve Sonrası Tutumlarına Etkisi

Özellikler	Standartlaştırılmamış Beta Katsayısı	Standartlaştırılmış Beta Katsayısı	P değeri
Sabit	1,565		,000
Satın Alma Öncesi	,261	,293	,000*
Satın Alma Sonrası	,170	,187	,003*

$R^2 = ,178$, $F = 31,160$ (0,00), * $P < 0,01$

Bu araştırmanın temel amacı sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin tüketici davranışına etkisini irdelemek maksadıyla çok değişkenli doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan regresyon modeli sosyal medyanın satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışları üzerinde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. $F(2,287) = 31,160$, $P < 0,01$, (H1 Kabul). Bağımsız değişken sosyal medya araçları tüketici satın alma davranışlarının %17,8'ini açıklamaktadır. Standart katsayıları sırasıyla satın alma öncesi tutumları, 261 satın alma sonrası tutumları, 170'dir. Bu sonuçlar tüketicinin satın alma öncesi davranışlarında (261) sosyal medya araçlarının üzerinde en yüksek etkiye sahipken bunu sırasıyla satın alma sonrası tutumları takip etmektedir (Tablo 3). Araştırma bulguları tüketicilerin satın alma öncesi ve sonrası davranışları sosyal medya araçları ile tahmin edebilmenin istatistiksel olarak mümkün olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneri

Bu araştırma, sosyal medyanın üniversite öğrencilerinde satın alma öncesi ve sonrasında tüketici davranışına nasıl etki ettiğini irdelemek maksadıyla hazırlanmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin giderek daha güçlü bir konuma geldiği günümüzde tüketiciler, internet kullanımının artması ve bilginin hızlı dolaşımı gibi sebeplerden insanların hayatında önemli bir konum edinmeye başlamıştır. İşletmelerin tüketicilerin bu konumuna gereken önemi vermesi ve süreklilik sağlaması gerekmektedir. Bu bağlamda işletmeler tüketicilerin arzu ve isteklerini çok iyi dinlemeli, anlamalı ve onlarla iletişimlerini aktif tutmalıdırlar. İşletmeler bu yöntemle sürekli değişen ve gelişen tüketici istek ve ihtiyaçlarına cevap verebilir ürün ve hizmetlerini pazara daha hızlı bir şekilde sunabilir. Tüketici davranışının sadece bir satın alma davranışı olmaması nedeniyle işletmeler müşterileriyle iletişimde satın alma öncesi, esnası ve sonrası dönemleri dikkate almalı ve onlara ulaşabileceği tüm medyalarda aktif bir şekilde faaliyet göstermelidirler. Sosyal medya pazarlaması bu bağlamda hem işletmeler hem de tüketiciler için önemli bir etkidir.

Sosyal medyanın üniversite öğrencilerinin tüketici davranışına etkisini incelemek amacıyla çok değişkenli doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan regresyon modeli sosyal medyanın satın alma öncesi ve sonrası tüketici davranışları üzerinde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız değişken sosyal medya araçları tüketici satın alma davranışlarının %17,8'ini açıklamaktadır. Standart katsayıları sırasıyla satın alma öncesi tutumları, 261 satın alma sonrası tutumları, 170' dir. Bu sonuçlar tüketicinin satın alma öncesi davranışlarında (261) sosyal medya araçlarının üzerinde en yüksek etkiye sahipken bunu sırasıyla satın alma sonrası tutumları takip etmektedir. Araştırma sonucunda, sosyal ağ sitelerinin en çok kullanılan sosyal medya aracı olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal Ağ Sitelerini sırasıyla Medya Paylaşım Siteleri, Wikipedia, Twitter, Çevrimiçi Topluluklar, Sanal Dünyalar ve Sosyal İşaretleme ve Etiketleme siteleri izlemiştir.

Literatür incelendiğinde, Çağlıyan vd., (2016), yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin satın alma davranışları ile sosyal medya reklamları arasında pozitif bir korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Sosyal medya reklamlarının tüketici satın alma davranışları üzerine pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bedir (2016), "Sosyal Medya Kullanımının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı çalışma sonucunda, öğrencilerin gündemi takip etmek ve arkadaşlarıyla iletişim kurmak için sosyal medyayı sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin en sık kullandıkları sosyal medya uygulamasının "Facebook" olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Genç (2015), üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıklarının kendilerinin satın alma davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesidir. Çalışmada, sosyal medyanın tüketici davranışı ile olan ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin sosyal medyada günlük ortalama 2-3 saatlik bir vakit harcadıkları ve satın alma kararlarından sosyal medyadan etkilendikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, bu çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Sosyal medyada satın alma öncesi tüketici davranışına yönelik bu analizler incelendiğinde, sosyal medya kullanıcılarının öncelikle satın almak istedikleri ürünleri sosyal medya sitelerinde araştırdıkları söylenebilir.

Çalışmada elde edilen bulguların değişiklik göstermesinde yerleşim yeri, gelir düzeyi, üniversite koşulları, sosyal, kültürel, ekonomik ve bireysel etkenler, araştırmanın uygulandığı örneklem alanı, çalışma gruplarının bulunduğu üniversiteden ve çalışmanın yapıldığı zaman farklılıkları gibi faktörlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma her ne kadar Burdur'da bulunan Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji Ve İşletmecilik Yüksekokulunda gerçekleştirilmiş olsa da birtakım kısıtları da mevcuttur. Araştırma tek bir yüksekokulda gerçekleştirilmiş olmasından dolayı, analiz sonuçları diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerde sosyal medyanın tüketici davranışına nasıl etki ettiğini tam olarak yansıtmayabilir. Bu sebeple bundan sonra yapılacak çalışmaların diğer üniversitelerde kapsayacak şekilde

gerçekleştirilmesi ve aralarında karşılaştırma yapılması sonuçların genellenmesi açısından önemlidir.

Sosyal medya, tüketicilerin yoğun olarak kullandığı araçlar olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda tüm kurumsal yapıların sosyal medya ortamında yer alması pazarlama faaliyetlerinin aktifleştirilmesi ve hızlandırılması açısından önemlidir. İşletmeler sosyal medya araçlarını pazarlama iletişimde etkin bir şekilde kullanmalıdırlar. Tüketicilerin sosyal medya araçlarından satın alacakları ürün veya hizmet ile ilgili kapsamlı araştırma yaptığı bilgisine dikkat çekilerek, işletmeler ürünleri, hizmetleri, markaları ve firmaları ile ilgili bilgileri sosyal medya araçlarında paylaşmalıdırlar. Aynı kapsamda yapılacak başka bir çalışmada nitel çalışmalar ile desteklenebilir.

Kaynakça:

AKAR, Erkan, (2010), *Sosyal Medya Pazarlaması: Sosyal WB’de Pazarlama Stratejileri*, Ankara:Efil Yayınevi.

BEDİR, Abdullah, (2016),“Sosyal Medya Kullanımının Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı.

BARUTÇU, Süleyman ve TOMAŞ, Melda, (2013), “Sürdürülebilir Sosyal Medya Pazarlaması ve Sosyal Medya Pazarlaması Etkinliğinin Ölçümü”, *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, IV, 1: 5-23.

ÇABUK, Serap. VE YAĞCI, Mehmet, (2003), *Pazarlamaya Çağdaş Yaklaşım*, İstanbul: Nobel Yayınevi.

ÇAĞLIYAN, Vural. IŞIKLAR, Zeynep. Ergen. ve HASSAN, Sabahe Azeez, (2016),“**Üniversite Öğrencilerinin Satın Alma Davranışlarında Sosyal Medya Reklamlarının Etkisi: Selçuk Üniversitesi’nde Bir Araştırma**”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Ve Teknik Araştırmalar Dergisi*,11: 43-56.

DİKME, G, (2013),“Üniversite Öğrencilerinin İletişimde Ve Günlük Hayatta Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları: Kadir Has Üniversitesi Örneği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ERDEM, Ayhan, (2006), *Tüketici Odaklı Bütünleşik Pazarlama İletişimi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

ELLISON, Nicole. STEINFELD, Charles, And LAMPE, Cliff, (2007). The Benefits of Facebook “Friends:” Social Capital and College Students’ Use of Online Social Network Sites, *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1143–1168.

EROĞLU, Elif, (2012), *Tüketici Davranışları*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ENGİN Fuat, (2011), *Uzun Yaşanmışlıkların, Kısa Anlatımıyla Tüketimde Tüketici*, İstanbul: GDK Yayın.

GENÇ, Yunus Emre, (2015),“**Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı Ve Bunun Satın Alma Davranışlarına Etkisi**”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: **İzmir Katip Çelebi Üniversitesi** Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KOBAK, Kobak ve BİÇER, Serkan, (2008),“Facebook Sosyal Paylaşım Sitesinin Kullanım Nedenleri”, *IETC*, 567-571, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

KOÇ, Mustafa VE KARABATAK, Murat, (2011),“Sosyal Ağların Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Veri Madenciliği Kullanılarak İncelenmesi”, 5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

KOTLER, Philip, (2003), **Marketing Management**, International Edition, Prentice Hall, U.S.A.

İSLAMOĞLU, Ahmet Hamdi, (2006), **Pazarlama Yönetimi**, İstanbul: Beta Yayınları.

İŞLEK, Mahmut. Sami, (2012), “Sosyal Medyanın Tüketici Davranışlarına Etkileri”, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman: Yüksek Lisans Tezi.

ODABAŞI, H. Ferhan., MISIRLI, Özge. GÜNÜÇ, Selim. TİMAR, Zeynep. ER-SOY, Mehmet., SOM, Seçil, DÖNMEZ, Fevzi. İnan, AKÇAY, Tayfun. VE EROL, Osman, (2012), “Eğitim İçin Yeni Bir Ortam: Twitter”, **Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)**, II, 1: 89-103.

OKUMUŞ, Abdullah, (2013), **Tüketici Davranışı**, Birinci Baskı, Türkmen Yayınevi, İstanbul.

OLGUN, Büşra, (2015), “Sosyal Medyanın Tüketici Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisi”, **Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi**, IV,12: 484-507.

ÖZMEN, Fatma, AKÜZÜM, Cemal. SÜNKÜR Meltem. BAYSAL, Nigar, (2011), “Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği”, *6th International Advanced Technologies Symposium*, 16-18 Mayıs, Elazığ, 42-47.

PAPATYA, Nurhan, (2005), “Tüketici Davranışları İle İlgili Motivasyon Modelleri: Bir Perakende İşletmesinde Temizlik ve Kişisel Bakım Ürünlerine Bağlı Bir Araştırma”, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, X,1: 221-240.

PATE, Sharon. S., VE ADAMS, Melinda, (2013), “The Influence of Social Networking Sites on Buying Behaviors of Millennials”, **Atlantic Marketing Journal**, II,1: 91-109.

SELWYN, Neil, (2007), “Screw Blackboard Do It On Facebook! An Investigation Of Students” Educational Use Of Facebook. <http://www.scribd.com/doc/513958/Facebookseminar-paper-Selwyn> 26.08.2017.

TEKVAR, Sırma. Oya, (2016), “Tüketici Davranışlarının Demografik Özelliklere Göre Tanımlanması”, **İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, V,6: 1601-1616.

TURAN, Zeynep. ve GÖKTAŞ, Yüksel, (2011), “Çevrimiçi Sosyal Ağlar: Öğrenciler Neden Facebook Kullanmıyor?” *5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, Fırat Üniversitesi, 22-24 Eylül, Elazığ.

UÇAK, Nazan. Özenç. ve ÇAKMAK, Tolga, (2010), “Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanım Özellikleri”, *Uluslararası 2. Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu*, Hacettepe Üniversitesi, 22-24 Eylül, Ankara.

VURAL, Z. Beril. Akıncı. ve BAT, Mikail, (2010),“Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi *İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma*”, **Yaşar Üniversitesi Dergisi**, XX,5: 3348-3382.

YİĞİT, Nevzat. ALEV, Nedim. ve ÇAVDAR, Oylum, (2010),“Fen Bilgisi ve Fizik Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Sitelerine Yönelik Düşünceleri”,9. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, 23-25 Eylül, İzmir.

YÜKSELEN, Cemal, (2007),*Pazarlama İlkeler Yönetim Örnek Olaylar*, Ankara: DetayYayıncılık.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 27.06.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Olasılık Yönetimi: Senaryo Analizi

Probability Management: Scenario Analysis

Yrd. Doç. Dr. Bahar AŞCI *

Öz:

Küresel, ekonomik ve siyasi trendler, sosyal farklılaşmalar, yeni teknolojilerin çevreye ve toplumun yeniden yapılanmasına etkileri, iş alanlarındaki; yeni işletme stilleri, istihdam kalıpları, teknolojik gelişme ve yeni meslekler gibi trendler, eğitim ve öğretim trendleri, yeni bilimsel paradigmlar, küresel ölçekte ruhsal ve dini eğilimler, dünya barışı ve savaşla mücadele, küresel yönetim, Güney – Kuzey ilişkileri ve bölgesel ölçekli ekonomik blokların geleceği gibi konularda daha etkili yönetim modelleri tasarlayabilmek ve olasılıkları önceden tahminleyerek belirsizliklere hazırlıklı olabilmek yöneticilerin yönetim becerilerini güçlendiren faktörlerdir. Bu çalışmanın amacı da yaklaşık yetmiş beş yıldır Batı'da sivil yönetim planlamaları yapabilmek için kullanılan senaryo analizi yöntemi hakkında temel bilgilendirme yapmak ve konu ile ilgili çalışmaların Türkçe literatürde yaygınlaşabilmesini sağlamaktır. Özellikle stratejik yönetim ve planlama kavramlarına, yönetim alanında yapılan çalışmalarda sıkça rastlanır olması stratejik yönetim açısından önemli bir teknik olan senaryo analizi ve senaryo planlama çalışmalarına da ihtiyacı doğurmuştur. Bu çalışma da; konunun tarihçesini özetledikten sonra temel hatlarını ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: stratejik yönetim, stratejik planlama, senaryo planlama, senaryo analizi

* Karabük Üniversitesi, İİBF, baharasci@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1373-0136>

Abstract:

Designing more effective management models, being able to anticipate the probabilities and being prepared for the uncertainties on the issues such as global, economic and political trends, social differentiations, the effects of new technologies on the environment and the restructuring of the society, trends such as new business styles, employment patterns, technological development and new professions, trends in education and training, new scientific paradigms, spiritual and religious trends on a global scale, world peace and warfare, global governance, South-North relations and the future of regional economies are the factors that strengthen the management skills of the managers. The aim of this study is to provide basic information about scenario analysis method which has been using in the West for approximately seventy-five years to make civil administration plans and to make the related studies spread in Turkish literature. Especially, the fact that strategic management and planning concepts are frequently encountered in the field of management has necessitated scenario analysis and scenario planning studies which are important techniques in terms of strategic management. This study reveals the basic lines of the subject after summarizing the history of it.

Keywords: strategic management, strategic planning, scenario planning, scenario analysis

1. Giriş

Sayırsız olasılık ve belirsizliği içeren geleceği tahminlemek ve bu tahminleri yönetebilmek hem devletler hem de şirketler için önemli bir sorunsaldır. Bir yıl sonra ya da beş yıl sonra nerede olacağımızı görebilmenin, yönetimlere katacağı güç rekabette avantaj sağlayacak önemli faktörlerden birisidir. O nedenle geleceği anlamak insanların yeryüzüne geldikleri günden bugüne en temel arayışlarından birisi olmuştur. Bugün de bu arayışta değişen bir şey yoktur. Duyu görü, yıldız haritası okuyabilme ve altıncı hissiyatın kuvvetli olması gibi bireye özgü ve bilimsel olarak kanıtlanamamış geleceği tahmin edebilme arayışlarına 20. Yüzyıldan sonra bilimsel yöntemler destek olmaya çalışmıştır.

Bu yöntemler bugünü ve geçmişi anlamak için kullanılan sosyal bilim yöntemlerinden farklı olmakla beraber bir çok noktada sosyal bilimlerden de yararlanmaktadır. Geleceği anlamak için yapılan araştırmaların, öncelikle geleceği zamansal olarak bilinmezlikten kurtarmakla işe başladığı görülmektedir.

Bu zaman dilimlemesini somutlaştıran Earl Joseph, geleceğin beş başlık altında incelenmesi gerektiğini önermiştir (1974:178). Bu zamanlar;

1. Kısa yakın gelecek: 1 seneye kadar
2. Yakın gelecek: 1-5 sene
3. Orta yakın gelecek: 5-20 sene
4. Uzak gelecek: 20-50 sene
5. Çok uzak gelecek: 50+1 sene

Gelecekle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde zaman sınıflamasında ortak bir tutum izlendiği dikkati çekmektedir. Bununla birlikte pek çok teknik yapılan çalışmaları kanıta dayalı hale getirebilme çabası içindedir. Genel başlıklar altında bu çalışmaları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

1. Eğilim Etki Analizi (Trend Impact Analysis – TIA): Bu yöntemde geçmişte gerçekleşen ve bugün de devam eden politik, sosyal, kültürel, teknolojik vs. eğilimlerin gelecek üç/beş yılda da devam edeceği varsayılarak gelecek projeksiyonu yapılır (Firminger, 2003; Gordon, 2003). Bu yöntemin genellikle resmi ve akademik gelecek tartışmalarındaki hakim anlayış olduğu görülmektedir. Gelecekte olacakların bugünkü eğilimlerden köklü bir ayrılmayı temsil etmesi akla yatkın düşünülemez.

2. Dinamik Sistem Analizi ve Bilgisayar Modellemesi: Bu analizde, belirli bir zaman dilimi içinde farklı alanlardaki değişkenlerin birbirleri ile ne şekilde etkileşim halinde buldukları sistem yaklaşımı çerçevesinde göstermeye çalışılır ve modellemesi bilgisayar yardımı ile gerçekleşir.

3. Simulasyonlar ve Oyunlar: Gerçek hayattan alınan değişkenleri, bir bilgisayar modeline veya oyununa yerleştirerek bu değişkenlerin zaman içinde nasıl bir etkileşime gireceğini görme girişimine simulasyon veya oyun denilmektedir (Banks, 1998; Rausch, 2003). Katılımcılar bilgisayar veya insan olabilir. Bilgisayarlar ile insanlar “ise-eğer” oyunu oynayarak, yapacakları tercihlerin sonucunda hangi sonuçların doğacağını görürler.

4. Çapraz Etki Analizi (Cross Impact Analysis – CIA): Muhtemel gelecekteki olayların ve bu olayların birbirlerine olan karşılıklı etkilerinin araştırılması için kullanılan ve çeşitli olayların meydana geldiği veya gelmediği hallerde bir olayın koşullu olasılığını ortaya koymaya çalışan nicel bir tekniktir (Dalkey, 1972:350; Gordon ve Stover, 1978; Turoff, 2002:205; Gordon, 2003). Bir başka deyişle; bir değişken ile ilgili tercihlerin bir diğer değişken ile bir tabloda bütün olası tercih kombinasyonlarının ortaya çıkacağı şekilde yerleştirilmesi sonucunda hangi seçeneklerin mümkün, hangilerinin mümkün olmadığını görülmektedir.

5. Teknolojik Etki Değerlendirmesi: Teknolojideki yeniliklerin insan, toplum ve çevre üzerindeki olası etkilerini tahmin eder.

6. Çevresel Etki Değerlendirmesi: Daha çok inşaat sektöründe gelecek öngörüsü alanında kullanılan bu yöntem yeni yapılanmaların çevre üzerinde çıkaracağı etkileri öngörmek için kullanılır. Örneğin bu öngörüler çerçevesinde yapılanma izni verilir.

7. Sosyal Etki Değerlendirmesi: Belirli bir gelişmenin toplum veya cemaat üzerindeki olası etkilerinin öngörülmesi amacı ile yapılan değerlendirmedir.

8. Gelecek Çarkları: Eğilimlerin ve olayların birincil, ikincil ve üçüncül sonuçlarını tanımlayan bir yöntemdir (Styles ve Goddard, 2004:68; Glenn, 2003; Snyder, 1993). Bir tür hızlı beyin fırtınası yöntemidir. Bu yöntem ile amaçlanan, hızlı bir

şekilde, gerçekleşebilecek üç muhtemel geleceğin öngörülmesidir. Bu yaklaşımda; gelecekte bir şey ya ilk kez gerçekleşir ya da daha önce olmuş bir şeyin değeri *artar veya azalır*sa varsayımından hareket edilir ve merkeze bu varsayım konularak gerçekleşme olasılığı en yüksek üç *muhtemel gelecek* çerçevesinde tahminler yapılmaya çalışılır.

9. Bilimkurgu: Daha çok sinemalarda karşılaşılan bir gelecek hikâyesi yöntemidir. Bilimkurgu, geleceği görme iddiası taşımaz ancak bazı konularda yazılan bilimkurgu senaryolarında o an mevcut olmayan ya da en azından insanlığın çoğunluğu tarafından bilinmeyen ve daha sonra keşfedilecek teknolojiler yazılır. Örneğin Arthur C. Clark iletişim uydularını bilim kurgu hikâyesinde daha kullanılmadan yazmıştır.

10. Sezgi ve Sezgisel Öngörü: Sezgisel öngörü daha önce görülemeyen veya anlaşılmayan bir hususu analitik bir yaklaşım sonucunda değil de bir sezgi ile anlamaktır. Sezgisel yaklaşım bir çeşit altıncı histir. Dünyanın çok hızlı değiştiği, bilginin hepsine ulaşmanın ve hepsini özümsemenin mümkün olmadığı bir dönemde sezgilere dayanarak karar almak daha da büyük bir önem kazanmıştır.

11. Kısa, Orta ve Uzun Vadeli Planlama: Kısa, orta ve uzun vadeli planlama yapmak da bir çeşit gelecek görme çabasıdır. Çünkü planlar yapılırken; hali hazırda var olan olgu ve sürecin devam edeceği, olmayanların ortaya çıkacağı ve planlama aşamasında var olan olgu ve sürecin gelecekte sona ereceği varsayılmaktadır.

İlinti Ağacı: İlinti ağacı yöntemi, şu anda bulunduğunuz yerden gelecek bir zamanda nihai olarak gitmek istediğiniz ulaşabilmek için olayların sırasının ve hangi düzende olması gerektiğinin kapsamlı bir haritasının çıkarılmasıdır.

12. CERT/CPM Analizi: Bu geleceği görme yöntemi NASA tarafından aya uçuş programı çerçevesinde geliştirilmiştir. Çok fazla sayıda insan ile çok karışık bir planlama yapmayı hedefler. Bu tekniğe de ilinti ağacı yöntemi ile başlanır ve yeni bilgi katmanları eklenerek analiz geliştirilir. Bir hedefe ulaşabilmek için başlanılan nokta ile hedefe ulaşmak için gidilebilecek bütün alternatif yolların haritası çıkarılır. Sonra bu alternatif yolların hepsinin ortaya çıkaracağı maliyetler ve zaman faktörleri ortaya konulur. En az maliyet ve en kısa zamanda ulaşılacak yol böylece ortaya çıkmış olur.

13. Delphi Yöntemi: Bir dizi soru formu vasıtası ile kontrollü bir şekilde görüş geribildirimini alarak bir grup uzmandan bilgi toplamak ve toplanan bilgileri sentezlemek için yapılandırılmış bir süreci temel alan yöntemdir (Ludwig, 1997:2; Buckley, 1995:18; Rowe ve Wright, 1999:355; Yousuf, 2014:2; Okoli ve Paulowski, 2004:20; Gordon, 2003). Amerikan Hava Kuvvetleri düşünce kuruluşu RAND tarafından geliştirilen bu yöntemde üzerinde araştırma yapılan konu ile ilgili bir grup uzman bir araya getirilir. Onlara hangi gelişmenin en muhtemel (veya en tercih edilen) gelişme olduğu ve ne zaman gerçekleşeceği sorulur. Aynı zamanda vereceği cevabın nedenlerini de ortaya koymaları istenir. Sonuçlar özetlenir ve uzmanlara geri verilir. Uzmanlar diğerlerinin cevaplarını da değerlendirerek değiş-

tirir ve nihai olarak mümkün olan en iyi uzlaşma noktasında gelecek ile ilgili bir sonuca varılır. Delphi yönteminin ardındaki mantık; geleneksel olarak “komisyonlar tarafından istişarede bulunma” biçimlerinden, özellikle grup dinamiğiyle ilgili olanlarının dezavantajlarını gidermek ve üstesinden gelmektir.

Bu gelecek araştırmaları tekniklerinin dışında bir teknik de *gelecek senaryosu tekniğidir*. Gelecek senaryosu tekniği, gelecek araştırmalarında kullanılan etkili tekniklerin başında gelmektedir. Bir CIA çalışmasında gelecek senaryosunun ne zaman kullanılması gerektiği konusunda şu satırlara yer verilmektedir: Gelecek senaryoları “bir durum çok karmaşık olarak görüldüğünde veya bir sonuç değerlendirilmesinin çıktılarının ona itibar edilemeyeceği kadar belirsiz olduğu durumlarda kullanışlıdır.”¹

2. Gelecek Senaryosu

Senaryo kavramı gelecek tasarımı bağlamında 1950’lerde Amerikan Hava Kuvvetleri’nin düşünce kuruluşu olan RAND’da çalışan Herman Kahn tarafından kullanıma sokulmuştur. Kahn 1962’de yazdığı “Thinking About the Unthinkable” adlı kitabında Amerikalı karar alıcıların Sovyetler Birliği ile bir nükleer savaş düşünmeleri ve muhtemel bütün sonuçlarına hazırlanmaları gerektiğini ileri sürmüştür. Kahn’a göre geçici de olsa en aşırı örneklerin ciddi şekilde düşünülmesi bizi barış içindeki dünyamızdan dışarı çeker ve hayallerimizi güçlü bir şekilde canlandırır (1962:185). Bu da insanlara hakim düşünce tarzı dışında düşünme ve farklı gelecek senaryoları çerçevesinde düşünmeyi zenginleştirme imkânı verecektir.

Kahn ve Wiener, senaryonun, hayâli geleceklerle değişik yollardan başa çıkmak ve hayâli, harekete geçirip disipline etmek için ana araçlardan birisi olduğunu ifade etmektedir (1967:264). Ancak gelecek senaryosunu sadece hayâle indirgemek onu çok hafife almak olacaktır. Gelecek senaryosu, bilginin üzerine hayâlin, mantık çerçevesinde şekillendirilmesi ile ortaya çıkar. Bir başka ifade ile hayâllerimizi gelecek ile ilgili düşünceye dönüştürmeyi hedefler (Oppenheimer, 2009:4).

..Gelecek senaryosu geçmiş ile ilgili bildiklerimizin geleceğe taşınması değildir. Ancak gelecekte senaryolar, geçmiş ile ilişkili olabilirler. Örneğin El Kaide’nin New York’ta Dünya Ticaret Merkezi’ne bombalı araç ile yapmış olduğu saldırıdan sonra El Kaide konusunda çalışan anti-terör uzmanlarının hazırlayacağı bir senaryoda, uçaklarla yapılacak saldırının senaryoda yer alması, geçmişin geleceğe taşınması değildir ancak geçmiş ile ilişkisi olduğu da ortadadır.

Gelecek senaryoları, geleceği tam bir bilinmezlikten kurtarmak ve hesaplanabilir gelecekler kurmak için girişilen zihinsel kurgulardır. Bir gelecek senaryosu akla yatkın bir gelecek dünyasının yeterince canlı, zengin ve detaylı bir portresidir. Schoemaker’in ifadesi ile senaryo planlaması muhtemel geleceklerin hayâl edilmesinin disiplinli bir yöntemidir (1995:25). Senaryoların amacı gelecekte ne olacağını

¹ Bu kaynak konu ile ilgili çevirimiçi ders notlarından derlenmiştir. Detaylı bilgi için bakınız: Tradecraft Review-A Tradecraft Primer: Structured Analytic Techniques for Improving Intelligence Analysis, Vol.2:3, June 2005, Sherman Kent School.

söylemek değil, nelerin olabileceğini ortaya koymaktır (Lembert vd., 2008:7).

Gelecek senaryosu konusundaki en ünlü isimlerden birisi olan Peter Schwartz, senaryoların “dünyamızın yarın alabileceği şeklin yolu ile ilgili, bugünkü çevremizin değişen açılarını tanınamamızı ve kabul etmemizi sağlayan hikâyeler” olduğunu söylemektedir (1991:3). Böylece karar alıcılar tehditleri, fırsatları, güçlü ve güçsüz yanlarını “*böyle bir şey olur ise*” düşüncesi çerçevesinde görürler.

Gelecek senaryoları ile şirketler piyasaların gelecekte nasıl şekilleneceği ve kendilerinin nasıl konumlanmaları gerektiği sorularına cevap ararlar. Ordular, düşman orduların silah, strateji ve harp taktiklerini nasıl geliştirebileceğinden hareket ederek kendilerinin de gelecekteki bir savaşta nasıl konumlanmaları gerektiğini araştırırlar. İstihbarat örgütleri düşünülmecekleri düşünme arayışı içinde olurlar. Aslında gelecek senaryosu konunun uzmanları ile uzman olmayanlarını bir araya getirmek ve geleceği birlikte aramak için iyi bir yöntemdir.

Bunları yaparken sadece hesaplaması/öngörmesi daha kolay olan demografik gelecek projeksiyonları ve üretim projeksiyonları gibi veriler kullanılmakla kalmaz. Değerler sisteminde imkansız görülen bir değişim veya bugün uzak olan, düşünülme-yen bir teknolojinin gelecekte varolabileceği ileri sürüldüğü zaman “dünya tersine dönse dediğin olmaz” dedirtecek kadar uçuk “veriler” de gelecek senaryosunun senaryo akışı içinde yerini bulur.

.Senaryoyu planlayan bu senaryodan hareketle geleceğin getireceği sorunları, meydan okumaları ve fırsatları görebilir. Diğer bir ifade ile gelecek senaryoları stratejik planlama yapan her kuruluş için büyük bir öneme sahiptir (Schoemaker, 1995:25). Gelecek senaryosu gelecekte neyin olacağını değil, nelerin olabileceğinin akla yatkın izahıdır. Gelecek senaryosu, karar alma sürecinde sık sık yapılan iki hatanın; küçümseme ve abartma hatalarının yapılmasını da engellemektedir (Schoemaker, 1995:27).

Gelecek senaryoları konusunda çok erken çalışmalara başlayan Royal Dutch/Shell grubu 1973 OPEC petrol krizine, 1980’lerin başında petrol fiyatlarının artmasına ve SSCB’nin çökmesine çok hızlı ve etkili cevap vermiş ve bu süreçleri mümkün olan en az zararlarla aşmıştır. Shell’in yöneticileri geleceği görmemişlerdir belki ama olan değişimlere zihinsel olarak rakiplerinden daha hazırlıklı olmuşlardır (Fost ve Edmonston, 1998:10). Çünkü senaryolar Shell’in senaryolarının kurucusu olan Pierre Wack’ın da dediği gibi gelecekle ilgili mental haritaları değiştirmektedirler (Wilson, 1990:20).

Gelecek senaryolarında “bu olur ise şu sonuç doğar” şeklinde kurgular üzerinden muhtemel gelecekler öngörülmeye çalışılır. Böylece senaryo sahipleri muhtemel geleceği öngördükleri gibi yönlendirmeye de çalışırlar. Gelecek senaryoları; siyasetçiler, büyük şirketler, istihbarat kuruluşları ve genelkurmaylar tarafından gelecek ile ilgili olasılıkların öngörülebilmesi ve geleceğin daha iyi anlaşılabilmesi için kullanılmaktadır. Muhtemel geleceği görebilmek için hayallerini genişleten yöneticiler beklenmedik fırsatlar veya tehditlerle karşı karşıya geldiklerinde sürp-

riz etkisi ile karşı karşıya kalmayacaklardır (Schoemaker, 1995:25).

20. yüzyılın başında Tuğgeneral Billy Mitchell, uçakların deniz savaşları üzerinde gemileri yukarıdan bombalayarak batırabileceğini ileri sürmüştür. Amerikan Savaş Bakanı Newton Baker, bu yazıyı okuduğunda, “bu görüş o kadar aptalca ve imkansız ki, uçak bir gemiyi havadan vurmak isterken, vurulmak istenen geminin kaptan köşkünde bulunmaya gönüllüyüm” demiştir. Deniz Kuvvetleri Bakanı Josephus Daniels de “Bu adam roman yazmalı” diyecek kadar şüpheciydi. Saygın Scientific American Dergisi bile 1910’da uçağın, geleceğin deniz savaşında devrim yaratacağı iddiasını ortaya atmaktan suçlanacaktır (Schoemaker, 1995:25).

2.1. Gelecek Senaryosu Tipleri

Gelecek senaryoları ile ilgili yapılan çalışmalar göstermiştir ki, temel olarak üç farklı gelecek senaryosu tipi çalışmalarda uygulanmaktadır. Birinci ve en yaygın gelecek senaryosu tipini RAND oluşturmuştur ve RAND’ın senaryo tipi daha sonra petrol şirketi Shell tarafından geliştirilip Global Business Network tarafından şekillendirilmiştir (Lembert, 2008). Bu şekilde ortaya çıkan senaryo tipine *RAND-Shell-GBN* yöntemi denilmiştir. İkinci senaryo tipi Fransız Gaston Berger ve Michel Godet tarafından geliştirilen *La Prospective Ekol* diye anılan tiptir. Üçüncü tip ise Ted Gordon ve Olaf Helmer tarafından RAND’da gerçekleştirilen *Probabilistic Modified Trends* adlı tiptir (Lembert, 2008).

2.2 Gelecek Senaryosu Tekniğinin Diğer Yöntemlerden Farklılıkları

Gelecek Senaryosu tekniği; acil durum planlaması, bir projenin çeşitli değişkenlerden ne derece etkilendiğinin ve bu değişimlere ne derece duyarlı olduğunun araştırılmasını hedefleyen duyarlılık analizi ve bilgisayar simülasyonundan çok farklıdır.

Acil durum planlaması sadece bir değişkenin belirsiz olduğu ve bu değişkenin belirsizliğini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmadır. Bir verili durum vardır. Bu durumda sadece bir acil durum veya istisna söz konusudur ki, bu da belirsiz değişkeni oluşturur. Gelecek Senaryosu ise yan yana bulunan ve eşit değer taşıyan bir çok farklı bilinmezin ortak etkisini araştırır (Schoemaker, 1995:26).

Duyarlılık analizi de bütün diğer değişkenleri sabit tutarak bir değişkendeki farklılığın ortaya çıkardığı sonucu araştırır. Gelecek senaryoları ise bir çok değişkeni değiştirirken, bazılarını sabit tutmak gibi bir arayış içinde olmaz (Schoemaker, 1995:26-27). Dolayısıyla gelecek senaryoları, karışık bir simülasyon modelinin çıktısı olmanın çok ötesindedir.

2.3 Gelecek Senaryolarında Kullanılan Teknik Kavramlar ve Anlamları

Gelecek senaryosu kurulurken dikkate alınması gereken bütün sosyal, politik, teknolojik vs. unsurlar kavramsal çerçevelere oturtulmalıdır. Bunlar senaryonun kurgulanması kadar anlaşılmasını da rahat hale getirecektir.

Paradigma: Üzerinde çalışılacak sorunsalı ifade etmek için kullanılan terimdir. Örneğin; Soğuk Savaş.

Paradigma Kayması: Bir paradigma etkisini yitiriyor ve bir başka paradigma belirmeye başlıyor ise buna paradigma kayması denilmektedir.

Temel Eğilimler: Politik, sosyal, ekonomik, teknolojik veya kültürel alanda gerçekleşen etkisini artırarak veya azaltarak devam eden süreç senaryo kapsamında temel eğilim olarak tanımlanır. Bazı temel eğilimler bir araya geldikleri zaman (örneğin 4-6 temel eğilim) senaryo açısından dinamiği oluştururlar.

1946 senesinde Amerikan Dış İlişkiler Ofisi'nin, paradigmanın Soğuk Savaş olduğu bir senaryo çalışması yaptığını varsayarsak; çalışmanın bundan sonraki kısmında, senaryo ile ilgili kullanılan kavramları açıklarken bu örnek üzerinden tekniği canlandırabiliriz. "1946-1956 Dönemi Küresel Güç Dağılımı" başlıklı bu senaryo örneğinde; temel eğilimler; a) İşgal edilen ülkelerde bürokrasinin komünistler tarafından kuşatılması, b) Komünist parti dışındaki bütün partilerin baskı altına alınması, c) Anti-komünist unsurlara yönelik suikastlar, d) Anti-komünist unsurlara yönelik kapsamlı tutuklamalar gibi eylemlerin/süreçlerin her birisi anılan zaman dilimi açısından sıralanabilir. Yukarıda sayılan dört temel eğilimi bir araya getirildiği zaman Orta ve Doğu Avrupa iç politikasındaki bir dinamik "komünist rejimin kurulması" şeklinde gelecek senaryosuna konulabilir.

Dinamikler: Temel eğilimlerin bir araya gelerek oluşturduğu ve incelenen süreci belirli bir noktaya sürükleme gücüne sahip olduğu görülen unsurları açıklamak için kullanılan kavramdır. Diğer bir ifade ile dinamikler senaryodaki değişim hikâyesinin arkasındaki güçlerdir. Schwartz, dinamiği; senaryonun planını hareket ettiren ve hikâyenin sonucunu belirleyen unsurlar olarak tanımlamaktadır (1991:101-102).

Senaryolarda bir dinamik; iç politik, dış politik, ekonomik, kültürel, teknolojik, sosyal ve demografik gibi değişik boyutlarla ilgili olabilir. Her senaryo konusuna göre farklı dinamiklere sahiptir. Örneğin "Gelecek On Yılda Yüksek Öğretimde Okuyacak Öğrencilerin İhtiyaçları" üzerine kurgulanacak bir senaryo çalışmasında daha çok demografik, teknolojik ve kültürel dinamikler üzerinde durulacakken dış politik dinamikler büyük bir ihtimal ile böyle bir senaryoda etkili olmayacaktır. Genel olarak dış politik dinamikleri böyle bir senaryo için anlamsız kabul ederken günümüzde Suriye'deki iç savaşla birlikte Türkiye'ye göç eden ve yüksek öğretim ihtiyacı da olan yüzbinlerle karşı karşıya kalmış bulunmaktayız. Bu noktada 2000 senesinde gerçekleşmiş bir çalışma, Suriyeli öğrenciler meselesine odaklanma ihtiyacı duymamışken, politika yapıcılardan birisinin, bölgedeki hareketliliklerden ve Avrupa'nın Müslüman ülkelerden gerçekleşecek göçlere çok sıcak bakmayacağı ihtimalini göz önüne alarak aklına getirebileceği ve muhtemelen o an bu çalışmayı yapanlar tarafından gereksiz bulunacak fikir, günümüzde ihtiyaç haline dönüşmüştür. En azından 2010 senesinde yüksek öğretimin gelecek 10 yılını tartışırken böyle bir senaryoyu çalıştırmak bugün Suriyeli öğrencilerin ve hatta Türkiye'ye

göç eden Suriyeli akademisyenlerin durumu ile ilgili proaktif davranılmasını sağlamış olacaktır.

Önceden Belirlenmiş Unsurlar: Bir senaryoda “önceden belirlenmiş unsurlar” ile kastedilen; olmuş, olmakta olan veya olması kesin olan ancak sonuçları henüz ortaya çıkmamış olaylardır (Wack, 1985:77). Önceden belirlenmiş unsurların eğilimlerden farkı rahatlıkla senaryoya yerleştirilebilecek olmakla beraber senaryonun sonucunu doğrudan etkileyecek bir nedensellik bağı içinde olmamalarıdır. Önceden belirlenmiş unsurların ne olduğu çoğu zaman temel eğilimleri ve dinamikleri tespit ederken anlaşılır. Bu çalışma için kurgulanan senaryoda “önceden belirlenmiş unsur” Churchill’in İngiltere’de seçimleri kaybederek başbakanlıktan ayrılması olarak gösterilmiştir.

Temel Belirsizlikler: Senaryoda önemli belirleyiciler olmakla beraber karakteri, önemi veya sonuçları belli olmayan olaylara “temel belirsizlikler” denilmektedir. Temel belirsizlikler senaryonun kurulması açısından en önemli unsurların başında gelmektedir. Senaryoyu inşa eden, en belirsiz ve belirli sonucu üretmek konusunda etkili olacak belirsiz olayları ortaya çıkarmak zorundadır (Schoemaker, 1995:28). Temel belirsizlikler “bilinen bilinmeyenler” olabileceği gibi “bilinmeyen bilinmeyenler” de olabilir.

.Wack temel belirsizlikler konusunda şöyle demektedir: “bazı temel belirsizlikleri dikkatle inceleyerek, karşılıklı etkileşimleri hakkında daha derin bir anlama kabiliyetine ulaştık ki, bu da kendi içinde bir çelişki ile bize neyin kesin ve kaçınılmaz olduğunu, neyin ise kesin ve kaçınılmaz olmadığını gösterdi.” Bunun anlamı, dikkatli bir inceleme araştırmacıya ham belirsizlik ile temel belirsizlik arasındaki farkı gösterecektir. Yani bazı durumlarda belirsiz gibi görünen, önceden belirlenmiş unsur olabilir (1985:76-78).

Bir senaryo analizinde temel belirsizliklerin tam anlamı ile anlaşılması için dinamikler bilinmeli ve nedensellik ilişkisi kurulabilmelidir. Bundan dolayı Schwartz, temel belirsizlikler ile önceden belirlenmiş hususların her zaman ayrı kategoriler olarak görülemeyeceğini, bunların bazı zamanlarda örtüşüklerini ileri sürer (1991:108).

Bu çalışmanın senaryo örneği için temel belirsizliklerin en önemlisi yani “kritik belirsizlik” olarak SSCB’nin atom bombasını ilk ne zaman kullanacağı gösterilmiştir.

Vahşi Kartlar²: Gelecek senaryolarında “vahşi kartlar” ile kast edilen; olma ihtimali çok düşük ancak olduğu zaman ortaya çok büyük sonuçlar çıkararak bir temel bilinmeyendir. İstihbarat dilinde stratejik sürpriz denilen bu tür temel bilinmeyenlere senaryolarda vahşi kart denilmektedir. Bernstein, vahşi kartları; akla uy-

² Bu konu ile ilgili daha fazla bilgi için bakınız: Dewar, James A., Assumption-Based Planning: A Tool for Reducing Avoidable Surprises, Cambridge University Press, 2002 veya Dewar, James A., Carl H. Builder, William M. Hix ve Morlie H. Levin, Assumption-Based Planning: A Planning Tool for Very Uncertain Times, Santa Monica, Calif.: RAND, MR-114-A, 1993.

gun olmakla beraber gerçekleşme ihtimali düşük olan, gerçekleştiğinde de mantık zincirini ya tamamen ortadan kaldıran ya da köklü bir şekilde değişikliğe uğratan olaylardır diye tanımlamaktadır (2000:54). Bir senaryo çerçevesinde anlatılıysaydı “11 Eylül Saldırıları” mükemmel bir vahşi kart olurdu.

Gelecek senaryoları içinde “vahşi kart” senaryosu olarak bilinen senaryolar, olma ihtimali küçük ancak olur ise büyük ve derin sonuçlar ortaya çıkaracak temel belirsizlik üzerine kurulabilir. Çalışmanın senaryo örneği için bir vahşi kart, 1950’de ABD ile SSCB arasında gerçekleşecek nükleer savaştır.

Senaryo Akışı: Senaryo akışı ise hikâye şeklinde anlatılan gelecekte olabilecekler hakkında paradigmanın ortaya konulması, senaryo bir paradigma kaymasını öngörüyor ise paradigma kaymasının tespit edilmesi, eğilimlerin sıralanması ve bu eğilimlerin hangi dinamikleri oluşturduklarının tespit edilmesidir. Bu aşamada dinamikler ile önceden belirlenmiş hususlar arasındaki ilişkiler ve kritik belirsizlikler arasındaki karşılıklı etkileşim mantıklı bir şekilde izah edilmelidir.

2.4 Bir Gelecek Senaryosu Nasıl Kurulur?

Gelecek senaryosu kurulması süreci konunun uzmanlarının ve konu ile ilgili karar alıcıların katılımı ile gerçekleşmeli ve yapılandırılmış bir beyin fırtınası çalışması çerçevesinde oluşturulmalıdır (Oppenheimer, 2009:6). Bir senaryonun kurulması için 1-2 günlük bir çalışma gerekmekte ise de konunun karışıklığı ve çok faktörlü oluşu göz önünde tutularak bu süre uzatılabilir. Ayrıca konu ile ilgili yapılan ön çalışmalar da sürenin ne kadar olacağını belirleyebilir.

Bir CIA çalışmasında senaryo kuruluşu ile ilgili başlangıç aşamasına dair şu tespit yapılmaktadır: “Gelecek projesinin ne kadar ayrıntılı olacağına bağlı olarak ortaya konacak çaba; zamana, analitik kaynağa ve paraya önemli miktarda yatırımı gerekli kılabilir. Bir analiz ekibi; organizasyon, beyin fırtınası ve bir çok gelecek senaryosu geliştirmek için birkaç saat veya gün harcaabilir.

Ayrıca geniş çaplı çalışma (dışarıdan gelen uzmanları da içeren) katılımcıların bir araya geldiği bir kaç gün sürecek “atölye çalışması” yapmayı gerektirebilir. Böyle bir girişim genellikle senaryo geliştirme uzmanlarının özel maharetlerini ve bu faaliyetleri icra edebilecek ortamların bulunmasını gerektirir.³

Gelecek senaryosu kurarken bilgimizi ikiye böleriz. Bunlardan ilki a) bildiğimize inandığımız ve bilebileceğimiz bilgiler iken ikincisi b) belirsiz veya bilinmesi mümkün olmayan bilgilerdir. Bildiğimiz şeyler büyük bir çoğunlukla geçmiş ve bugün ile ilgilidir. Ancak gelecek ile ilgili olarak da demografik ve teknolojik gelişmeler gibi bazı hususları bildiğimizi kabul ederiz (Schoemaker, 1995:28).

³ Bu kaynak konu ile ilgili çeviri miçi ders notlarından derlenmiştir. Detaylı bilgi için bakınız: Tradecraft Review-A Tradecraft Primer: Structured Analytic Techniques for Improving Intelligence Analysis, Vol.2:3, June 2005, Sherman Kent School.

Bilmediğimiz bilgiler ise örneğin iki sene sonra yapılacak seçimlerin sonuçları, Avrupa Birliği'nin 2023'de varlığını sürdürüp sürdüremeyeceği, yapılan teknolojik araştırmaların AIDS'in tedavisini mümkün hale getirip getirmeyeceği (Afrika'nın demografik dengesi üzerinde köklü bir etkisi olacaktır) veya ekonomideki dengesizliklerin küresel bir mali kriz ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağıdır. Gelecek senaryosu, bilinenler ile bilinmeyenlerin iç tutarlılığa sahip bir şekilde bir araya getirilerek, alternatif geleceklerin oluşturulmasıdır.

Gelecek senaryosu kurulmasında her belirsizlik için bütün muhtemel geleceklerin planlaması gerekmez. Yapılması gereken basitleştirerek yeterli senaryonun ortaya konulmasıdır. Örneğin gelecekte faizlerin artması üzerine kurulu bir senaryoda bütün muhtemel sayısal artışları vermek yerine düşük artış, orta artış ve yüksek artış şeklinde üç senaryo yeterli olacaktır (Schoemaker, 1995:28).

Bir gelecek senaryosu 10 aşamada kurulur. Bu aşamalar kullanılan tekniğe veya senaryoyu oluşturan kurum veya kişilere göre bazen artabilir bazen de azalabilir.

Birinci Aşama: Kapsamın Tanımlanması

Bir gelecek senaryosunun kurulması için öncelikle yapılması gereken şey gelecek senaryosunun konusunun ve sorusunun (örneğin küresel iklim değişikliği) ve kapsayacağı zamanın (gelecek 10 sene) tespit edilmesi gerekmektedir. Senaryodan ne bekleniyorsa konu buna göre sınırları açıkça belirlenmiş şekilde seçilmelidir. Çünkü sorulacak soruya, senaryo tekniğinden daha iyi cevap verebilecek yöntemler olup olmadığı bu aşamada ortaya çıkacaktır.

Gelecek senaryoları için en iyi (veya en çok uygulanan) zaman dilimi 5 ile 10 senelik zaman dilimleridir. Senaryonun zaman kapsamı gelecek 10 sene ise geçmiş on senede senaryonun konusunu oluşturan konuda hangi değişikliklerin olduğu tespit edilmelidir. Muhtemelen gelecek 10 yılda geçmiş 10 yılda olduğu kadar ya da olduğundan daha fazla değişiklik beklenebilir (Schoemaker, 1995:28). Geçmişte gerçekleşen dönüşümlerin nedenleri incelenmeli ve bu incelemeler ışığında beklentiler şekillendirilmelidir (Schoemaker, 1995:31).

Tabii ki, geçmişte olan değişiklikler her zaman gelecekte olabilecek değişiklikler için kanıt oluşturmaz. 1946'da hazırlandığını varsaydığımız ve "1946-1956 Dönemi Küresel Güç Dağılımı" açısından inceleyen örnek gelecek senaryomuz; 1935-1945 arasında gerçekleşen değişiklik kadar büyük değişikliklerin, 1946-1956 arasında olacağı varsayımından hareket ederse yanlış bir noktaya sürüklenebilir. Çünkü, 1935-1945 arasında gerçekleşen değişiklikler neticesinde dünyada dengeler kısmen oturmak zorunda kalmış ve iki tane dünya savaşından çıkan ülkelerin ekonomik olarak daha fazla savaşacak durumları kalmamıştır. Bu durum da kısmi olarak istikrarı getirmiş ve bu dönemi takip eden ilk 10 yılda yani 1946-1956 yılları arasında küresel güç dağılımında büyük değişikliklerin beklenmesi rasyonel karşılanmayacaktır.

İkinci Aşama: Temel Aktörlerin Tespit Edilmesi

Gelecek senaryosunun oluşturulmasının ikinci aşamasında yapılması gereken; temel aktörlerin tespit edilmesidir. Gelecek 10 yılda, senaryosu kurulan konunun temel aktörleri kimler olacaktır? Şimdiki pozisyonları, menfaatleri nelerdir? Bu aktörlerin değişik şartlar altında değişik menfaatleri neler olabilir? Son 10 yılda bu aktörlerin, menfaatleri ve algılamaları nasıl değişmiştir? Bu aktörler arasındaki ilişkiler nasıl gelişmiştir? (Schoemaker, 1995:28).

Örnek senaryomuzda temel aktörler; ABD, SSCB, Batı Avrupa, Sovyet işgalindeki Orta ve Doğu Avrupa ve Çin olmak üzere ilk planda ortaya çıkmaktadır.

Üçüncü Aşama: Temel Eğilimlerin Belirlenmesi

Belirlenen zaman içerisinde incelenen konuyu etkileyecek olan temel politik, ekonomik, kültürel, hukuki, teknolojik, dış politik ve diğer eğilimler nelerdir? Burada göz önünde tutulması gereken husus, temel eğilimlerin bazılarının farklı senaryolarda farklı olması gereğidir. Çünkü eğer bütün temel eğilimler her senaryoda aynı olursa farklı senaryolardan bahsetmek mümkün olmayacaktır.

Üçüncü aşamada tespit edilen ve aktörleri etkileyecek olan ve her senaryoda bazı açılardan farklılık gösterecek olan temel eğilimler kısaca izah edilmelidir. Bu temel eğilimlerin gelecek senaryosunun konusunu oluşturan aktörler üzerindeki etkileri tespit edilmelidir.

Örnek senaryo için ABD dış politikasında temel eğilim olarak ABD'nin Birinci Dünya Savaşı sonrasında olduğu gibi izolasyonist bir sürece döneceği kabul edilirse, ortaya çıkacak 1946-1956 senaryosu olağanüstü farklı olacaktır.

Dördüncü Aşama: Temel Dinamiklerin Belirlenmesi

Bu alanda yapılan birçok çalışma senaryonun kurgulanmasını ve aşamalarını açıklarken temel eğilimleri ve temel dinamikleri birlikte değerlendirilmiştir. Ancak temel eğilimler ile temel dinamiklerin aynı anlama gelmediği bilinmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi bir temel dinamik 4 ile 6 arasında temel eğilimin bir araya gelmesi ile oluşur. Bu noktada, bu çalışma alandaki çalışmalar ile Schoemaker'in senaryo çalışmasından ayrılmaktadır. Çünkü Schoemaker temel dinamiklerin incelenmesini ayrı bir aşama olarak görmemektedir.

Beşinci Aşama: Temel Belirsizliklerin Belirlenmesi

Beşinci aşamada belirlenmesi gereken; incelenen zaman diliminde üzerinde çalışılan konuyu etkileyecek temel belirsizliklerin neler olduğu ve hangi sonuçlarda hangi etkiyi ortaya çıkaracaklarıdır (Schoemaker, 1995:28-29). Belirsizlikler genellikle devam eden bir sürecin nasıl sonuçlanacağı anlamına gelmektedir.

Gelecek senaryolarında seçimleri kimin kazanacağı bir belirsizliktir. İran'ın devam eden nükleer araştırmalarının nükleer bomba ile sonuçlanıp sonuçlanmayacağı bir belirsizliktir. Özetle, gelecek senaryosunda senaryonun temel parçası

olan belirsizlikler temel aktörlerle bir şekilde ilintili olan ve sonucu belli olmayan süreçlerdir.

Bu çalışmanın örnek senaryosu için önemli bir belirsizlik; Çin’de komünistler ile milliyetçiler arasında devam eden iç savaşın nasıl sona ereceğidir. Savaşın milliyetçilerin zaferi ile bitmesi bir senaryo temelidir. Savaşın komünistlerin zaferi ile bitmesi ayrı bir senaryo temelidir. Savaşın kıta Çin’inin ortadan Kuzey ve Güney Çin diye ikiye ayrılarak bitmesi ise tamamen başka bir senaryodur.

Altıncı Aşama: Gelecek Senaryolarının Genel Çerçevesinin Oluşturulması

Altıncı aşamada temel eğilimlerin, temel dinamiklerin ve temel belirsizliklerin ortaya çıkması ile birlikte gelecek senaryolarının temel çerçeveleri oluşturulmalıdır. Burada kullanılacak yöntemlerden biri; bir olumlu bir de olumsuz senaryo oluşturmak olabilir. Bir başka yöntem ise en önemli iki belirsizliği veya daha fazla belirsizliği seçerek senaryoları bu belirsizlikler üzerine kurmaktır (Schoemaker, 1995:29). Bu yapılırken katılımcıların “böyle bir şey asla olamaz” veya “bunun dışında bir şey asla mümkün değil” gibi görüşler beyan etmemeleri önerilir. Tercih edilmesi gereken yaklaşım, “Bu gelişme çok muhtemel değil, ancak şu gelişme olur ise o zaman böyle bir gelişme de muhtemel hale gelebilir” şeklinde olmalıdır (Oppenheimer, 2009:8).

Bu çalışma için kurgulanan senaryo örneği için aşağıdaki belirsizlikler üzerine kurulu dört ayrı senaryo konusu ortaya konulabilir.

- Stalin’in 1947’de ölmesi ve Kızılordu’nun eski SSCB toprakları sınırlarına geri çekilmesi,
- ABD’nin izolasyonist bir dış politikaya geri dönmesi,
- ABD ve SSCB’nin dünya hakimiyeti için politik alanda mücadele etmeleri,
- ABD-SSCB savaşı.

Yedinci Aşama: Senaryonun İç Tutarlılığının ve Akla Yatkinliğinin Kontrol Edilmesi

Bilimsel zeminli bir gelecek senaryosunu sohbet olmaktan kurtarmak ve bir gelecek senaryosuna dönüştürmek ancak iç tutarlılığı ve akla yatkinliğinin sürekli denetlenmesi ile mümkündür. Bir senaryonun iç tutarlılığını test etmek için en az üç ölçüt vardır. Bu ölçütlerden ilki seçilen eğilimlerin seçilen zaman dilimi içindeki eğilimler ile uyumudur. Uyumun söz konusu olmadığı durumlarda bu eğilimler senaryodan çıkarılmalıdır (Schoemaker, 1995:29).

Tabii ki burada, senaryo çerçevesinde seçilen temel eğilimlerin nasıl gelişeceği ile ilgili geliştirilebilecek öngörüler kastedilmemektedir. Kastedilen; hiç var olmayan ve var olması mümkün de olmayan çağdışı eğilimlerdir.

İkinci göz önünde tutulması gereken husus; birarada olması mümkün olmayan faktörlerden birisinin senaryodan çıkarılmasıdır. Örneğin sıfır enflasyon ve tam istihdam bir arada olamaz (Schoemaker, 1995:29).

Üçüncü iç tutarlılık ölçütü ise temel aktörlerin doğru konumlandırılıp konumlandırılmadığı ile ilgilidir. Örneğin bir ülkenin kendi kendisini bilinçli olarak zayıflatmayı tercih etmesi çok mümkün değildir veya bir şirketin zarar etmeyi tercih ettiğini ileri süren bir senaryoda hata vardır. Öyle bir aktör konumlandırması buna rağmen tercih ediliyor ise senaryoda bu hedef çok açık bir şekilde gerekçesi ile ortaya konulmalıdır (Schoemaker, 1995:29).

Sekizinci Aşama: Öğrenme Senaryosu Geliştirilmesi

„Basit gelecek senaryoları inşa edip, iç tutarlılık ve akla yatkınlığını test ettikten sonra artık senaryonun geliştirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, karar vermek için kullanılmaktan çok geleceği araştırmak ve öğrenmek amacı ile öğrenme senaryoları geliştirilecektir. Artık stratejik öneme sahip konuların belirlenmesi ve muhtemel sonuçların ve eğilimlerin bu konular etrafında senaryolaştırılması hedeflidir. Eğilimler bütün senaryolarda önemli olmakla birlikte değişik senaryolarda değişik derecelerde öneme sahip olabilirler (Schoemaker, 1995:29).

Sekizinci aşamada yapılacak bir diğer şey senaryolara akılda kolay kalacak, anlatılanları iyi özetleyen ve çarpıcı olan bir ismin verilmesidir.

Dokuzuncu Aşama: Araştırma Konularının Belirlenmesi

Sekizinci aşamada senaryodaki belirsizlikler ve eğilimlerle ilgili anlayış öğrenme senaryosu aracılığıyla güçlendirilir ve senaryoyu zenginleştirmek amacı ile araştırmaya devam edilir. Öğrenme senaryosu senaryodaki kör noktaları öğrenmeye yardım edecektir. Örneğin aktörlerden birisinin geliştirilen senaryoda nasıl davranacağı, senaryoyu yazarlar tarafından doğru tespit edilmiş bir nokta mıdır?

Bu noktayı çalışma için kurgulanan senaryoya yerleştirdiğimizde; Stalin’in 1948’de ölmesinden hemen sonra Stalin’in yerine geçecek Sovyet yöneticisinin Polonya’da çıkacak milli bir ayaklanmaya karşı alacağı tavır konusunda doğru tespitler yapılmış mıdır gibi sorulara senaryo açıklık getirmelidir.

Dokuzuncu aşamada yapılması gereken ise çerçevesi oluşmuş ve olgunlaşmış olan senaryonun aktörlerinin olası davranış biçimleri üzerinde düşünerek ve mümkün ise bunları geçmişteki davranışlarından yola çıkarak araştırmak ve sağlıklı araştırma konularını belirleyebilmektir.

Onuncu Aşama: Kuantitatif Modellerin Geliştirilmesi

Dokuzuncu aşamada önerilen araştırmaları yaptıktan sonra oluşan senaryoların iç tutarlılık ve akla yatkınlığı tekrar gözden geçirilmelidir. Bu aşamada senaryolar arasında kantitatif modellere dayanan belirli etkileşimlerin geliştirilip geliştirilemeyeceği tartışılmalıdır. Eğer böyle bir modelleme mümkün ise kantitatif modeller sayesinde şemasal olarak “şu olur ise şu sonuç çıkar” denilebilir ve olasılık değerleri her bir fikir için belirlenebilir.

Nihai senaryoların iyi olduğuna nasıl karar verilir? İlk ölçüt ilintidir. Başarılı olabilmesi için senaryo ile kullanıcıların zihinsel haritaları arasında bir bağ olma-

lıdır. İkinci ölçüt iç tutarlılığın olmasıdır. Üçüncüsü bir konunun farklı sunumlarında farklı gelecek tasvirleri olmalıdır. Sonuncu ölçüt ise her senaryo bir süre var olacak bir durumu tanımlamalıdır (Schoemaker, 1995:30).

2.5 Senaryo Planlamada Delphi Yönteminin Kullanımı

Senaryo planlamanın daha da etkin hale getirilebilmesi için uygulanabilecek en önemli adım Delphi yönteminin senaryo planlama tekniği çerçevesinde uygulanmasıdır. Delphi yönteminde konu uzmanları beyin fırtınası yöntemi ile bir araya gelerek gelecek ile ilgili görüşlerini aşama aşama ortaya koyarlar.

.Bu uygulamanın faydası, senaryonun değişik boyutlarının (örneğin ekonomik gelişmeler, teknolojik gelişmeler gibi) tartışılması ve temel eğilimlerin, temel dinamiklerin, temel belirsizliklerin belirlenmesinde uzmanlardan faydalanmaktır. Konu uzmanlarının yapacağı teknik katkılar gelecek senaryosunun daha gerçekçi bir zemine oturmasını sağlayacaktır. Üç aşamadan oluşan bu teknik genel hatlarıyla aşağıdaki gibi açıklanabilir.

Delphi Tekniği Birinci Aşama

1. Katılımcıları bir araya getir.
2. Konu ile ilgili açık uçlu sorular yönelt.
3. Konuya açıklık getirme, tartışmanın konuya açıklık getirmesini bekle.

Delphi Tekniği İkinci Aşama

1. Birinci tur bitince katılımcıların birinci turun bulgularını önemlerine göre sıralamalarını iste.
2. Bu eğilimlerden bizim için en önemlisi hangisidir?
3. Hangi değişimleri derhal uzlaştırmalıyız?
4. Hangi değişimler risk içermektedir?
5. Akla yatkın ihtimaller etrafında uzlaşma sağlamak için çalış.

Delphi Tekniği Üçüncü Aşama

1. İkinci tur bitince öncelikleri yapı ile ilişkilendir.
2. Bu öncelikli olarak görülen değişimler bizim faaliyetlerimiz açısından ne anlama gelmektedir?

Tüm aşamalar tamamlandıktan sonra fikirler bilgisayar programları yardımıyla kodlanır ve önem sıralamasında aldıkları değerler göz önüne alınarak fikirler arasındaki ilintiler matematiksel değerleri neticesinde ortaya konulur. İstatistiksel olarak en yüksek olasılığa sahip fikir bu şekilde ortaya çıkmış olur ve gelecekte olma olasılığı en yüksek senaryoya da bu sayede ulaşılır.

2.6 Sormamız Gereken Sorular

Gelecekle ilgili bir senaryo hazırlamak her şeyden önce gelecek ile ilgili sorular sormak anlamına gelir. Unutulmamalıdır ki gelecek ile ilgili doğru soruları sormak doğru cevapları bulmaktan bile daha önemli olabilir (Fost ve Edmonston, 1998: 8) Tabii ki sorulan soruların bazılarının cevabını bilmek mümkün değildir.

1. Neyi bildiğinizi biliyorsunuz?
2. Neyi bilmediğinizi biliyorsunuz?
3. Neyi bilmediğinizi bilmiyorsunuz?
4. Neyi bildiğinizi zannediyorsunuz ancak aslında bilmiyorsunuz?
5. Tabular ve gizli bilgiler nelerdir - Neler dokunulmazdır - Kırmızı çizgiler nelerdir?
6. İnkarlar - aslında bilmenin acı verdiği ve bundan dolayı bilmediğiniz nelerdir?
7. Bir şeyi bilmemenin tehlikeleri ve faydaları nelerdir?

Bu sorulara aranacak yanıtlar senaryo kurgulanmasında başarıyı artıracak kritik noktalar olarak da değerlendirilebilir. Doğru soruları sorabilmek için de aşağıdakiler yapılabilir:

1. Uzmanlara bildiklerini ve bilmediklerini sorun.
2. Gelecek konusunda yapılmış çalışmalarını okuyun.
3. Araştırdığınız konuda bilinmeyen hususlarla ilgili yapılan araştırmaları okuyun.
4. Bilinmeyen nasıl bilinen haline gelebileceği konusunda spekülasyon yapın.

1946-1956 Dönemi Küresel Güç Dağılımı Senaryo Çalışması**Temel Aktörler:** ABD, SSCB, Batı Avrupa, Sovyet işgalindeki Orta ve Doğu Avrupa ve Çin**Senaryo Konuları:**

Stalin'in 1947'de ölmesi ve Kızılordu'nun eski SSCB toprakları sınırlarına geri çekilmesi,
 ABD'nin izolasyonist bir dış politikaya geri dönmesi,
 ABD ve SSCB'nin dünya hakimiyeti için politik alanda mücadele etmeleri ve
 ABD-SSCB savaşı

Temel Eğilimler:

İşgal edilen ülkelerde bürokrasinin komünistler tarafından kuşatılması,
 Komünist parti dışındaki bütün partilerin baskı altına alınması,
 Anti-komünist unsurlara yönelik suikastlar,
 Anti-komünist unsurlara yönelik kapsamlı tutuklamalar gibi eylemler

Olası Dinamik: Orta ve Doğu Avrupa'da "komünist rejimin kurulması"**Önceden Belirlenmiş Unsur:** Churchill'in İngiltere'de seçimleri kaybederek başbakanlıktan ayrılması

Kritik Belirsizlik: SSCB'nin atom bombasını ilk ne zaman kullanacağı
Vahşi Kart 1: 1950'de ABD ile SSCB arasında gerçekleşecek nükleer savaş

Senaryonun Yönünü Değiştirecek Temel Eğilim:

ABD'nin Birinci Dünya Savaşı sonrasında olduğu gibi izolasyonist bir sürece döneceği

Önemli Belirsizlik:

Çin'de komünistler ile milliyetçiler arasında devam eden iç savaşın nasıl sona ereceğidir.

Senaryo 1: Savaşın milliyetçilerin zaferi ile bitmesi**Senaryo 2:** Savaşın komünistlerin zaferi ile bitmesi**Senaryo 3:** Savaşın Kıta Çin'inin ortadan Kuzey ve Güney Çin diye ikiye ayrılarak bitmesi**3. Örnek Senaryo Çalışması**

Bu çalışmada senaryo tekniği genel hatlarıyla anlatılmaya çalışılmıştır ve bu tekniği kullanarak çalışacak uzmanların ya da yöneticilerin gelecek senaryosu kurgularken sahip olmaları gereken yol haritası da çalışma esnasında aktarılan "1946-1956 Dönemi Küresel Güç Dağılımı" başlıklı örnek üzerinden yukarıdaki şekil ile modellenmiştir. Beyin fırtınası yapacak katılımcılar için senaryonun sınırlarının belirlenmesinin senaryonun kurgulanması kadar önemli olduğu daha önce vurgulanmıştı. Bu nedenle tekniği kullanmak isteyenler mutlaka genel hatları belirlemeli ve katılımcıların ortaya çıkacak farklı fikirler sebebiyle senaryodan uzaklaşmaları engellenmelidir. Çalışmada sunulan örnekte sonuçlar; temel eğilimlere, dinamiklere, kritik belirsizliğe, vahşi kartlara ve belirsizliklerin ortaya çıkartacağı senaryolara göre farklılık gösterecektir. Ortaya çıkan bütün senaryolar yine aynı katılımcılara puanlatıldığında ise bu konular ve belirtilen sınırlar dahilinde olasılığı en yüksek senaryo ile olasılığı en düşük senaryoya ulaşılmış olacaktır.

Konu ile ilgili farkındalığı artırmak amacını taşıyan bu çalışma kantitatif yöntemlerle geliştirilebilir ve alana ilgi duyan araştırmacıların eklemeleri ile zenginleştirilebilir.

4. Sonuç

Günümüzde pek çok alanda kullanılan senaryo kavramı hem betimsel hem de matematiksel tekniklerin bileşimi ile daha da yaygın hale gelmiştir. Özellikle bilgisayar programları sayesinde pek çok olasılık içerisinde; gerçekleşme ihtimali en yüksek olan ve en düşük olan senaryolar kolaylıkla tanımlanabilmektedir. Bu noktada şirketlerin ve devletlerin belirsiz gelecek için özellikle uzun dönemli planlama yapmalarına olanak da sağlayan senaryo tekniği pek çok açıdan özellikle Türkçe çalışmalar incelendiğinde yol alması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de disiplinler arası çalışmaların çok yaygın olmaması da bu tekniğin gelişmesinin önündeki engeller arasında yer almaktadır. Özellikle planlamacılar için önemli bir stratejik yönetim tekniği olan senaryo planlama şu an ülkemizde askeri kullanım ile sınırlı kalmış, sivil hayatta hem akademi hem de iş dünyasında yüksek bilinirliğe sahip değildir. Son on yılda hemen her yerde yapıldığı gözlemlenen stratejik planlar için geleceği öngörebilme kabiliyetinin yükseltilmesi açısından başvurulabilecek bir yöntemdir. Bu nedenle önce üniversitelerin daha sonra da kamu kurumları ve iş dünyasının dünyada elli yıldan fazladır kullanılan bu tekniğe adaptasyonu küresel hedefler için önemiyet taşımaktadır.

Kaynakça

BANKS, Jerry, (1998), *Handbook of Simulation, Principles, Methodology, Advances, Applications, and Practice*. J. Wiley & Sons, Inc.

BERNSTEIN, Steven, (2000), God gave Pyhsics the Easy Problems: Adapting Social Sciences to an Unpredictable World, *European Journal of International Relations*, Vol. 6 (1): 43-76.

BUCKLEY, Chris, (1995), Delphi: A Methodology For Preferences More Than Predictions, *Library Management*, vol. 16, iss. 7: 16-19.

DALKEY, Norman, (1972), An Elementary Cross Impact Model, *Technological Forecasting and Social Change*, Vol.3, No.3: 341-351.

FIRMINGER, Lyn, (2003), Trend Analysis: Methods and Problems, *Strategic Planning Services*, Swinburne University of Technology.

FOST, Dan ve EDMONSTON, Brad, (1998), How to Think About the Future, *American Demographics* 20: 6-12.

GLENN, Jerome C. (2003), The Futures Wheel, *The Millennium Project*, American Council for The United Nations University.

GORDON, Theodore, Jay, (2003), Cross-Impact Analysis, *The Millennium Project*, American Council For The United Nations University.

GORDON, Theodore, Jay, (2003), The Delphi Method, *The Millennium Project*, American Council For The United Nations University.

GORDON, Theodore, Jay, (2003), Trend Impact Analysis, *The Millennium Project*, American Council For The United Nations University.

GORDON, Theodore, Jay ve STOVER, John, (1978), *Cross Impact Analysis, Handbook of Futures Research*. Greenwood Press.

JOSEPH, Earl (1974), What is Future Time. *The Futurist*, 8(4).

KAHN, Herman ve WIENER, Anthony, (1967), *The year 2000: A Framework for Speculation of The Next Thirty-Three Years*, New York: Macmillan.

KAHN, Herman, (1962), *Thinking About the Unthinkable*, New York: Weidenfeld and Nicolson.

LEMBERT, Robert, (2008), *Looking Back on Looking Forward: A Review of Evaluative Scenario Literature*, Draft Report, RAND.

LUDWIG, Barbara, (1997), Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology, *Journal of Extension*, vol. 35, iss. 5: 1-4.

OKOLI, Chitu ve PAWLOWSKI, Suzanne, D. (2004), The Delphi Method As A Research Tool: An Example, Design Considerations And Applications, *Information & Management*: 15-29.

OPPENHEIMER, Michael F. (2009), *From Prediction To Recognition, Using Alternate Scenarios to Improve Foreign Policy Decision*, Newyork.

RAUSCH, Erwin, (2003), *Simulation and Games in Futuring and Other Uses, The Millennium Project*, American Council for the United Nations University.

ROWE, Gene ve WRIGHT, George, (1999), The Delphi Technique As A Forecasting Tool: Issues And Analysis, *International Journal of Forecasting*, vol. 15, iss. 4: 353-375.

SCHOEMAKER, Paul, J. H. (1995), Scenario Planning: A Tool for Strategic Thinking, *Sloan Management Review* Winter, 36: 25-40.

SCHWARTZ, Peter, (1991), *The Art of the Long View: Planning in an Uncertain World*. New York: Currency Doubleday.

SNYDER, David Pearce, (1993), Monograph: The Futures Wheel: A Strategic Thinking Exercise, *The Snyder Family Enterprise*, Bethesda, Maryland.

STOKKE, Per, BOYCE, Thomas, WILLIAM, Ralston ve WILSON, Ian, H. (1990), Scenario Planning for Norwegian Oil and Gas. *Long Range Planning*. 23: 17-26.

STYLES, Chris ve GODDARD, Jules, (2004), Spinning the Wheel of Strategic Innovation, *Business Strategy Review*, vol. 15, iss. 2: 63-72.

TUROFF, Murray, (2002), VC An Alternative Approach to Cross Impact Analysis, vol. 27: 205.

WACK, Pierre, (1985), Scenarios: Uncharted Waters Ahead. *Harvard Business Review*, 63. No 5: 72-79.

YOUSUF, Muhammed, Imran, (2014), Using Experts Opinions Through Delphi Technique, *Practical Assessment, Research Evaluation*, vol. 12, iss. 4: 2.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 06.05.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Osmanlı Döneminde Tarih Öğreniminin Tarihçesi

History Of History Learning During Ottoman Period

Yrd. Doç. Dr. Serdar ERKAN *

Öz:

Çalışmanın amacı tarih öğreniminin tarihinden hareketle Osmanlı döneminde tarih eğitimi veren kurumlar ve bu kurumların programlarında yer alan tarih dersleri hakkında bilgiler verilmiştir. Osmanlı tarih eğitim anlayışı, bu anlayışın ders program ve müfredatına yansımaları tartışılmıştır. Aynı zamanda Osmanlı tarihçiliği ve tarih yazıcılığının geçirmiş olduğu kronolojik süreçte ortaya konulmuştur. Osmanlı siyasi tarihinin eğitim ve öğrenim hayatına yönelik etkileri ve bu etkilerin ortaya çıkarttığı sonuçlar ifade edilmiştir. Osmanlı Devletinin dağılma sürecinde ortaya çıkan batı etkisindeki ıslahat hareketleri ile birlikte tarih eğitimi ve öğrenimde meydana gelen değişimler anlatılarak bu değişimlerin yeni Türkiye Devleti'nin kuruluşundan itibaren izlenecek Türk tarih politikasına ve tarih eğitime etkileri ortaya konulmuştur. Çalışmanın gerçekleştirilmesinde mevcut literatür esas alınarak ayrıntılı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: tarih, tarih eğitimi, tarih öğrenimi, Osmanlı Devleti, meşrutiyet

Abstract:

The aim of this study is to present the institutions providing history education during the Ottoman period based on the history of history learning, along with the information about the history lessons involved in these institutions. Moreover, the mentality of the Ottoman History training, and the reflection of this understanding

* Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı, serdar.erkana@dicle.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0001-6096-749X>

on the course programme and curriculum were discussed. Likewise, we revealed the Ottoman historiography and, chronological process that it evolved. The effects of the Ottoman political history on the education and training life, as well as the consequences arisen from these effects were also pointed out. Along with the restructuring movements under the influence of the West emerging during the collapse of Ottoman State, the changes occurring in the history education and training were described, and the effects of these changes on the new Turkish History Policy and History education to be followed by the foundation of Turkish state were also put forward. On the basis of the existing literature, an extensive literature scanning was carried out for the fulfilment of the study.

Keywords: history, history education, history learning, Otoman State, constitutional monarchy

Osmanlı Döneminde Tarih Öğreniminin Tarihçesi

XIX. yüzyılın ilk yarısına kadar Osmanlı sivil eğitim sisteminin Sıbyan mektepleri ve medreselerden oluştuğu görülmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme çabalarının başlangıcı Fatih Sultan Mehmet’in hükümdarlığına kadar uzanmaktadır. Fatih Sultan Mehmet Eyüp ve Ayasofya Medreseleri’nde Sıbyan Mektebi muallimi olacaklar için genel medreselerden farklı bir program öngörmüştür. Bu programda muallim olacaklar; Arapça, Sarf ve Nahiv, Edebiyat (Maani, Beyan, Bedi), Mantık, Adab-ı Mubahase ve Usul-i Tedris, Münakaşalı Akaid (İlm-i Kelam), Riyaziyat (Hendese ve Heyet). Hesap dersi Hendese içinde, Coğrafya dersi Heyet (Sema ve Arz) içinde, **Tarih** de edebiyat içinde okutuluyordu. (Akyüz, 2004: 82)

Osmanlı Devleti döneminde tarih anlayışı, eğitim ve öğretimde içerik bakımından gerekli zenginlikten mahrum kalmıştır. Osmanlı tarih eğitim anlayışı, ümmet tarih anlayışını temel almaktaydı. Bu tarz anlayışta Osmanlı Devleti’nin iç siyasi gereği takip ettiği politikaların tesiri oldukça büyüktür. Osmanlı, imparatorluk yapısı gereği ümmetçilik ideolojisini benimsemiş olduğundan eğitim ve öğretim sistemi de ister istemez bu durumdan etkilenmiştir.

Osmanlı Devleti’nin geleneksel okul sisteminde tarih dersi diye ayrı bir ders olmayıp, derslerde tarih adına; yalnızca peygamberlerin ve İslam büyüklerinin hayat hikâyeleri (siyer-i nebi) anlatılırdı. Ümmet tarih anlayışında Türklerin: İslamiyet’ten önceki tarihleri ve İslamiyetin yayılmasındaki büyük hizmetleri bahis konusu olmuyordu. Osmanlı Devletinin tarihi, konu olarak İslamiyet’in doğuşu ile başlar, İslamiyet’in yayılışında, “Dört Halife” dönemi, “Emevi” ve “Abbasi” devletleri tarihinden sonra Selçukludan kısa bir bahisle geniş bir şekilde Osmanlı Devleti’nin tarihine geçiliyordu. Kısacası Hun, Göktürk, Uygur, Karahanlı, Oğuzlar ve Altınorda gibi devletlerden bahsedilmeden Osmanlı tarihine giriliyordu. Hanedan tarihi şeklinde telakki edilmeye başlanan tarih anlayışı, dönemin vakanüislerine de etki etmiş ve vakanüisler de eserlerini bu şekilde vermişlerdir. (Aksoy, 2003:1)

Osmanlı eğitim kurumlarında okutulan tarih bilgisi esasen İslam tarihine ait konular olup Osmanlı öncesi Türk tarihi ve özellikle İslamiyet öncesi Türk tarihi yaygın olarak bilinmiyordu. Osmanlı tarihçilerinden çok azı Osmanlı öncesi ve İslamiyet öncesi tarihe ilgi duymuşlar ve bu konuda eserler yazmışlardır. Osmanlı Devleti'nin Kozmopolit yapısı da Türk tarihiyle özel olarak ilgilenilmesini engellemişti. Her ne kadar Osmanlı padişahları yaptırdıkları soy ağacının Oğuz Han'a gitmesiyle övünmüşlerse de İslamiyet öncesi dönem ve sonrası, Osmanlı tarih birikimi içinde fazla yer almamıştır. (Aksoy, 2003:2)

Osmanlı tarihçiliğinin veya tarih yazıcılığının tek bir konuyu esas almadığı söylenebilir: Ne tek başına İslama, ne din propagandası yoluyla yayılan etnik gruba, ne de Türkler gibi tek bir ırka hasredilmiştir. Osmanlı tarihçiliği imparatorluk siyasetinin bir ürünü olarak hepsinin bir karışımından oluşuyordu. Diğer imparatorluk tarihleri gibi geleneksel Osmanlı tarihçiliği de temelde gelecekte hatırlamak amacıyla olayların destansı bir aktarımı yoluyla siyasal meşruluk için bir temel oluşturuyordu.(Ortaylı, 2005: 66-67)

Fransız İhtilâlinin yaydığı "Hürriyet, eşitlik ve milliyetçilik" kavramları bütün dünyayı etkilemiş ve imparatorlukların yapısını sarsmaya başlamıştır. Hiç şüphesiz bu fikirlerden biri olan "milliyetçilik" akımı çok uluslu yapıdaki Osmanlı Devletini de etkilemeye başlamıştır. Osmanlı tebaasının gayr-ı Türk unsurlarının bu ideolojiden etkilenmeleri batılı devletlerin telkin ve tahrikleri sonucunda olarak Türk düşmanlığı şeklinde beliriyordu.

Fransız İhtilâlinin yaydığı milliyetçilik fikrinin getireceği yıkıcı etkileri azaltmak maksadı ile Osmanlı Devletini oluşturan "Türk, Gayr-î Müslim ve Türk olmayan Müslüman unsurları bir arada tutmak ve Osmanlı saltanatı-Osmanlı vatani ve müşterek menfaatler etrafında birleştirmek maksadı ile Tanzimat fermanı ile "Osmanlılık" fikri hayata geçirilmiştir. Bu ideolojinin de tesiri ile devlet politikasının gereği olarak tarih, Osmanlı tarihiyle sınırlı tutulmuştur. İslahat Fermanı ve ardından I. Meşrutiyetin ilanı ile devam eden bu politika; 93 harbi olarak bilinen 1877-78 Osmanlı-Rus savaşının çıkması ile son bulmuştur. Parlamento feshedilmiş ve İslâmcılık politikasına yerini bırakacaktır.

Tanzimat döneminin en belirgin özelliği geleneksel yöntemlerden pragmatik yöneme bir geçiş olmuştur. Birçok tarihçi, daha iyi hükümet politikaları üretebilmek amacıyla tarihi olayların nedenlerini ve sonuçlarını araştırmak, açıklamak ve hatta bazen eleştirmek yoluyla anlatımda bulundular. (Togan, 1985:2-3)

Türk yenileşme hareketinde Tanzimat fermanı (1839) büyük bir dönemeçtir. Bu dönemeçte etkilenen kurumlardan biri de hiç şüphesiz eğitim oldu. Eğitimin yenileştirilmesi geliştirilmesi, devleti felakete gidişten kurtaracak bir yol olarak görüldü. Eğitim bilim olarak görüldü ve bu alanda ilk defa kitaplar yazılmaya başlandı. Medrese dışındaki örgün eğitimde ilk, orta ve yüksek şeklinde bir derecelendirilmeye gidildi. (Yalçın-Akbıyık, 2000:104)

Osmanlılık fikri, devlet adamları için nasıl olursa olsun Osmanlı Devleti'nin bütünlüğünü korumak ve devleti yaşatmaktır. Türk aydınları için ise hem devleti yaşatmak hem de devlet içinde Türk unsurunun önemini ve önceliğini muhafaza etmektir. Bu siyasî girişimlerinde Türk aydını önce Türk dilini koruma şeklinde bir refleks göstermiş ve ilerleyen dönemde tarihî köklerine inerek bu eğilimlerini güçlendirmeyi sürdürmüşlerdir. Osmanlılık Gayr-î Müslimler, gayr-î Türkler için kendilerini istiklâle götüren bir yol olmuştur. Türkçüler ve İslâmcılar için kozmopolit bir anlam ifade eden bu akım, Avrupalı emperyalist devletler için kapitülasyon, imtiyaz, taviz, Hıristiyan unsurların özerkliğine veya istiklâlini ifade ediyordu.

Osmanlı tebaası olan; Türk ve Türk olmayan Müslüman unsurları bir arada tutmak maksadı ile İslâmcılık ideolojisi uygulanmaya konmuştur. Bu uygulamanın sonuçları her alanda olduğu gibi eğitimde de kendini gösterecektir. İslâmcılık politikasının uygulayıcısı olarak bilinen II. Abdülhamit döneminin tarih müfredatına bakıldığında, müfredatın çok büyük bir bölümünü Osmanlı ve İslâm tarihinin içerdiği görülür. Öğrencilere İlkokul ve orta-okulda yalnızca Osmanlı ve İslâm tarihi öğretilmiş, dünya tarihine ancak lisenin son yıllarında yer verilmiştir. Diğer yandan müfredatta yer alan bu tarih derslerinin tam anlamıyla nasıl okutulduğu konusunda da belirsizlik mevcuttur. Bu dönemde yetişmiş kişilerin hatıratlarına bakıldığında tarih derslerinin ihmal edildiği izlenimi oluşmaktadır.

İslâmcılık hareketi isminin hilâfına, dinî (teolojik) olmaktan öte siyasî bir nitelik taşır. Bu siyasî akımın II. Abdülhamid devrinde bir politika hâline gelmesini göz önünde tutarak İslâmcılıkla, II. Abdülhamid'in siyasetini aynı kabul eden görüşler mevcuttur. Aslında bu beraberlik tarihin ve şartların bir araya getirdiği bir beraberlik sayılmalıdır.

Fikri ideolojilerden bu kadar bahsetmemizin gerekçesi dönem dönem uygulanan devlet politikalarının eğitim öğretim kurumlarına ve özellikle bu kurumlarda öğretilen tarih derslerine etkisinin tartışılmaz olduğudur. Bu fikri ideolojilere yer vermemizin sebebi cumhuriyet öncesi tarih öğretiminin izlediği seyir hakkında bilgi vermektir.

II. Abdülhamid'in 1908'de II. Meşrutiyeti ilân etmesi sonucu İttihat ve Terakki (Jön Türkler)'nin idareyi ele almasıyla yeni bir fikri hareket ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan Türkçülük hareketi yakın tarihimizde siyasî bir temele oturmadan önce diğer akımlarda benzerine rastlanamayacak bir şekilde ilhamını ilmî çalışmalardan almıştır. Türklük ve Türkçülük şuuru, ilhamını ilmî çalışmalara borçlu olmakla birlikte Türkçülüğü bir fikir akımı olarak ortaya çıkaran saik hiç şüphesiz sosyal ve siyasal şartlardır. Osmanlı Devleti'nin geleneksel yapısı Türk unsurunun ön plâna çıkıp sivrilmesini önlediği gibi dinî ve millî akımların doğmasına uygun bir ortam hazırlamıyordu.

18. yüzyıldan başlayarak, başlı başına bir disiplin olarak ortaya çıkan Türkoloji, Osmanlı aydınlarına o güne kadar fark edemedikleri yeni bir vakayı haber veriyordu. Roma, Bizans özellikle de Çin ve İslâm kaynakları üzerinde çalışarak İslâmi-

yetten önceki doğu Türklüğü hakkında yeni bilgiler ve görüşler üreten Türkologlar, Türk tarihinin unutulmuş ama Osmanlı Devleti'nin güttüğü siyaset gereği, reddedilmiş kısmına açıklık getirdiler. Avrupa'ya tahsile giden Türk gençleri ve bir kısım Polonyalı mülteciler bu bilgileri Osmanlı coğrafyasına taşıyan iki vasıta oldular. Abel Remusat, Silvestre de Sacy, Arminius Vambery, Grauesset, Arthur Davids, Gyula Nemeth, Annemarie Von Gabain, Leon Chaun, Lajos Ligeti, Wilhelm Radloff, Po Pelliot, Wilhelm Thomsen ve Wilademir Barthold vbg. bilginlerin eserleri böylece Türk kamuoyuna ulaşabildi. Batı, Osmanlı gelişmesinin zihninde yarattığı etkinin tesiri ile Türk unsuruna duyduğu antipatiyi sık sık fiiliyata geçirmekten geri kalmıyordu. Bu düşmanlık her fırsatta Türk aleyhtarı bir politikaya dönüşüyordu. Osmanlı idaresindeki azınlıklar da bu gibi fikirlerle tahrik ediliyordu. Böyle bir ortamda Osmanlı aydınları arasında Türkçülük fikrinin zemin bulması çok tabiiydi. Bu arada batıda, Osmanlı-Türk unsuruna karşı güdülen politika iki yönlü karakter göstermekteydi. Bir yandan Türklüğü aşağılayan ve Türklük aleyhinde propaganda yapmaktan geri durmayan Batı, diğer taraftan Türk tarihinin karanlık devirlerini gün ışığına çıkararak Türklerin İslam'dan önce de devlet kurmakta ve yönetmede mahir olduklarını ortaya koyuyordu. Bunlar arasında Gobineau tarafından ortaya atılan ve beyaz ırkın, diğer ırkları yönetmekteki üstünlüklerini yaradılıştan kaynaklandığını ileri süren görüş de etkili olmuştur. (Kodaman, 1986: 63)

Osmanlı Devleti'nde çağdaş anlamda tarih yazımı 19. yüzyıl sonlarında milliyetçi hareketlere paralel olarak benzer bir biçimde gelişmiştir. (Behar, 1992: 19) Türkiye'de bu genellemenin dışında tutulamaz. Ulus-devlet aşamasına geçilmesi ile tarihin yeniden yazılmaya başlanması aşağı yukarı eş zamanlıdır.

Türkçülük akımını besleyen bu etkiler başlangıçta siyasî bir gelişmeye yol açmadı. Devletin çok uluslu yapısı içinde esasen Türkçülüğün siyasî bir yapı kazanması beklenemezdi. İlk kıpırtılar tamamen fikri alanda meydana geldi. Zaman içinde Türkçe'nin bir imparatorluk dili özelliğinin kazanarak Arapça ve Farsça kelime kuralları ile genişlemesi, konuşma ve yazı dili arasındaki farklılıklar Osmanlı aydınının öteden beri dikkatini çeken bir çelişkiyi ifade ediyordu. Türk dilinde görülen bu bozulmadan sonra dilde Türkçülükle başlayan bu hareket daha sonra kendisini zaman içinde zenginleştirip kuvvetlendirecektir. Ahmet Vefik Paşa, Süleyman Paşa, Şemseddin Sami ve Necip Asım'ın yaptığı tercüme, sözlük ve İslamiyet'ten önceki Türk tarihine dayanan tarih kitapları bu dönemde ortaya çıkmıştır.

Tarih bir ders olarak ilk kez Tanzimat reformlarından sonra okul programlarına girdi. 1896 Maarif-i Umûmiye Nizamnamesi ile ilk düzenli okul müfredatı hazırlanırken, tarih dersi bu müfredatın bir parçası olarak kabul edilmiştir. Fransız liselerini örnek alan bu müfredat hiçbir zaman tam anlamıyla hayata geçirilemeye de- dönemin yöneticilerinin genelde eğitime, özelden tarih eğitime bakışını göstermesi açısından önemlidir. Nizamnamenin uygulanamamasında, kısa bir süre sonra tahta geçen II. Abdülhamit'in rolü büyüktür. (Yücel, 1938:228)

1908 Jön Türklerin hareketiyle başlayan II. Meşrutiyet döneminin tarih müfredatında yaptığı en önemli değişiklik, dünya tarihinin ki büyük oranda Avrupa

tarihini içeriyordu- etkisini artırmış olmasıdır. O zamana kadar müfredat programında toplam sekiz (8) saat olarak görünen dünya tarihi onbir (11) saate çıkarılmıştır. Ayrıca ilkokul programlarına da ilk kez dünya tarihi konuları alınmıştır. (Yücel: 1938: 96) İttihatçı-Jön Türk hareketinin milliyetçi dünya görüşüne sahip olmalarına rağmen liberal ve evrensel bir tarih öğretimi benimsediklerini gözlemlemekteyiz.

II. Meşrutiyetle birlikte Tarih öğretiminin fonksiyonuna yönelik yeni görüşler ortaya çıkmıştır. Örneğin dönemin en önemli tarih ders kitabı yazarı Ali Reşat'a göre, tarih eğitiminin fonksiyonu, eğitim basamaklarına göre üçe ayrılabilir: İlkokulda pedagojik, ortaokulda siyasi ve lisede bilimsel işlev. İlkokulda öğrenci, tarih dersi sayesinde, hiç görmediği dünyaları hayal ederek kendi dar çevresi dışına çıkabilir; ayrıca neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğrenerek anlama yeteneğini geliştirir. Orta okulda öğrenci insanlığın nasıl vahşi bir dünya dan uygar bir dünyaya geçtiğini, ortaçağda tiranların elinde tutsak olan halkların özgürlük ve egemenliklerini nasıl kazandıklarını öğrenerek siyasi bilincini geliştirir. Liseye gelen öğrenci için ise artık tarih sadece hakikatlere dayanan bir bilimdir. Bu dönemde öğrenci sosyolojik olguları, insanlığın inkişafının ve ilerlemelerinin nedenlerini öğrenir. Bu dönemin yetiştirdiği kişilerden biri olan Ali Reşat'ta evrensel ilerleme inancı son derece güçlüdür ve bu nedenle Ali Reşat herhangi bir siyasi güç, hatta herhangi bir ülke lehine yazılan ve öğretilen tarihi de reddeder. (Reşat, 1912: 50-55)

1915 tarihinde yani II. Meşrutiyet döneminin sonlarına doğru tarih eğitimi içeriğinin yeniden değişikliğe uğradığını görülmektedir. Bu dönemdeki programda göze çarpan ilk değişiklikler, genel olarak tarihin sayısının (artık tarih dersi ilkokul ikinci sınıftan itibaren her yıl okutulmaktadır) ve özel olarak da bu dersler içinde Türk ve İslâm tarihinin sayıca oranının artmasıdır. Bu durum özellikle ilkokul için geçerlidir. O yıllarda bir şekilde eğitim imkânı bulan insanların çok büyük bölümünün yalnızca ilkokulu okuyabildikleri düşünülürse, önemli bir değişiklik karşılıklı karşıya kalındığı söylenebilir. Artık Osmanlı Devleti, vatandaşlarının kendilerini her şeyden önce Türk ve Müslüman hissetmelerini istiyor, küçük bir azınlığın Avrupa'dan ve dünyadan haberdar olmasını, evrensel değerleri benimseme ihtimalini yeterli görüyordu. Bu değişiklikte o dönemde Avrupa devletleriyle savaş halinde olmanın etkisinin olmasının yanı sıra İttihat ve Terakki Partisi'nin büyük ölçüde benimsediği Türkçülüğün de rolü vardır.

II. Meşrutiyetin başında dünya tarihi lehine değişen tarih öğretimindeki denge sonuna doğru Türk-İslâm tarihi lehine değişmiştir. Bu mevcut program 1922 yılına kadar devam etmiştir. Bu tarihten (1922) sonra ise hem İstanbul hem de Ankara hükümeti yeni müfredat programlarını yürürlüğe koymuştur. (Aksoy, 2003:7)

Osmanlı Devleti'nin programında 1915 öncesi döneme, yani liberal ve evrenselci eğitim anlayışına bir dönüş olmasına karşın, programında Türkçülüğün izlerini de görmek mümkündür. Beşinci sınıfta Osmanlı tarihine "Türklerin Kökeni" ve İslâm öncesi Türk hükümetleri ile başlaması ya da Osmanlılar yerine "Osmanlı Türkleri" ifadesinin kullanılması buna örnektir.

Ankara'nın programı İstanbul'unkine göre 1915 müfredatına daha yakındır; ancak, Türk tarihine vurgu ondan çok daha fazladır. İslâmiyet öncesi Türklerle ilgili bölümler daha ayrıntılıdır. Bu programda göze çarpan en önemli yenilik, ilk kez başlangıcından şimdiki zamana kesintisiz bir biçimde gelen bir Türk tarihi anlayışının ortaya çıkarılmasıdır. Ayrıca Cengiz, Timur, Babür gibi şahsiyetler artık Moğol değil Türk olarak anlatılmaktadır. (Kaya, 2002: 45)

Modern anlamda “Türk tarihçiliği/tarih yazımı” olarak ağırlıklı olarak kastedilen, Cumhuriyet döneminde verilmiş eserlerdir. Bugün artık Osmanlı ile Cumhuriyet arasında kesin bir kopuş olduğu fikrinin yerine, kademeli olarak gelişen, devamlılık anlayışı daha doğru bir tespit olacaktır. Bu açıdan Ahmet Cevdet Paşa, Abdurrahman Şeref, gibi ilim ve devlet adamları modern tarihçiliğin, Süleyman Paşa, Mehmet Tefik, Necip Asım (Yazıksız) gibi şahsiyetleri de “Türk” tarihçiliğinin öncüleri sayılabilir. Fakat bu sayının oranı Cumhuriyet dönemine nazaran ciddi bir çoğunluk arz etmemektedir.

Eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirmede nitelik arayışları da yaşanmıştır. Bu konudaki ilk nitelik arayışı Darulmuallimin Müdürü Ahmet Cevdet Efendi'nin bu okul için bir nizamname yapması ile görülür. Ahmet Cevdet Efendi daha çok yeni (1848) açılmış Darulmuallimin'in temellerini bu nizamname ile sağlamlaştırmak istemiş ve öğretimi düzenli, etkili hâle getirmiştir. O, “öğretmenin saygınlığı” gibi yepyeni bir düşüncüyü ileri sürerek, Darulmuallimin'i medresenin etkisinden, öğrencileri de medreselerin tutum ve davranışlarından korumaya çalışmıştır.

Öğretmen yetiştirmede ikinci nitelik arayışı, Satı Beyin 1909-1912 yılları arasında Darulmuallim'in müdürü iken yapmış olduğu girişimlerdir. Toplumda yaygın kanının aksine, herkesin öğretmen olamayacağını, öğretmenliğin bir takım yetenekler ve bilgiler gerektirdiğini savunmuştur. Ona göre öğretmenler asıl eğitim ve öğretimi çok iyi bilmelidirler. Her iki eğitim adamının da niteliğin hazırlıksız, plânsız, acele ile çok sayıda öğrenci ile sağlanamayacağını söylemişler, öğrenci sayısını azaltıp, onlara nitelikli bir eğitim vermişler ve daha iyi imkânlar sağlamışlardır. (Akyüz, 1996:7) Zaman zaman basit siyasi düşünceleri de öğretmen yetiştirmede hâkim olmuştur. Oysa öğretmenlik çok önemli bir meslektir ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde yalnız ve yalnızca gerçek millî amaçlar, ülke ihtiyaçları ve nitelik arayışı göz önünde tutulmalıdır.

Türkiye'de tarih öğretimi 19. yüzyılın sonlarından bu yana modernizasyon, millî devlete geçiş, millî devlet ve millî kimlik inşası süreçlerinin bir parçası olarak ele alındı, icapları yüklendi. Bu durum yine aynı yıllarda askerî okullarda tarih dersinin ihdas edilmesiyle başlar. İlk tarih ders kitapları Avrupa ders kitaplarından uyarlanarak askerî okulları için yazılmıştır. Genel olarak 19. yüz yıl her yerde diplomatik ve askerî tarihin, devlet tarihinin, yukarıdan aşağıya ön plânda olduğu bir dönemdir ama Osmanlı askerî okulları için yazılan ilk modern tarih kitapları tamamen böyledir, çünkü askerî öğrenciler için yazılmıştır.

Batılı Türkologların çalışmaları sonucu Türklerin, bir millî topluluk olduğu, dünyanın çeşitli yerlerine dağılmış olmalarından tarih, dil ve kültürlerinin zenginliği ortaya çıkmıştır. Böylece Türklerin tarihini Osmanlı tarihinden ibaret görmeyip İslâm öncesi devirlere kadar götüren Türkçü anlayışın teşekkülünde Batıdaki Türkoloji çalışmalarının büyük etkisi olmuştur. Bu çalışmalardan etkilenen Osmanlı aydınları, dillerini, tarihlerini, imparatorluk dışında yaşayan diğer soydaşlarını tanımaya yönelmiştir. Sonuçta bu Türkologların eserlerindeki bilgiler ideolojik arayış içinde bulunan ve yıkılışa karşı çare arayan Türk aydınları arasında Türklük şuurunun uyanmasında önemli roller oynamıştır. (Sarinay, 1994:52-53)

Türkçülük ülke içerisinde millî şuurun gelişmesine yardım etmesi bakımından önemlidir. Türk dilinin sadeleşmesi ve Türk tarihinin derinlik kazanması bilhassa okul çevrelerinde ve gençlik arasında millî benliği ortak bir şuur hâline getirmiştir. Osmanlı Devleti'nin yıkılmasıyla kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde Türkçülük ve onun etrafında geliştirilen tezler, yeni devletin fikrî temellerini oluşturdu. Millî devleti hazırlayan Türkçülük fikri, kademeli olarak gerçekleştirilen lâik inkılapların da zeminini hazırlaması bakımından büyük önem taşır.

Osmanlı tarih yazıcılığının Cumhuriyet dönemi tarihçilerine doğrudan yansıyan en önemli özelliği “tarihin siyasal meşruluk için yazılmış” olmasıdır. Meşruluğu sağlamanın en kısa ve sağlam yolu ise tarihi yapanla yazanın aynı kişiler olmalarıdır. Osmanlı tarih yazıcılığının olumlu olan zengin olan özellikleri Cumhuriyet tarihçiliğine pek yansımamış oysa olumsuz olanları, özellikle siyasal çözümlenme düzeyinde genç cumhuriyet tarihçiliğinde devamlılık göstermiştir. (Behar, 1992: 58-59)

Avrupa'da tarih, önceden hükümdar namzetlerini idarecilik sanatına hazırlayan bir disiplin olarak görüldü. Özellikle, tarih uzun bir süre klasik dillerin öğretimi için gerekli materyali sağlayan bir yardımcı araç olarak kaldı. 16. yüzyıldan sonra, dini metinleri daha iyi anlamada gerekli tarihsel çerçeveyi sağladığı için tarih öğretiminin vurgulandığı dikkati çekmektedir. Tarihin bir bilim olarak edebiyattan kopuşu ve okullara bir ders olarak konması, siyasal milliyetçilik anlayışının yükselmesi ile eşzamanlı olarak 19. yüzyılda gündeme gelmiştir. Türkiyede'de Osmanlı İmparatorluğu döneminde Avrupa ülkeleri ile hemen hemen paralel bir dönemde tarih dersinin okul müfredatına girdiği görülmektedir (Safran, 2002:936).

Osmanlı Devleti'nde 1848 yılına kadar öğretmen yetiştirme ile ilgili hiçbir gelişme yaşanmamıştır. Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemini oluşturan okul kademelerinin yüzyıllar boyunca değişmeden devam etmesi medreselerdeki yozlaşma ve devletin her alanda gerilemeye başlaması, ilerlemesi için devleti yeni arayışlara yöneltmiştir. Osmanlı Devlet adamları özellikle Avrupa'da gelişmeleri kurtuluş çaresi olarak görmeye başlamışlardır. Devletin batıdaki gelişmelere ayak uydurmadıkça, özellikle orduyu batının savaş teknikleri ile donatıp onların metotları ile eğitmedikçe, yükselmenin hatta ayakta durmanın mümkün olamayacağı anlaşılmıştır (Koçer, 1991: 22).

Bu durum Osmanlı Devleti'nin 18. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren batılılaşma ve modernleşme çabaları içine girmesine neden olmuş, önce askeri alanda daha sonraları sivil alanda yeni okullar açılmaya başlamıştır (Duman, 1991: 8).

19. yüzyıl Osmanlı aydını reformu, bir dünya görüşü değişikliği geçirdiği için yapmamıştır. Zaruri olan askeri, mali ve idari reformlar nedeniyle yavaş yavaş bir dünya görüşü değişikliğine girmiş, eğitimde değişim idari, mali ve askeri ıslahatlar için yapılmıştır. (Ortaylı, 1996:462)

1838'de Askeri okullara öğrenci hazırlamak amacıyla Rüşdiyelerin açılması bu okulların öğretmen ihtiyacını gündeme getirmiş, başlangıçta öğretmen ihtiyaçları çeşitli kaynaklardan sağlanmıştır. Sayıları çok az olan Rüşdiyelerin öğretmenleri medreseden, tekkeden, memur ve askerden derme çatma muallimler arasından sağlanmıştır (Ergin, 1977:1470).

Saffet Paşa döneminde hazırlanan 1869 tarihli Maarif-i umumiye Nizamnamesi'nin öngördüğü üzere 4 yıllık Sıbyan okullarına “Muhtasar Tarih-i Osmanî” ve Rüşdiye'ye de “Tarih-i Umumi” ve “Tarih-i Osmanî” isimli tarih dersleri konmuştur. Osmanlı İmparatorluğunda tarih dersleri, Türk tarihi bilgisi vermesinin ötesinde Tanzimat Fermanı anlayışıyla gündeme gelen Osmanlı vatandaşı kimliğini inşa etmek gibi bir amaç benimsediği için programın bel kemiğini hanedan tarihi oluşturmaktaydı. Bununla birlikte, 1860'lardan sonra okul tarih kitaplarına tam olarak yansımaya da Türklerin tarihine ilişkin çeviri ve telif eserler görülmeye başladı. Ahmet Vefik Paşa, Ebulgazi Bahadır Han'ın Secere-i Türki 'sini, Türkiye Türkçesine çevirdi. Mahmut Celaleddin Paşa (1869) Eski ve Yeni Türkler'i yayımladı. Bu ikincisinde, Batı uygarlığını yaratmış kavimler ile Türklerin aynı kökenden geldiği öne sürülmüştü. Süleyman Paşa'da yalnız birinci cildi yayımlanan Tarih-i Aleminde (1876) Deguignes 'in kitabını büyük ölçüde kullanmıştı. Bunun yanı sıra Leon Cahun'un çalışmaları çevrilmiş ve bu gençler arasında derin etkiler bırakmıştı. II.Abdülhamid döneminde tarih dersleri, sıbyan okullarından kaldırıldı. Rüşdiyelerde de milletleri, hükümdarlarına karşı isyana teşvik eden Fransız İnkılabının etkisini gençler arasında azaltmak için Tarih-i Umumi'nin çıkarıldığı görülmektedir. (Safran, 2002:936-937)

Tanzimat döneminde yeni tarih yazma yöntemleri benimsendiğinden geleneksel tarih anlayışından pragmatik yönetime geçiş oldu. Ahmet Cevdet Paşa, tarihin sadece olayların kronolojik bir sıralaması değil insanoğlunun tecrübesinin, kaynakların tenkidi değerlendirilmesi yoluyla incelenmesi gerektiğini kavrayan ilk Osmanlı tarihçilerinden biri olarak “Tarih-i Devlet-i Aliyye” (Cevdet Tarihi) adlı eserini yazdı. (Ortaylı, 1986:163-164)

Ahmet Mithat'ın “Tarih-i Osmanî” Mustafa Nuri Paşa'nın “Netayic-ül Vukuat” adlı eserleri, popüler tarih ve halk için yazılmış eserlerin başında gelmektedir. Şemsettin Sami, modern araştırma yöntemlerini kullanarak Türklerin Tarihi üzerine çalıştı. Namık Kemal, Evrak-ı Perişan adlı eserini bir tarihi biyografi olarak kaleme aldı. Eserinde milliyetçilik ve kahramanlık duygularını dile getirdi. Selahaddin Eyyübi, Fatih ve Yavuz gibi önde gelen kahramanları seçerek bunların şahsında

din, millet ve ahlak kavramları üzerinde görüşlerini yansıttı. Necip Asım, Türk Tarihini yazdı. Tanzimat döneminin sonlarına doğru sosyal bilimler yüksek öğretim alanına girdi. Tarih yazıcılığı, ders kitaplarının yazımı ile yerleşmeye başladı. Yenileşme-Batılılaşma döneminin devlet adamlarından Ahmet Vefik Paşa “Tarih Felsefesi” derslerini vermeye başladı. 1872’de Maarif Bakanı oldu. Fransız tarzında “Fezleke-i Tarih-i Osmani” adlı ders kitabını yazdı. (İstanbul 1869) Eserinde, Osmanlı Devleti’nin tarihini, tarihin safhalarına tekabül edecek biçimde 6 bölüme ayırmış, dil, bilim ve tarih çalışmalarında milli şuurun gelişmesine özel önem vermiştir. Yine Ahmet Vefik Paşa, 1860 ve 1870’lerde hem erkek hem kızlar için orta dereceli okulların açılması üzerine bunlar için ilk tarih ders kitabını yazdı. Daha sonraları ilk tarih profesörü olarak Darülfünunda derslere girmeye başladı. Derslerinde son resmi tarihçi Abdurrahman Şeref’in genel tarih kitabı olan “Hikmet-i Tarih” i takip etti. Abdurrahman Şeref ise orta dereceli okullarda okutulmak üzere iki ciltlik “Tarih-i Devlet-i Osmaniye” yi yazdı.” (Koçak,1998: 18)

Darümuallimin

Osmanlı İmparatorluğu’nda bugünkü anlamda öğretmen yetiştiren kurumların kuruluşuna zemin hazırlayan sivil eğitim sisteminin temelleri, Sultan II. Mahmut tarafından atılmıştır. (Öztürk, 1996:2)

Kendisinden önce sadece askeri alanla sınırlı kalan eğitimdeki modernleşme hareketleri sürecinde önemli bir değişiklik yaparak bunları sivil alana da taşıyan Sultan II. Mahmut döneminde **Meclisi-i Umur-ı Nafia** (Bayındırlık İşleri Meclisi) kurulmuş (1838), böylece medrese ve ulemanın nüfuzundan uzak bir eğitim için ilk adımlar atılmaya başlamıştır. (Kodaman, 1988:4)

Bu yeni meclisin hazırladığı layiha ’ya göre ilk defa sıbyan ve mahalle mekteplerinin üstünde “selatin-i izam mektepleri” adıyla “sınıf-ı sani” derecesinde, yükseköğretime öğrenci yetiştirecek yeni bir öğretim kademesinin açılması öngörülmüş; aynı tarihte Mekatib-i Rüşdiye Nezareti kurulmuştur. Ne var ki, bu konuda yapılan teşebbüsler, yeni oluşmaya başlayan Bab-ı Ali bürokrasisine memur yetiştirmek amacıyla, Mekteb-i Maarif-i Adliye (1838) ve Mekteb-i Ulum-ı Edebiye (1839)’nın açılmasından öteye gidememiştir. (Öztürk, 1996:3)

Eğitim alanındaki bu sonuçsuz girişimler üzerine, Sultan Abdülmecid’in, 1845 yılında yayımladığı Hatt-ı Humayun’da “Tanzimat Fermanı’nın öngördüğü reformların başarıyla gerçekleştirilebilmesi için eğitim işlerine daha fazla önem verilmesi gerektiği” vurgulanmış ve eğitim alanında yapılacak reformları düzenlemek amacıyla aynı yıl Muvakkat Meclis-i Maarif kurulmuştur. (Lewis, 1988-113)

Bu meclisin 1846 yılında sunduğu bir Layiha’da “sıbyan ve Rüşdiye okullarının üstünde bir Darülfünun kurulmak suretiyle”, Avrupa’da olduğu gibi üçlü bir eğitim ve öğretim sistemini ve sürekli bir Meclis-i Maarif-i Umumiye’yi önermiştir. (Kodaman, 1988: 11-12)

Bu öneri doğrultusunda 1846 yılında Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuş, bunu takiben hem bu meclisin aldığı kararları uygulamak hem de Evkaf Nezaretine bağlı okulları ayrı bir yönetime kavuşturmak amacıyla Mekatib-i Umumiye Nezareti kurulmuştur. Böylece yeni açılacak okulların medresenin nüfuzuna girmesi engellenmiştir. (Kodaman, 1988:34-36)

1846 tarihli layihada belirtilen rüşdiyelerin kurulmasına da aynı tarihlerde başlanmıştır. Mekatib-i Umumiye Nezareti Başkanı Esat Efendi'nin halefi olan Kemal Efendi'nin de gayretleriyle usul-i cedid'e göre eğitim yapan ilk rüşdiye 1847'de Davut Paşa mektebinde açılmış ve bu okulun eğitiminden başarılı sonuçlar alınca Rüşdiyelerin sayısı beşe çıkarılmıştır. (Ayas, 1948:231)

Ancak Rüşdiyeler, ilk kuruldukları zaman sıbyan mekteplerinin daha iyi eğitim veren üst sınıfları olarak düşünülmüş ise de kısa bir süre sonra genel orta öğretimin en alt düzeyindeki okullar haline gelmiştir. (Unat, 1964:43)

Mamafih yeni açılan bu eğitim kurumlarındaki muallimler medrese kökenlidir. Oysa buralarda görev yapacak muallimlerin de modern bir eğitimle yetişmiş olmaları gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenleri bir meslek okulundan yetiştirmek için 16 Mart 1848 tarihinde "Darülmuallimin" adıyla İstanbul'un Fatih semtinde bir okul açılmıştır. Bu açılış, Türk Eğitim tarihinde ve Tazminat Döneminin sivil okullar açılması atılımında çok önemli bir olaydır. Sonraları bu kuruluşa Darülmualimin-i Rüşdi'de denmiştir. (Akyüz, 2004:162)

1850 yılında okul müdürlüğüne getirilen meşhur devlet adamı, hukukçu ve tarihçi Ahmed Cevdet Paşa, (1822-1895) Darülmuallimin-i Rüşdi'nin ilk nizamnamesini hazırlayarak (1851) bu okulun eğitim, öğretim ve teşkilat bakımından kurumlaşmasında çok önemli bir rol oynamıştır. Bu nizamnameye göre okutulacak dersler şunlardı: Usul-ı ifade ve Talim, Farsça, Riyaziyattan Fenn-i Hesap, Hensedese, Mesaha, Heyet ve Coğrafya. Okula girebilmek için Arapça bilmek ön şarttı (Öztürk, 1996:5)

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, öğretmen okulları ve onların programları konusunda çok ayrıntılı hükümler getirmiştir. Nizamname'ye göre mükemmel muallimler yetiştirmek üzere Rüşdiye, İdadiye ve Sultaniye şubelerinden oluşan bir "Darülmuallimin-i Kebir" kurulacak ve her şubenin biri Edebiyata öteki Ulum ve Fünun'a mahsus iki bölümü olacaktır. Darülmuallimin-i Sıbyanın da bu büyük Darülmuallimin parçası olacağını belirtir; her birinin derslerini de gösterir. Fakat nizamnamenin uygulanmayan maddeleri arasında bu hükümlerde yer almış İdadiye şubesi ancak idadiler açıldıktan iki yıl sonra 1847'de Sıbyan ve Rüşdiye şubelerini de kapsayarak açılabilmiştir. Öğrenci almak için 1874'de yayınlanan resmi bir ilandan yararlanarak Darülmualliminin şubeleri ve derslerine ilişkin şu tablo düzenlenmiştir. (Akyüz, 2004:165)

Tablo 1. 1874 'te İstanbul Darülmuallimini Şubeleri ve Dersleri

Darulmuallimin-i Sibyan	Darulmuallimin-i Rüşdiye	İdadiye Şubesi
Müddet-i tahsilîyesi 2 yıl	Müddet-i tahsilîyesi 3 yıl	Müddet-i tahsilîyesi 3 yıl
Dersleri	Dersleri	Dersleri
	Maa Tercüme, Arabi	Hesap
Usul-i Tedrisiye	Farisi	Muamelat ve Usul-i Defteri
Lisan-ı Türki ve İmla	Hesap	Cebir
Tenasübe kadar Hesap	Cebir	Mantık
Muhtasar Tarih-i Osmani	Hendese	Tarih-i Umumi ve Osmani
Muhtasar Coğrafya	Tarih	Lisan-ı ecnebi
Mebadi-i Hendese ve Mesaha	Coğrafya	Hüsn-i Hat
Farisi	İmla	Resim
Yazı	İnşa	İnşa-ı Türki
	Rik'a (Yazı)	İlm-i Belagat
	Resim	Hendese
		Müsellesat-ı Müsteviye
		Kozmografya
		Mebadi-i Ulum-ı Tabiiyye
		Hıfzıssıhha

1891 yılında Muarîf-i Umumiye Nizamnamesinin okula ait hükümlerini değiştiren yeni bir "Darülmuallimin-i Aliye Nizamnamesi" hazırlandı. Bu nizamname II. Meşrutiyetin ilanına kadar değiştirilmemiştir. II. Meşrutiyetin ilanından kısa bir süre sonra iptidaiye şubesi, Darülmualliminden ayrılmış ve müstakil bir okul olarak eğitim-öğretim hayatına devam etmiştir. Darulmuallimin-i Aliye öğrencileri ise derslerinin bir kısmını Darülfünun'da almaya başlamıştır. 1909'da bu şube kapatılmış ve öğrenciler Darülfünuna nakledilmiştir. 1910'da yeniden açılan Aliye şubesinde dersler, eskiden olduğu gibi kısmen kendi bünyesinde, kısmen Darülfünun'da yapılmaya devam etmiştir. (Öztürk, 1996: 25-26)

Darümuallimin-i Aliye'nin II. Meşrutiyetten sonra geçirdiği reformların en önemlisi 1915 tarihli Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi'nin yürürlüğe girmesidir. Bu yeni düzenlemeye göre, Darümuallimin; iptidai, ihzari ve ali kısımlardan oluşmaktadır. İptidai kısımda ilkokul öğretmenleri, ihzari kısımda ise iptidailere öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştirilmektedir. Okulun Rüşdiye kısmı kapatılmıştır. Rüşdiye öğretmenlerinin Ali kısmında yetiştirildikleri anlaşılmaktadır. (Uçgun, 2006:20)

Darümuallimin-i Aliye'nin Ali kısmında Darülfünun dersleri okutulmakta, öğrenciler bunu Darülfünun'da takip etmektedir. Üç yıl boyunca alan derslerini burada gören öğrenciler, son sınıfta tatbikat devresine tabi tutulmuştur. Bu programla eğitim-öğretim hayatına devam eden okul, 1924 yılında Yüksek Muallim Mektebi'ne dönüştürülmüştür. (Uçgun, 2006:21-22)

Darümuallimat

1847 yılında ilk rüşdiye'nin açılmasından sonra, sıranın kızların eğitimine geldiği düşünülmüş ve 1859'da kızlar için İstanbul'da Cevri Kalfa İnas Rüşdiyesi açılmıştır. Sultan Ahmed Kız Rüşdiyesi de denilen bu okulun taşrada yaygınlaştırılması, bayan öğretmen bulunmamasından dolayı çok yavaş gerçekleşmiştir. Hatta ilk açıldığı dönemlerde kız rüşdiyelerinde erkek öğretmenlerin görev yapmasından dolayı aileler, kızlarını bu okullara göndermek istememişlerdir. Kız rüşdiyelerinde çalışacak bayan öğretmen yetiştirebilmek için 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde İstanbul'da bir darümuallimat açılması uygun görülmüş, bu karar ancak 1870 yılında hayata geçirilebilmiştir (Uçgun, 2006:22).

Nizamnameye göre darümuallimatlar sıbyan ve rüşdiye şubelerine ayrılacak, bu şubelerde Müslim ve Gayri Müslim sıbyan mektepleri ve rüşdiyelerine öğretmen yetiştiren iki kısım bulunacaktır. Öğrenim süresi üç yıl olan darümuallimat rüşdiye şubesinde şu dersler okutulmuştur:

- Mevaddı-ı Ulum-ı Diniye
- Kavaid-i Lisani Osmani ve İnşa
- Arabi ve Farsî
- İlm-i Ahlak
- Tedbir-i Menzil (Ev İdaresi)
- Tarih ve Coğrafya
- Mebadi-i Ulum-ı Riyaziye ve Tabiiyye
- Resim
- Musiki
- Enva-i Ameliyat-ı Hiyatiye (Dikiş ve Nakış)
- Her Cemaatin Kendi Lisani (Öztürk,1996:11)

Ancak Nizamname'de öngörülen bu derslerden bazıları darümuallimat programında yer almamıştır, buna karşılık Nizamname'de bulunmadığı halde programa konulan birkaç yeni ders vardır. 1870 yılında açılan darümuallimatın ilk ders programına göre okulda şu dersler okutulmaktadır:

- Mebadi-i Ulum-ı Diniyye ve Ahlak
- Kavaid-i Lisan ve İnşa
- Hesap
- Nakış ve Ameliyat-ı Hıyatiyye
- Resim
- Hatt-ı Sülüs ve Nesih
- Tarih-i Osmani
- Coğrafya (Öztürk, 1996:13).

Aynı Dönemde kız rüşdiyelerinde şu dersler okutulmaktadır:

- Mebadi-i Ulum-ı Diniye
- Lisan-ı Osmani Kavaidi
- İmla ve İnşa
- Mebadi-i Kavaid-i Arabiyye ve Farisiyye
- Müntehabat-ı Edebiyye
- Tedbir-i menzil
- Muhtasar Tarih ve Coğrafya
- Hesap ve Defter Tutmak Usulü
- Nakşa medar olacak derecede Resim ve Ameliyat-ı Hıyatiye
- Musiki (Mecburi değil) (Akyüz, 2004:152)

1895 yılında darülmualimatlar için yeni bir talimatname yayımlanmıştır. 1898 yılına ait kayıtlara göre bu Talimatname 'den sonra öğrenim süresi üç yıl olan darülmualimatın programı ve haftalık ders programı şöyledir: (Akyüz, 2004:227)

Tablo 2. Darülmualimat Programı

Dersler	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf
Kuran-ı Kerim ve Tecvid	2	1	1
Ulum-ı Diniyye	2	2	2
Arabi	2	2	2
Farisi	1	1	1
Kavaid-i Osmaniyye ve Müntehabat	1	1	1
Kitabet ve Tatbikatı	1	1	2
Hüs-n-i Hat	1	1	1
Usul-i Tedris	2	1	1
Ahlak	-	2	1
İlm-i Eşya	1	1	1
Mevalid ve Ulum-ı Tabiiyye	-	1	1
Hıfzıssıhha	-	1	1

İdare-yi Beytiyye	1	2	2
Hesap	2	1	1
Hendese	1	1	1
Resim	1	1	1
Coğrafya	2	1	1
Tarih	1	1	1
Musiki	1	1	1
El Hünەرleri	4	3	3
Toplam	26	26	26

Darümuallimat programına da Usul-i Tedris dersinin konması, öğretmen adaylarına meslek bilgisi kazandırabilme konusunun ciddi bir şekilde tekrar ele alınmaya başlandığının bir göstergesidir. Darümuallimatlar'da bütün branş öğretmenleri tek programda yetiştirilmiştir. Programda dini derslerin ağırlığı artırılmıştır. Kavaid-i Osmanî dersinde ele alınacak Müntehabat, Osmanlıca ders ve okuma kitaplarının incelenmesine yöneliktir ve bu özelliği itibarıyla bugün Eğitim Fakültelerinde okutulan “Konu Alanı Kitabı İncelemesi Dersinin” temelini oluşturmaktadır. Ayrıca Kitabet (Yazı) dersine Tatbikat (Uygulama) ifadesinin eklenmiş olması da derste kullanılacak yöntem hakkında bilgi vermesi bakımından son derece önemlidir. Darümuallimat öğrencilerinin de alan derslerini İnas Darülfünunu'nda görecekları belirtilmiştir. Darümuallimattan yetişen öğretmenler de alan derslerini üniversite seviyesinde almıştır. 2 Kasım 1922 tarihinde Maarif Vekaletine bağlanan okul, 1924 yılında İstanbul Kız Muallim Mektebi adını almıştır (Öztürk, 1996:16-17).

Mülkiye Mektebi

1848'de İptidai ve Rüşdiye Mekteplerine muallim yetiştirmek üzere ilk Darümuallimin açılmıştı. 1851'de bütün bu mekteplerde okutulacak kitapları telif veya tercüme suretiyle hazırlamak üzere kırk aslı azadan mürekkep bir (Encümen-i Daniş) kuruldu. Bu encümeninde Sadrazam Reşid Paşa, Şeyhülislam Arif Hikmet Bey ve Hariciye Nazırı meşhur Ali Paşa bulunmaktaydı. Bütün bu adam yetiştirme teşebbüs ve hareketlerini 1856 da (Maarif-i Umumiye Nezareti) ünvanı ile yeni bir nezaret teşkili takip etti; Nazırlığa da Abdurrahman Sami Paşa tayin edildi. Bu suretle, İmam Zade Es'ad Efendi ile başlayan (Mektepler Nazırlığı) Sami Paşa ile Maarif Nezaretine çevrilmiş bulunuyordu. İslahat Fermanında da memleketin içinde bulunduğu perişanlığın sebebi olarak maarif, ilim ve garp zihniyetinden mahrum oluş gösterilmekteydi. İşte bu dönemde yeni nizamı yürütecek idareci elemanları yetiştirmek amacıyla, Sultan Abdülmecid devrinde, Maarif Nazırı Hayrullah Efendi (Abdülhak Hamid'in babası) zamanında 28 Ocak 1859 da Mekteb-i Mülkiye açılmıştır (Çankaya, 1954:4-5).

Mülkiye Mektebi'nin amacı, kaymakamlık ve müdürlük gibi idari görevler yapacak memurlara kaynaklık etmektir. Çünkü Tanzimat döneminde iyi yöneticilere büyük ihtiyaç vardı. Başlangıçta öğretim süresi 2 yıl idi ve Bab-ı Ali dairelerindeki kâtiplerin yeteneklileri ve medreselerde mukaddimat-ı ulumu görmüş olanlardan sınavla öğrenci alınmıştı. Mevcudu, her sınıfta 50 kişi olarak toplam 100 idi. İlk programındaki dersler şöyle idi: Fenn-i Tarih ve Coğrafya, Hesap, Ekonomi Politik, Nizam-ı Cedide ve Muahedat-ı Saltanat-ı Seniyye. Okul ilk mezunlarını 1861'de verdi. 1867'de 4 yıla çıkarıldı ve yeni dersler eklendi: Umumi Devletler Hukuku, Usul-i Defteri ve Muhasebe, Fransızca. Okul, sayıları gittikçe artan Rüşdiye mezunlarını da almaya başlamıştı. Mülkiye mezunlarından bir kısmı, 1873'lerden sonra açılan idadilerde yöneticilik ve öğretmenlik görevlerine de tayin edilmiştir. Böylece Mülkiye Mektebi, Türk eğitim tarihinde bir aydın öğretmen ve yönetici kaynağı da olmuştur. (Akyüz, 2004:156-157)

1876 yılına gelindiğinde dersler sınıflara göre şöyle taksim edilmiştir:

Birinci Sene:

Arabi, Hesap, Coğrafya, **Tarih**, İnşa Rik'a, Resim.

İkinci Sene:

Arabi, Farsî, Hesap, Coğrafya, Cebir, İnşa, Rik'a, Resim.

Üçüncü Sene:

Mecelle, Arabî, Farsî, Hendese, Coğrafya, **Tarih**, Hikmet ve Kimya, İnşa, İlm-i Servet ve Muahedat, Kanun-ı Ticaret, Usul-i Defter, Rik'a Resim.

1877'de Şura-yı Devlet 'de yapılan müzakereler neticesinde Mektebin her hususunu ihtiva eden kanun tasarısı hazırlanmış; "**Tarih-i Umumi, Coğrafya-i Umumi, İlm-i Hukuk-ı Mîlel, Riyaziyyat, Fenn-i Tedbir-i Memleket, İlm-i Asar-ı Atika, Mebadi-i Ulum-ı Tabiiyye derslerinin münhasıran Fransızca ve kalan derslerin de lisan-ı Osmanî üzere**" okutulması kabul edilmiş ise de teklif ve kanun layihası (Meclis-i Mahsus-ı Vükela) ya gelince, derslerin Fransızca okutulması öğrenci için güçlük doğuracağı, esasen bu derslere ait kitapların hemen hepsinin tercüme edildiği cihetle kabul edilmemiştir. İstişare ve müzakerelerden sonra Mekteb-i Mülkiye Nizamnamesi ile (Cedid Mekteb-i Mülkiye-i Şahane Nizamname-i Dahilisi) kat'î şeklini almıştır.

Nizamnamelere göre:

1. Mektep, her sınıf mülkiye memuru yetiştirecek bir yüksek tahsil müessesesidir.
2. Süresi, 3 yıl idadi, 2 yıl ali olmak üzere 5 senedir.
3. Tahsil süresi 5 yıl olmakla beraber bu müddet içinde gösterilecek derslerin bir kısmı idadi dersleri mahiyetinde bulunduğundan tedrisata ayrı, ayrı esas dahilinde başlanacaktır. Bunların bir kısmı, 1.sınıftan başlayarak,

5.sene sonunda şahadetname alacak olanlar; diğer kısmı da Mektebi Sultani (Galatasaray) mezunlarından teşkil edilmek üzere 4. sınıftan tedrisata başlayarak 2 senede tahsillerini ikmal ile şahadetname alacak olanlardır.

4. Mektebe alınacak talebenin yaşı 18'den aşağı 35'ten yukarı olmayacak ve hüsnu ahlak sahibi bulunacaklardır.
5. Mezunlar, kaza Kaymakamlıklarına, hükümet merkezlerindeki kalemlerle vilayetlerdeki kalemler reisliklerine, Şurayı Devlet mülazımlıklarına, sefaret katipliklerine ve şehbenderliklere tayin olabileceklerdir.
6. Mezunların, ihzar edecekleri kaza kaymakamlıkları valiliklere, sefaret katiplikleri sefirliklere, kalem reislikleri nezaret müsteşarlıklarına, Şura'yı Devlet mülazımlığı azalığına, Divan-ı Muhasebat katiplikleri aynı yer reisliklerine ve bütün bu memuriyetlerin hepsi de Meclis-i Ayan azalığına çıkma imkanı verecekler; hakkı ihlal edilen mezunlar bu hususta idari dava açabileceklerdir (Çankaya, 1954:33-34)

Yine o sıralarda Osmanlı'da ilk parlamento üyeleri seçimi yapılmış 19 Mart 1877'de Meclis-i Mebusan açılmıştır. Açılış töreninde konuşan Sultan II.Abdulhamid, Mekteb-i Mülkiye'ye verdiği önemi özellikle vurgulamıştır. 1 Aralık 1877 tarihinde yapılan törenin ardından ekonomi-maliye hocası Ohannes Efendi'nin açılış dersiyle "Mekteb-i Mülkiye-i Şahane" öğrenime açılmıştır. (Yavuziğit, 1999: 41)

1913-1914 öğretim yılından itibaren eğitim süresi 4 yıla çıkarılıp, son iki sınıfta eğitimin idari, mali ve siyasi olmak üzere 3 şubeye ayrılarak verilmesi kararlaştırıldı. 1915 yılında ödenek yetersizliğinden bir müddet Darülfünuna bağlanan Mülkiye, 9 Mart 1918'de öğretim süresi 3 yıl olarak içişleri bakanlığına bağlandı. 1 Kasım 1922'de saltanatın kaldırılması, 4 Kasım 1922'de ise İstanbul'un yönetimine TBMM'nin el koyması sonrası Mülkiyede TBMM Hükümeti Maarif Bakanlığına bağlandı. Bu tarihten sonra Cumhuriyet Hükümetlerinin Cumhuriyetin sivil yöneticilerini yetiştirecek bu okuldan büyük beklentileri olduğunu ve Okul için hiçbir fedakârlıktan kaçınmadığını müşahede etmekteyiz. (Yavuziğit,1999:111-112)

Tanzimat sonrasında itibaren, Rüşdiye, İdadi veya Mülkiye mezunu hemen herkes imtihanında yeterliliği ispatlandığında okullarda tarih öğretmenliği yapabiliyordu. Abdurrahman Şeref, Mizancı Murat, İhsan Şerif (Saru), Osman Nuri Piremeçi, bunlara örnek sayılabilecek ünlü tarih öğretmenleridir. İlk üçü bürokrat veya siyasal kimliği ile de karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Mekteb-i Mülkiye mezunlarının tarih öğretmeni olarak istihdam edildiği görülmektedir (Ata, 2002: 18-19).

Darülfünun

Türkiye'de yeni bir yükseköğretim müessesesi kurma teşebbüsleri XIX. Yüzyılın ortalarına doğru başlamıştır. Bu asrın başlarından itibaren Osmanlılarda görülen bilimde Doğu'dan Batıya olan yöneliş ve eğitim anlayışında meydana gelen

değişmeler, Tanzimat döneminde medrese dışında yeni bir yükseköğrenim müessesinin kurulması yolunda teşebbüslerin doğmasına vesile olmuştur (İhsanoğlu, 1993:521).

Eski müesseselerin reformu yerine Avrupa tipi yeni bir müessese kurulması çalışmalarına başlanmıştır. Batıdaki Üniversitenin karşılığı olarak tesis edilmeye çalışılan Darülfünun teşebbüsleri, ancak II. Abdülhamid zamanında (1900 yılında) daimi bir hale gelmiştir. Darülfünun-ı Şahane denilen bu müessese 1933 yılına kadar devam etmiştir ve aynı yıl üniversite adını almıştır. Batılı manadaki üniversitenin Türkiye’deki ilki konumunda olan bu müessese bugünkü İstanbul Üniversitesi’dir. (Arslan, 1995: 9).

Bu müesseseye “fen evi” manası anlamına gelen “darülfünun” adının verilmesi, o günün şartlarında medreseden ayrı bir kurum olduğunu çarpıcı bir şekilde ortaya koyma düşüncesinden doğmuştur. “Fen” kelimesi geç devir Arap edebiyatında “bir bilimin ayrıldığı dal” çoğulu “fünün” değişik bilim dalları anlamında, Osmanlıcada ise “cins, tür, hal, bilim dalı” manalarında kullanılmıştır. XIX. yy.da müşahede ve ispata dayalı bilimlere fen denilmiştir. Fünün kelimesi hemen her zaman “ulum ve funun” terkinde kullanılırken ulum kelimesinden (daha çok dini bilimler) ayırt edilerek darülfünun terkinde tek başına kullanılmıştır. Bu da müessesenin Batı kaynaklı yeni bilimlerin eğitiminin yapılacağı bir kurum şeklinde düşünüldüğünü göstermektedir (İhsanoğlu, 1993:521).

Bir Darülfünun kurulması 1846’da kararlaştırılmış ve o tarihte bu kurum için bir binanın temeli atılmıştır. Ancak, böyle bir kurum 1863’te açılabilmiştir. Darülfünun, 13 Ocak 1863 günü kimyager Derviş Paşa’nın konuşmasıyla açıldı. O, Mühendishanede okumuş sonra Avrupa’ya gönderilen öğrenciler arasında yer almıştı. Derviş Paşa, Darülfünunu açış konuşmasında, fizik ve kimya bilimlerinin önemi üzerinde durmuştur. Sonra, halka açık bir ders halinde (ders-i amm) fizik ve kimyanın konularını, amaçlarını, havanın özelliklerini, elektrik kuvveti ile bazı fiziki mesele ve konularını halkın anlayacağı biçimde ele almış ve ilgili deneylere yapmıştır. Bu ilk dersi 500’e yakın kişi ilgiyle izlemiştir. Dershane de yer bulamayıp dışarıda kalanlar olmuştur. Bu dersleri hekim başı Salih Efendinin Biyoloji, **Ahmet Vefik Efendi’nin Tarih Felsefesi**, bir yıl sonrada Mehmet Cevdet Efendi’nin Tabii Coğrafya, Münemcimbaşı Osman Saip Efendi’nin Heyet’e ilişkin konferansları izlemiştir. Sadrazam ve Nazırlar da bazen dinleyici olarak katılmışlar bu da derslere olan ilgiyi arttırmıştır. Derviş Paşa’nın 2 yıl boyunca sürdürdüğü Fizik derslerini izleyen birçok kişi bir sınavdan geçerek başarılı olanlara diplomaları verilmiştir. Kendisi için yapılan büyük bir binadan kısmen yaralanmakta olan Darülfünun, Nisan 1865 de binadan taşınarak bir konağa kira ödemek şartı ile yerleştirilmiştir. Fakat Eylül 1865’de konak 4000 kitap ile beraber yanınca, Darülfünun ortandan kalktı. (Akyüz, 2004:154-155).

İlk Darülfünun, müfredat ve teşkilat bakımından nizamnamesiz ve plansız olarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ancak 1865 yılında konferanslara son verildiğinde Darülfünun kurma fikrinin sona ermediği anlaşılmaktadır. 1865’de inşaatı-

na başlanan 2. Darülfünun binası 1869'da tamamlanabilmiştir. Bu arada medrese ve askeri okullar dışındaki hemen hemen bütün eğitim-öğretim kurumlarını Maarif nezareti çatısı altında toplayan merkezileşmesini ve düzenli işlemlerini sağlayan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hazırlanmıştır. Bu Nizamnamenin esas mimarı Şura-yı Devlet Maarif Dairesi Başkanlığı Başmuavini Sadullah Paşadır. Yardımcıları ise daire başkanı Kemal Paşa, Dadyan Artin Efendi, Rezaizade Ekrem Bay, Mahmud Mansur Efendi ve Dragon Çankof Efendidir (Arslan, 1995:29).

Bu heyet 1789'dan o güne kadar Fransız eğitim sisteminin geçirmiş olduğu evreleri inceleyerek Osmanlılar için uygulanabilir bir Maarif Sistemi hazırlamaya çalışmışlardır. Artin Efendi Fransa'da yapılanları Sadullah Paşa'ya aktararak yardımcı olmaya çalışmıştır. Maarif-i Umumiye nizamnamesi ile ilmi, idari, mali ve hukuki durumu belirlenen bir Darülfünunun kurulmasına karar verilmiştir. Buna göre İlk, Orta ve Yükseköğretim Fransız modeline göre teşkilatlandırılıyordu. Hatta 1867'de Fransa Eğitim Bakanı Victor Duruy'nun Osmanlı eğitim müesseselerinin sistemleştirilmesi için hazırladığı ve içinde Fen, **Tarih**, Hukuk ve İdare branşlarının bulunacağı bir üniversitenin kurulmasını ihtiva eden taslağı 1861 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin hazırlanmasında etkili olmuştur.(Berkes, 2002: 236-237).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, İstanbul'da bir Darülfünü-ı Osmanî kurulacağını söylemekte ve çok ayrıntılı hükümler getirmektedir. Darülfünun Hikmet ve Edebiyat, İlm-i Hukuk, Ulum-ı Tabiiye ve Riyaziyye şubelerinden oluşacak her şubenin öğretim süresi 3 yıl, müderris olacaklar için 4 yıl olacaktır. 16 yaşından küçük olmayanlar bir sınavla okula kabul edileceklerdir. Dersler halkada açık olacaktır. Buna göre Hikmet ve Edebiyat şubesinin dersleri şöyledir: (Akyüz, 2004:155)

- İlm-i Terki-i Vücut-ı İnsan
- İlm-i Ahval-i Nefs
- Mantık Ve Maani
- Beyan
- İlm-i Kelam
- İlm-i Ahlak
- Hukuk-i Tabiiye
- İlm-i Tarih
- Mükemmel Arabi
- Farisi
- Türki
- Fransızca
- Yunan ve Latince
- İlm-i Aruz
- **Tarih-i Umumi**
- Asar-ı Atika
- İlm-i Meskukat.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinden sonra hemen Darülfünun-ı Osmanî'nin açılması çalışmalarına başlanmıştır. Daha önce Darülfünuna öğretmen olarak yetiştirilmek üzere Paris'e gönderilmiş olan Hoca Tahsin Efendi 8 Nisan 1869 da Darülfünun müdürlüğüne tayin edilmiştir. Darülfünun Mayıs 1869 da açılması tasarlanmış fakat bu gerçekleştirilememiştir. 9 Ekim 1869'dan itibaren 1000 den fazla öğrencinin giriş sınavı yapılmış ve 450'den fazlası Darülfünuna kabul edilmiş ancak kabul edilenlerin çoğunluğunun medrese öğrencilerinden oluşması ve bunların (Receb, Şaban, Ramazan) aylarında taşraya cerre çıkarılması dolayısıyla Darülfünunun açılışı öğrencilerin dönüşüne kadar ertelenmiştir. (Arslan, 1995:34-35).^{1*}

Darülfünun-ı Osmanî, 20 Şubat 1870 de Sadrazam Ali Paşa, Maarif Nazırı Safet Paşa ve diğer ileri gelen devlet adamlarının da hazır bulunduğu büyük bir törenle açılmıştır. Müdürlüğüne de 1857 yılında Paris'teki Mekteb-i Osmanî'de hocalık yapmış olan Tahsin Efendi getirilmiştir. Ancak nizamnamenin aksine ders programı yeniden düzenlenip 3 şubenin de aynı programı takip etmesi yoluna gidilmiş ve böylece fiilen şubeler kaldırılarak tek tip ders yapılmıştır. Darülfünun, Ağustos ayına kadar sürecek olan 1870 yılı I. Sınıf ders programı ve Hocaları 2 Şubat 1870 tarihli Takvimi Vekayî'de şöyle gösterilmiştir:

- Edebiyat: Selim Efendi
- Fransızca: Konstantini Efendi
- **Tarih-i Umumi: Mahmud Efendi**
- Coğrafya: Halid Bey
- Hikmeti Tabiye (Fizik): Aziz Efendi
- Hesap (Matematik): Tefvik Bey
- Resim: Mösyö Giz
- İlmi Hukuk: Ahmed Kamil Efendi
- Mantık: Kerim Efendi

Birinci ders yılı sonunda öğrenciler sınav yapılarak başarılı olanlara birer diploma verilmiştir. İkinci ders yılı başlamadan önce, Ramazan ayı olması münasebetiyle ders yapılmadığından, halka açık konferanslar düzenlenmiştir. Fakat o tarihte İstanbul'da bulunan Cemalettin Efgani'nin sanat hakkında konferans verirken, peygamberliği sanattan sayması sebebi ile halk büyük tepki göstermiştir. Böylece konferanslar iptal edilmiş ve Darülfünun müdürü Tahsin Efendi görevden alınmıştır. Dersler 1872-73 öğretim yılına kadar devam etmişse de sonrası gelmemiştir. Darülfünun-ı Osmanî'nin niçin ve nasıl kapatıldığı da tam olarak anlaşılamamıştır (İhsanoğlu: 1993:523).

¹ * Cerre çıkmak: Medrese öğrencilerinin 3 aylarda; halka ibadetlerine yardımcı olması ve bu hizmetleri karşılığında verilen zekat, sadaka ve ücret ile gelir sağlanmasıdır.

Ülkenin batı tarzında bir üniversite ihtiyacı bulunduğu inanan yöneticiler, başarısız iki teşebbüsten sonra farklı bir tavırla Darülfünunu kurma gayretlerini sürdürdüler. 1873’de dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa, Galatasaray’daki Mekteb-i Sultani Müdürü Sava Paşa’yı hazineye yük olmamak şartıyla yeni bir Darülfünun kurmakla görevlendirmiştir. Kurulması tasarlanan Darülfünun, bu defa 1868’den beri faaliyette bulunan ve bir orta öğretim kurumu olan Galata Sarayı Mekteb-i Sultanisi temeli üzerine oturtulmaya çalışılmıştır. Darülfünun-ı Sultani adıyla anılan bu yeni kurum Hukuk, Fen ve Edebiyat Yüksek Okullarından oluşmakta ve yazışmalarda üçüne birden “Mekatib-i Aliye” denilmektedir. 1874-75 öğretim yılında eğitim-öğretime başlayan Darülfünun-ı Sultani ilk açıldığında Hukuk ve Mühendisini Mülkiyye (Fen mektebi yerine) Mekteplerinden meydana geliyordu. Mühendis-ini Mülkiyye Mektebi’nin adı I. Öğretim yılı sonunda Turuk u Maabir Mektebi olarak değiştirilmiştir. Darülfünun-ı Sultanide 4 yıllık öğretim süresi sonunda bir tez hazırlayıp başarı ile savunan öğrenciler “Doktor” ünvanı ile mezun olacak ve ihtisaslarına göre ya Adliye Nezaretinde veya Nafia Nezaretinde istihdam edileceklerdi. Tez hazırlamayanlar ise doktoradan daha kolay bir sınav tabi tutulacak ve bunlardan Hukuk Mektebi mezunları dava vekilliği, Turuk u Maabir Mektebi mezunları Kondüktörlük, Edebiyat Mektebi mezunları da öğretmenlik yapabileceklerdi. Osmanlı Devletinde 1900 yılına kadar ülkenin ilim ve eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması çalışmaları arasında yeni bir Darülfünun kurma teşebbüsüne rastlanmamıştır. İlk ve Orta öğretim kurumları sayıca artmış ve eğitim seviyeleri yükselmiş; bunun yanında devletin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere mülkiye, tıp, hukuk, ticaret, sanayi, mühendislik ve mimarlık sahalarında ihtisaslaşmaya yönelik yüksek öğrenim okulları açılmıştır (İhsanoğlu: 1993:523).

Tablo 3. Darülfünun 1900’de tekrar açılmıştır. Şubeler ve dersler şöyledir.

Ulum-i Aliye-i Diniye Şubesi Müddet-i Tahsiliyesi=4 yıl	Edebiyat Şubesi Müddet-i Tahsiliyesi = 3 yıl	Ulum-i Riyaziye ve Tabiiye Şubesi Müddet-i Tahsiliyesi = 3 yıl
Tefsir	Edebiyat-ı Osmaniye	Cebr-i Ala
Hadis	Edebiyat-ı Arabiye	Hendese-i Halliye
Usul-i Hadis	Edebiyat-ı Farasiye	Hesap-ı Tamami ve Tefazuli
Fıkıh	Edebiyat-ı Fransviye	Hesabı ihtimali
Usul-i Fıkıh	Tarih-i Osmani	Hikmet-i Tabiiye
İlm-i Kelam	Tarih-i Düvel	İlm-i Ahval-i Cevviye
Tarih-i Din-i İslam	Coğrafya’yı Umumi ve Osmani ve Umrani	Kimya-yı Uzur
	İlm-i Asar-ı Atika	Kimya-yı Hayati
	Usul-i Terbiye ve Tedris	İlm-i Hayvanat
	Hikmet-i Nazariye (İlm-i Ahval-i,	İlm-i Teşrih (mücmel)
	Nefs, Mantık, Ahlak, Hikmet-i Bedayi)	

Darülfünun-ı Şahane adıyla açılan bu kurumun o yıllarda yüksek tahsil çağına gelmiş birçok gencin yasağa rağmen Avrupa üniversitelerine kaçıp gitmelerini önlemek için bir tedbir olarak açıldığı anlaşılmaktadır. Okul, 1859’da açılan Mekteb-i Mülkiye-i Şahane binasına yerleştirilmiş, yönetimi de bu okulun müdürüne bırakılmıştır (Akyüz, 2004: 217).

II. Meşrutiyet döneminin hürriyet ortamında fakültelerin kendi kendilerini yönetme istikametinde önemli bir adım atılarak, 1911 yılı sonlarında Darülfünun şubelerinde birer Meclis-i Muallimin kurulması Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından İstanbul Darülfünununa bildirilmiştir. II. Meşrutiyet yönetimi müfredat bakımından da Darülfünun’da düzenlemeler yapılması için çalışmalar başlatmıştır. Maarif Nezareti 23 Nisan 1912 tarihli yazısı ile Darülfünun Edebiyat ve Şeriye Şubeleri için yeni bir programın tertip edilmesini istemiştir. Bundan sonra ortak

olarak toplanmaya başlayan Edebiyat ve İlahiyat fakülteleri meclisinin başkanlığını Abdurrahman Şeref Bey yapmaya başlamıştır. Bu çerçevede Edebiyat ve Şeriye Fakültelerinin meclisleri ortak olarak toplanarak biri İlahiyat Fakültesi diğeri ise Edebiyat Fakültesi olmak üzere iki ayrı encümen seçmiştir. Bu encümenler gerekli incelemeleri yaptıktan sonra hazırlayacakları raporu iki fakültenin ortak olarak toplanacak meclisine sunacaklardı. Edebiyat Şubesi; Hüseyin Daniş Bey, Mehmet Akif Bey (Ersoy), Ahmed Naim Bey, Ahmed Midhad Bey, Efdal Bey, Ahmed Hikmet Bey ve Hamdullah Suphi Bey (Tanrıöver)'den seçilen kuruldan oluşmaktaydı. Edebiyat Şubesinin ilk ders programında **Tarih-i Osmani ve Tarih-i Düvel**, Coğrafya-yı Umumi ve Osmani ve Umrani ile İlm-i Asar-ı Atika dersleri tarihle ilgili idi. 1902-1903 öğretim yılında programa Etnografya dersi de eklenmiştir (Arslan, 2004:5-6).

Bu dönemde Darülfünun'da henüz bölümler oluşmamıştır. Mezun olan öğrenciler diplomalarını Edebiyat (Fakültesinden) şubesinden alıyorlardı. Yani Tarih bölümü kendi adına diploma veremiyordu. II. Meşrutiyet dönemi başlangıcında, 1908-1909 öğretim yılında Edebiyat fakültesi birinci sınıftaki Tarih-i Düvel dersi Daire-i İlmiye azasından Şuayıp; ikinci sınıftaki Tarih-i Düvel dersi Şuayıp, Tarih-i Osmani Amedi Divan-ı Humayun Hulefasından Efdalüddin; Üçüncü sınıftaki Tarih-i Düvel dersi Şuayıp, Tarih-i Osmani dersi Defter-i Hakani Nazırı Abdurrahman Şeref tarafından verilmekteydi. II. Meşrutiyet döneminde her fakültenin öğretim üyelerinden oluşan meclisler kurulmuştur. Fakülte Meclisi, her ders yılı sonunda bir sonraki ders yılının programını hazırlayarak Darülfünun Meclisi'ne teklif ederdi. Her dönem görülecek derslerin kaç saat olacağı, Fakülte Meclisi tarafından tespit edilirdi. Edebiyat Fakültesi Meclisinin 10 Haziran 1912 tarihli toplantısında alınan kararla Edebiyat Fakültesi'nde tedrisat 3 yıl olacak ve Fakülte üç bölümden oluşacaktı. Bunlar Tarih-Coğrafya, Felsefe ve Lisan kısmı idi. (Arslan,2004:6-7)

Tablo 4. Hazırlanan Projeye Göre Tarih- Coğrafya Kısmı'nın Ders Programı

Esami-i Dürus	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Yekün	Mülahazat
Tarih-i Umumi	4	2	2	8	
Asr-ı Hazır Tarihi	0	0	2	2	
Tarih-i Medeniyet	0	2	2	4	
Bizans Tarihi	0	1	0	1	
Düvel-i İslamiye Tarihi	2	2	2	6	
Tarih-i Osmani	0	2	2	4	

Arkeolajya	0	1	0	1	
Etnoğrafya	2	0	0	2	
Usul-ı Tarih	1	0	0	1	
Coğrafya	2	1	1	4	
Lisan-ı Arabi	3	3	3	9	
Lisan-ı Fransevi	3	3	3	9	
	17	17	17	51	

1912’de hazırlanan nizamnamede şube yerine Fakülte tabiri kullanılmıştır. 1912’de Balkan Savaşları sırasında Darülfünun taburları oluşturulmuş ve bu yüzden birkaç ay öğretime ara verilmiştir. 1913 yılı başlarında tekrar öğretime başlanmıştır. 1911 yılında Darülfünun 5 şubeye ayrılmıştır.

- Ulum-ı Şeriye
- Ulum-ı Hukukiye
- Ulum-ı Tıbbiye
- Fünun
- Ulum-ı Edebiye

Eczacılık ve Dişçilik mektepleri, Tıp şubesine bağlandığı gibi vilayetlerdeki Tıbbiye ve Hukuk mektepleri de Darülfünuna bağlanmıştır. Ulum-ı Edebiye Şubesi Felsefe, Tarih ve Coğrafya, Ulum-i İçtimaiye, Edebiyat ve El sine olarak 5 kısma ayrılmıştır. Öğretim süresi 3 yıldır. İstanbul Darülfünun’da 1912-13 öğretim yılında Edebiyat şubesinde 23 öğretim elemanı, 228’i Müslüman, 15’i Rum, 13’ü Musevi ve 10’u Ermeni olmak üzere 266 öğrenci bulunuyordu (Arslan, 1995: 56-57).

İsmail Hakkı Uzunçarşılı Darülfünun’daki öğrencilik anılarını şöyle ifade etmiştir: “ Darülfünun Edebiyat şubesi şimdiki gibi müteaddid kısımları mevcut değildi. Ahmet Mithat Efendi, Abdurrahman Şeref Bey, Ali Ekrem Bey, İzmirli İsmail Hakkı Bey, İzmirli Ziyaeddin Efendi, Hüseyin Daniş Bey, Şehbender-zade Hilmi Bey, Ahmet Hikmet Bey, Hamdullah Suphi Bey gibi değerli hocalardan ders gördük. Hepsisi konularına hakim idiler. Dersler not halinde idi. Bazı hocalarımız takrirlerini yazarak tape edilmek üzere verirlerdi. Takrirlerden bir kısmı bazı arkadaşlarımız tarafından bastırılmış olup küçük bir bedel mukabilinde alınabilirdi. Hocaların derslerinde bulunarak fazla bilgi edinmek açısından önemliydi sınavlarda bunun faydaları görülürdü. Derse devamsız olanlara bazı hocalar dikkat eder, sıkıştırıp bırakırlardı. Bazı hocalar öğrenciye sınavda, ben sizi dersimde hiç görmedim diye yüzüne karşı söylerlerdi. Darülfünun’da sınıf geçtikçe, idadideki muallim olup kürsüye çıkmak arzusu gönlümde ateşli olarak devam ediyordu. Tahsili-

mi tamamladıktan sonra tarih ve felsefe hocamız merhum Ahmed Midhat Efendi bize konferans vererek siz şimdi hoca olacaksınız, fakat daha işin başındasınız, bir şey oldum sanmayınız. Yalnız müretteb olan tahsili gördünüz, asıl çalışmanız bundan sonra olacak, adım adım mesleğinizde yükseleceksiniz. Şunu bilin ki sizden sonra gelecekler sizleri geçer. Onların sizi geçmemeleri için sizin mütemediyen çalışıp ilerlemeniz lazımdır. Size hocanız olarak nasihatim budur, demişti.” Mezun olduktan sonra Maarif Nezaretine müracaat eden İsmail Hakkı Uzunçarşılı 600 kuruş maaşla Kütahya’ya Tarih- Coğrafya öğretmenliğine tayin edilmiştir (Uzunçarşılı’ya Armağan, 1988: 14-15).

- 1912 yılında Edebiyat Şubesi’nin ders programı şöyledir:
- Edebiyat-ı Türkiye,
- Tarih-i Edebiyat-ı Türkiye,
- Edebiyat-ı Arabiye,
- Edebiyat-ı Farsiye,
- Felsefe ve Tarih Felsefesi,
- **Tarih-i Umumi,**
- **Tarih-i Osmani,**
- Coğrafya, İktisat ve Ulum-ı İçtimai (Arslan, 1995: 61-62).

Maarif Nazırı Emrullah Efendi zamanında 1912’de Darülfünunda yeni bir ıslahat programı uygulanmıştır. Bu dönemde Eczacı ve Dışçı Mektepleri Tıp fakültesine bağlanırken Şam vilayetindeki Tıbbiye Mektebi’de İstanbul Darülfünununa bağlanarak; şubeler Fakülte adını aldı ve muallimlere Müderris ünvanı verildi. I. Dünya Savaşı yıllarında Avrupa’dan gelen çok sayıdaki yabancı öğretim elemanının da çalışmalarıyla Darülfünun önemli gelişmeler gösterdi ve modern bir üniversite fonksiyonu icra etmeye başlamıştı. Darülmesai adıyla çeşitli alanlarda Enstitüler kuruldu, bunlar için kütüphaneler ve laboratuvarlar hazırlanmıştı. Darülfünun binası yeterli gelmediği için yeni binalar kiralandı, ilmi yayın faaliyetine girildi. Ayrıca 1914’de hazırlanan İslah-i Medaris Nizamnamesi ile İstanbul medreseleri Darülhilafeti’l- Aliyye adıyla tek bir medrese haline getirilmiş ve Darülfünun bünyesindeki Ulum-i Aliye-i Diniyye şubesi kapatılarak öğrencileri Darülhilafeti’nin Aliye Kısımına devredilmiştir. 12 Eylül 1914’de kız öğrenciler için Edebiyat, Riyaziyat ve Tabiiyyat şubelerinden oluşan İnas Darülfünunu kuruldu. 1917’de İlk mezunlarını veren İnas darülfünunu 1920’de ortadan kaldırıldı. Bunun üzerine 1921’den itibaren önce Edebiyat ve Fen Fakültelerinde, ardından da Hukuk Fakültesi ile Tıp Fakültesinde birer yıl olarak ilk karma eğitime geçildi. Milli Mücadele yıllarında (1918- 1923) ülkedeki bütün kurumlar gibi Darülfünun’ da ciddi sıkıntılar yaşanmıştır. 1918-1919 öğretim yılı başında yabancı hocalar ülkelere dönmüşlerdir. Bütçe tasarrufları sebebiyle fakülteler için kiralanmış binaların hemen hepsi boşaltıldı; savaş sonunda terhis edilen öğrencilerin dönmesiyle geniş ölçüde yer ve hoca sıkıntısı ortaya çıkmıştır. 11 Ekim 1919 tarihli nizamname ile Fakültelere “Medrese” denmeye başlanmış ve önemli bir gelişme olarak da Darül-

fünunun ilmi muhtariyeti tasdik edilmiştir. Ayrıca Darülfünunun başına Müderrislerin seçtiği bir Darülfünun Emininin getirilmesi ve bu Eminin başkanlığında Fakülte reislerinin temsilcilerinden oluşan bir Darülfünun divanının kurulması sağlanmıştır. Aynı zamanda “devre-i deraiyye” (Sömestr) usulü uygulamaya konulmuştur (İhsanoğlu, 1993: 524).

Özerk Darülfünun’un kurulması ile ilgili ilk ciddi çabalar Edebiyat Fakültesi hocaları tarafından ortaya konulmuştur. Özellikle Ziya Gökalp ile İsmail Hakkı Baltacıoğlu, ilmin ancak, ilim adamlarına hür bir ortamın sağlanmasıyla ortaya çıkacağını ve Darülfünuna yapılacak müdahalelerin ilmi çalışmaları engelleyeceğini savunuyorlardı. 10 Mayıs 1916’da Darülfünun’un özerk olması hususundaki mazbata Edebiyat Fakültesi Muallimler Meclisinde kabul edilerek Darülfünun yönetimine gönderildi. 1919 tarihli Darülfünun-ı Osmanî Nizamnamesi ile Türkiye’de üniversite tarihinde ilmi özerklik verilirken fiili özerk yönetim kurulmuştur. Bu düzenleme ile Edebiyat Medresesi (Fakültesi)’nde okutulacak dersler; Akvam-ı Kadime-i Şarkiye, Kurun-ı Vustada Şark Akvamı Tarihi, İslam Tarihi, Osmanlı Tarihi, Son Asırlarda Avrupa ve Devlet-i Osmaniye Tarihleri ve Siyasi Tarih. Nizamname ile tespit edilen derslerin ehemmiyeti ve genişliğine göre “kursü ve derslere” ayrılmıştır. Mevcut derslerin birleştirilmesi veya “zümrelere taksimi”; medreselerin “meslek şubelerine tefriki” Meclis-i Müderrisin teklifi Divan’ın tasvibi ve Maarif Nezaretinin kabulünden sonra uygulamaya girmiştir. (Aslan, 2004:8)

Tablo 5. Edebiyat Şubesi Ders Cetveli

	1.Sene	2.Sene	3.Sene	Yekün
Edebiyat-1 Türkiye	2	2	2	6
Tarih-i Edebiyat-1 Türkiye	1	1	1	3
Felsefe	3	3	3	9
Tarih-i Felsefe	0	1	1	2
Terbiye	0	2	0	2
İktisad	0	1	1	2
İlm-i Mahasin	2	0	0	2
Tarih-i Umumi	3	3	2 (Asr-ı hazır tarihi)	8
Tarih-i Osmani	2	1	1	4
Coğrafya	2	1	1	4
Tarih-i Edebiyat-1 Garbiye	0	0	2	2
	15	15	14	18
Arabi Lisan ve Edebiyatı	6	6	6	
Farisi lisan ve Edebiyatı	3	3	3	9
Fransızca	6	6	6	18

1915-1918 yılları arasında Edebiyat Fakültesinde 10 Alman öğretim üyesi görev yapmıştır ve bunlardan üçünün alanı tarih idi:

Dr. Lehmann- Havpt: Eskiçağ Tarihi

Dr. Mordtmann: Tarih Metodolojisi

Dr. Unger: Arkeoloji ve Eski Paralar (Arslan, 2004: 9-10).

Milli mücadele sürerken İstanbul'u işgal eden İtilaf devletlerinin tutumları Darülfünunun zor yıllar geçirmesine sebep olmuştur. Buna rağmen Darülfünun milli dava karşısında ilgisiz kalmamıştır. Paris Konferansı'nda İstanbul ve Boğazların tarafsız bir statüye dönüştürülmesi çalışmaları sırasında Darülfünun için bir muhtıra hazırlanmıştır. Bu muhtırada yapılmak istenen istilacıların haksız olduğu ve İstanbul'suz bir Türkiye'nin bağımsız kalamayacağı vurgulanmıştır. İzmir'in Yunan işgaline uğraması Darülfünun'da büyük bir tepkiyle karşılanmıştır. Darülfünun'da binlerce kişinin katıldığı protesto toplantısı yapıldı ve her medrese adına birer hoca konuşma yaptı. 1922 yılında Edebiyat Medresesi'nden birkaç hocanın tutumları ve zararlı faaliyetleri yüzünden Osmanlı'dan günümüze uzanan dönemde Türkiye ilk üniversite boykotu ile tanıştı. Hüseyin Daniş adlı hoca, dersinde Hazreti Ömer dönemi İslam ordusunu "Çapulcular sürüsü" olarak vasıflandırdığı gibi Türkleri'de "Her türlü feyz ve Kabiliyetten mahrum bir derbeder ve gelip geçici bir müstevli" olarak değerlendirmiştir. Ali Kemal'in Mondros Antlaşmasından sonra İngiliz mandasını isteyenlerden olduğu yayılmıştı. Rıza Tevfik, I. Murat için "Şerefsiz ve Kıymetsiz" ifadelerini kullanmış, bayrağı da "Masumların kanıyla boyanmış kanlı bir bez parçası olarak tavsif etmiştir. Cenap Şehabettin Darülfünun'daki derslerinde öğrencilere Fransız egoizmini aşıyor, Türklerin medeniyete katkısı olmayan bir millet olduğunu yaymaya çalışıyordu. Yine Edebiyat Medresesi İngiliz Edebiyatı Tarihi muallimi Ermeni Barsamyan'da milli menfaatler aleyhine çalışmakta ve fikirler yaymakta idi. Öyleki Barsamyan'ın gazetelerde yazdığı yazılar itilaf devletleri temsilcileri tarafından bile çok aşırı bulunarak sansür ediliyordu (Arslan, 1995: 73-74).

Edebiyat Medresesi'nden beş hocanın bu faaliyetleri üzerine Edebiyat Medresesi Talebe cemiyeti 12 Nisan 1922 de ittifakla aldığı kararla bu şahısları istenmeyen hoca ilan etti. Darülfünun divanı, işgal dönemi olması ve bu şahıslardan bazılarının hükümetin içinde yer alması dolayısıyla bu konuya ilgi gösteremedi. Bu arada Edebiyat Medresesi öğrencileri dersleri boykot ettiler. Fen Medresesi öğrenci cemiyeti de destek verdi. Maarif Nezareti tedbir olarak 25 Nisan 1922 tarihinde geçici olarak Darülfünunun kapatılması kararını verdi. Ankara TBMM Hükümeti Maarif Vekâleti ise 17 Nisan 1922 de Darülfünun talebe cemiyetini telgraf çekerek; öğrencilerin gösterdikleri "ulvi heyecan" takdir edilmiştir. Nihayet 2 Haziran 1922 de Darülfünun tekrar açılmış ve bu beş hocanın görevine son verilmiştir (Arslan, 1995: 74-75).

12 Ağustos 1922’de Tevfik Paşa’nın sadareti devrinde yürürlüğe giren bir kararname ile Darülfünuna “Şahsiyet-i Hükmiye” (tüzel kişilik) verilmiştir. Böylece Darülfünun ilk defa idari özerkliğe de kavuşmuş oluyordu. 1922-1923 öğretim yılında Edebiyat Medresesi Tarih şubesinde şu dersler okutulmaktaydı:

- Tarih-i Siyasi
- Türk Tarihi
- Akvam-ı İslamiye Tarihi
- Türkiye Tarihi
- Avrupa-Türkiye Münasebatı Tarihi
- Kurun-ı Vusta’da Şark Akvam-ı Tarihi
- Akvam-ı Şarkıyye-i Kadimiye tarihi
- Yunan-ı Kadim ve Roma Tarihi.

Tarih, Edebiyat, Felsefe ve Coğrafya şubelerinin kütüphanelerindeki eser sayısı 20.833’tür. Edebiyat Şubesinde 53, Felsefe Şubesinde 58, Tarih şubesinde 48 ve Coğrafya Şubesinde 38 olmak üzere Edebiyat Medresesinde 196 öğrenci vardır. Müderris ve Muallimlerin toplam sayısı 27’dir (Arslan, 2005:83-84).

Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e kadar tarih öğretmeninin en önemli kaynağı Darülfünun Edebiyat Fakültesi olmuştur. Bir yandan Yüksek Muallim Mektebi’ne giderken öte yandan Darülfünun Edebiyat Fakültesi’ne devam eden gençler, Osmanlı Döneminde Sultanilere tayin edildiği gibi Cumhuriyet döneminde de liselere tarih öğretmeni olarak tayin edildi. İsmail Hakkı Uzunçarşılı ve Zekai Konrapa, Darülfünun Edebiyat Kolu mezunudur. Edebiyat mezunlarının hem tarih hem coğrafya öğretmeni olarak görev almaları Alman Pedagojisinin Darülfünun programındaki etkisi olarak değerlendirilebilir (Ata, 2002: 19).

Türkiye Cumhuriyeti kuruluncaya kadar Darülfünun bu hüviyeti ile eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmüştür. Lozan antlaşmasından hemen sonra İngilizlerin boşalttığı Harbiye Nezareti binası (bugün, İstanbul Üniversitesi merkez binası) Darülfünuna tahsil edilerek yer aldığı büyük ölçüde halledilmiştir. 1923’te Ankara’da toplanan I. İlmi heyette Darülfünun ve Yüksekokullar ele alınmıştır. 3 Mart 1924 tarihinde yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ortadan kaldırılan medreselerin yerine İlahiyat Fakültesi kurulmuş ve 1 Nisan 1924’te TBMM Darülfünuna hükmi şahsiyet tanıyarak katma bütçe ile idare edilmesine karar verilmiştir. Böylece Darülfünun ilmi, idari ve mali bakımından muhtar bir hüviyet kazanmıştır. Bu kanuna dayanarak vekiller heyetinin 21 Nisan 1924 tarihinde kabul ettiği şekil ve esaslar, Darülfünun ortadan kaldırılıp İstanbul Üniversitesi’nin kurulduğu 1933 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.

Kaynakça:

AKSOY, İlhan. (2003), Yüksek Öğretim Kurumlarında İnkılap Tarihi Öğretimi, Basılmamış Doktora Tezi Ankara. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AKYÜZ, Yahya. (1996), Eğitim Tarihimizden Bugün İçin Çıkarılması Gereken Bazı Dersler ve Düşünceler. Eğitimimize Bakışlar (Koordinatör: İlhami FINDIKÇI) İstanbul. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

AKYÜZ, Yahya. (2004), Türk Eğitim Tarihi (9. Baskı) Ankara. Pegem A Yayınları.

ATA, Bahri. (2002), Müzelerle ve Tarihi Mekanlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin “Müze Eğitimine” İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

AYAS, Nevzat. (1948), Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi, Kuruluşlar ve Tarihçeler Ankara Milli Eğitim Basımevi.

ARSLAN, Ali. (1995), Darülfünun’dan Üniversite’ye İstanbul. Kitabevi Yayınları.

ARSLAN, Ali. (2004), Türkiye’de Tarih Bölümü’nün Kuruluşu Cumhuriyetin 80. Yılında Üniversitelerde Tarih Öğrenimi, Araştırmaları ve Yayınları Semineri-Bildiriler, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Araştırma Merkezi, İstanbul. GLOBUS Dünya Basımevi.

BEHAR, Büşra Ersanlı. (1992), İktidar ve Tarih, Türkiye’de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu (1929-1937) , İstanbul. Alfa Yayınları.

BERKES, Niyazi. (2002), Türkiye’de Çağdaşlaşma, (3. Baskı). İstanbul. Yapı Kredi Yayınları.

ÇANKAYA, Mücellitoğlu Ali (1954), Mülkiye Tarihi ve Mülkiyeliler (I. Cilt) 1859- 1949 Ankara. Örnek Matbaası.

DUMAN, Tayyip. (1991), Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi, İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.

ERGİN, Osman. (1977), Türk Maarif Tarihi, İstanbul. Eser Matbaası C. III-IV

İHSANOĞLU, Ekmeleddin. (1993), Darülfünun – Diyanet İslam Ansiklopedisi, C.VIII, s.521-527. İstanbul.

İsmail Hakkı UZUNÇARŞILI’YA Armağan. (1988), Ankara 2. Baskı Türk Tarih Kurumu Yayınları.

KAYA, Hayrettin. (2002), Osmanlıdan Cumhuriyete Tarih Dersi Müfredatı. Toplumsal Tarih, Sayı:100, Nisan 2002.

KODAMAN, Bayram. (1986), Türkçülük. Doğuştan Günümüze İslam Tarihi Ansiklopedisi, (12).

KODAMAN, Bayram. (1988), Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi, Ankara. Türk Tarih Kurumu Yayınları.

KOÇER, H.Ali. (1991), Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, İstanbul. Milli Eğitim Basımevi.

KOÇAK, Kemal. (1998), Cumhuriyetten Günümüze Tarih Anlayışı ve Orta-öğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi (1923-1992) Yayınlanmamış Doktora Tezi G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

LEWIS, Bernard. (1988), Modern Türkiye’nin Doğuşu (Çev. Metin Kıratlı) Ankara.3. Baskı AKD TYK Türk Tarih Kurumu Yayınları.

REŞAT, Ali. (1912), Mekteplerde Tarih Dersi. Tedrisat Mecmuası No:20, 10 Mayıs 1912. İstanbul. s.50-55.

SAFRAN, Mustafa. (2002), Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri Türkler Ansiklopedisi, C.17, s.936-943 Ankara.

SARINAY, Yusuf. (1994), Türk Ocaklarının Tarihi Gelişimi ve Türk Ocakları, İstanbul. Ötüken Yayınları.

TOGAN, A. Zeki Velidi. (1985), Tarihte Usul. İstanbul: Enderun Kitabevi.

ORTAYLI, İlber. (1986), Cevdet Paşa ve Osmanlı Tarihi Ahmet Cevdet Paşa Semineri, İstanbul, 27-28 Mayıs 1985 Bildirisinden Ayrı Basım.

ORTAYLI, İlber. (1996), Maarifin Son 150 Yıldaki Serencamı Ankara Yeni Türkiye, Ocak-Şubat ,Yıl 2, Sayı: 7.

ORTAYLI, İlber. (2005), Gelenekten Geleceğe, (11. Baskı). İstanbul. Ufuk Kitapları Yayınları.

ÖZTÜRK, Cemil. (1996), Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası, Ankara. AKD TYK Türk Tarih Kurumu Yayınları.

UÇGUN, Duygu. (2006), Cumhuriyet Döneminde Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Yayınlanmamış Doktora Tezi Ankara. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

UNAT, F.Reşit. (1964), Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış Ankara. Milli Eğitim Basımevi.

YALÇIN, Durmuş-AKBIYIK, Yaşar, ve Diğerleri (2000), Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

YAVUZYİĞİT, M. Hikmet. (1999), Mülkiye Tarihi, Ankara. Mülkiyeliler Birliği Yayınları.

YÜCEL, Hasan Ali (1938), Türkiye’de Orta Öğretim, İstanbul. Devlet Basım Evi.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 02.14.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

İslamiyet Öncesi Dönemde Türklerde Eğitim

Education of Turks In the Pre-Islamic Period

Yrd. Doç. Dr. Servet HALİ *
Selcan RENCÜZOĞULLARI **

Öz:

İnsanın olduğu her yerde eğitim vardır. Eğitim, hayat boyu devam eden zihinsel bir süreçtir. Atalarımız her dönemde eğitime önem vermiştir. İslamiyet Öncesi Türklerde eğitim, şimdiki gibi örgün ve özel sınıflarda ve ayrı bir dal olarak olmasa da, toplum eğitimi, mesleki eğitim, din eğitimi vb. gibi sınıflandırabiliriz. İslamiyet Öncesi dönemde sözlü kültürün hâkim olduğu eğitim bu kültürün özelliklerine uygun şekilde yapılmaktadır. İslamiyet öncesi atalarımızın eğitim anlayışının daha çok yaygın eğitim şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. İslamiyet öncesi Türklerde göçebe yaşam tarzından dolayı sanat, mimari, yazı vb. gelişmeler gecikmiş ve yaşam biçimine göre şekillenmiştir. Köktürkler çoğu yönden Hunlar' a benzerlik gösterirken; Uygurlar yaşam tarzı, benimsedikleri din, yazı kültür ve sanat yönünden Hunlara göre farklılık göstermiştir. Bu çalışmanın amacı; İslamiyet öncesi Türklerde eğitimin, eğitim sisteminin durumunu araştırıp farklı kaynakların bulgularından faydalanarak açıklamaktır. Çalışmada Hunlar, Köktürkler ve Uygurlar döneminde eğitimin amacı, nasıl yapıldığı, toplumun eğitime bakışının nasıl

* Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, orcid.org/0000-0002-3365-0937, s.hali@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3365-0937>

** Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, egeunvrstslm@hotmail.com

olduğu gibi konular değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılarak konu ile ilgili kaynaklar taranmış ve çalışmanın verilerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türklerde eğitim, eğitim, Hun, Köktürk, Uygur.

Abstract:

There is education wherever human beings are. Education is a lifelong mental process. Our ancestors emphasized the importance of education at all times. Even though education in the Pre-Islamic Turks was not a separate branch, and made at organized and special classes as it is now, it can be classified as social education, vocational education, and religious education etcetera. In the pre-Islamic period, the education in which the oral culture was emphasized was made in line with the characteristics of this cultural property. It is understood that the pre-Islamic predecessors' educational understanding was more in the form of non-formal education. Due to the nomadic life style in pre-Islamic Turks, developments of art, architecture, writing etcetera were delayed and shaped according to their lifestyle. While Kokturks have some similarity with the Huns, Uighurs differed from the Huns in their life style, religion, writing culture, and art. The aim of this study is to explore the education and the situation of the education system in pre-Islamic Turks and explain them making use of the findings of different sources. In this study, such topics as the purpose of the education, how it was done, and the society's perspective to education in the period of Huns, Kokturks, and Uighurs are tried to be discusses. The relevant sources were searched and the data of the study were tried to be reached using the survey model in the study.

Keywords: Education in Turks, education, Hun, Kokturk, Uigur

Giriş

Eğitim, bireyin kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Öğretim ise; yaşantılar yoluyla meydana gelen kalıcı izli davranış değişikliğidir (Erden, 2008: 13-17). Eğitim, insanın varoluşundan ölümüne kadar geçirdiği süreç boyunca devam eder. Türklerin de eğitim anlayışı vardır ve süreç içinde değişime uğramıştır. "Türk" sözcüğü bir değişim sonucu ortaya çıkmış ve ilk kez MS VI. Yüzyılda kullanılmıştır(Doğan,2010). İlk kez Göktürkler tarafından kullanılmıştır. Zamanla Türkçe konuşan ve Türk soyuna mensup herkes tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Türk kelimesinin anlamıyla ilgili pek çok görüş bildirilmiş ancak isim olarak türeyen, çoğalan; sıfat olarak güçlü kuvvetli, olgun anlamına geldiği kabul edilmiştir(Şahin,2012). Eğitimde amaç toplumsal ve doğal yaşamın çevrenin gerçeklerine uygun ve uyumlu olmaktır.

- İslamiyet öncesi dönemde eğitim (Doğan, 2010);
- Yaşama biçimlerine göre şekillenmiştir.
- Çocuklar yaşam koşulları nedeniyle hızlı büyümek zorunda ve en büyük görevi yetişkin olmaktır.
- Çocuklar anne babaya saygılı ve itaatkâr olmalıdır.
- Töre eğitimde etkilidir.
- Manevi değerler öğretimi önemlidir.

İlk Türk toplumları ve devletleri olarak bilinen Hunlar, Köktürkler ve Uygurlarda eğitim biçimini yaşam koşulları belirlemiştir. Göçebe ve savaşçı olan Hunlarda (M.Ö. 220 –M. S. 455) savaş ve yöneticilik eğitimi ön plana çıkmıştır. Yetiştirilmek istenen insan tarzı cesur, kahraman ve bilge anlamına gelen “alp” insandır. Eğitimde, töre önemlidir. Töreyle belirleyen gelenek ve dinlerin eğitim üzerinde etkisi vardır. Hunlarda ve eski Türklerde Şamanlar yaygın eğitimci olarak görülebilir (Akyüz, 2014).

Akyüz'e göre(2009:7-22)Türk eğitim tarihini öğrenmenin, araştırmanın faydaları;

- Eğitime yönelik sorunların çözümü için sadece güncel eğitim çalışmaları ve uygulamaları yeterli değildir. Eğitimin sorunlarını, eksikliklerinin anlamının yolu tarihi süreç içindeki gelişimini bilmekten geçer.
- Eğitime yeni ve geçerli önerilerin getirilebilmesi, eğitim fikir ve uygulamalarının gelişimine katkıda bulunulabilmesi için Türk eğitim tarihinin bilinmesi gerekir.
- Öğretimin ve öğretmenlik mesleğinin tarihi bilinmelidir. Öğretmenlerin mesleklerinin hakkını vererek, meslek bilinci kazanarak ve sorunlara ciddi, geçerli kökten çözüm bularak eğitim kalitesinin artmasına yardımcı olur.
- Toplumda bir kamuoyu oluşturabilmek ve Milli Eğitim Bakanlığının izlediği eğitim-öğretim politikasını anlayabilmek için Türk eğitim tarihi bilinmelidir.

Hunlar

Hunlar bozkırların atlı kavmi, Türk-Moğol kökenli, çok sayıda topluluğun bir araya gelmesiyle oluşan Orta Asya kökenli bir halktır. Tüm bu halklara ortak bir isimle tanınmasının en önemli sebebi; bu halkların yazılı bir uygarlıklarının olmamalarıdır. Onlarla ilgili bilgilere Çin ve Avrupa kaynaklarından öğrenmek zorunda kalmışız (Yardımcı & Çıvgın, 2007). Orta Asya halklarının geneli avcılık ya da hayvancılıkla uğraşır ve halkın çoğunda göçebe yaşam etkilidir. Tarih boyunca devletler sosyo-ekonomik yönden hayvancılıkla uğraşmışlar. Bilinen ilk teşkilatlı Türk devleti hunlardır. Bozkır coğrafyası Hunların beslenme, giyinme, barınma gibi alışkanlıklarına yön vermiştir. Hunların hayat tarzı yılın belirli dönemlerinde

yaylaklar ve kışlaklar arasında göç etmek şeklindedir. Türkleri göçebe yaşamaya zorlayan sebep; hayvancılığa dayalı sosyo-ekonomik yapıdır. Ayrıca kışlak hayat ve yaylanın birlikte olması Türklerdeki bu hayat tarzını yarıkonar-göçerliğe dönüştürmüştür. Asya Hun Devleti Ötüken bölgesinde kurulmuş ve bilinen ilk hükümdarı Tuman'dır. Tuman'dan sonra Mete tahta geçerek devlet ve orduyu teşkilatlandırdı. Asya Hunlarının diğer hükümdarları Ki-ok(174-160) Çün-Çin (160-126). Mete Han zamanında bu 26 şehir devletinden başka bütün Türkçe konuşan kavimler bir merkezden idare olunuyordu. Asya Hun Devleti'nin parçalanmasından sonra kalan Hunlar bazı toprakları ele geçirip batıya doğru harekete geçmişler ve Balamir komutasıyla Volga nehrini geçtiler. Var olan yerleşik kavimleri de yerlerinden etmeleriyle Kavimler Göçünü başlattılar. Avrupa'nın etnik yapısı köklü değişikliğe uğradı. En büyük hükümdarları Atilla'dır (Balaban, 2006).

Hunlarda Eğitim

Toplum Eğitimi	Askeri Eğitim	Dini Eğitim	Mesleki Eğitim
<ul style="list-style-type: none"> - Göçebe yaşam tarzına uygun ve dinamik bir toplum oluşturmayı, - Bağımsız yaşamayı ideal edinerek, cesaretli ve dayanışmacı bir toplum oluşturmayı; bu amaçla toprağın kutsallığını yeni nesillere kavratmayı hedeflemiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dış tehditlere karşı önlem almayı, - Güçlü bir askeri yapı oluşturmayı, - Eli silah tutan her Türk'ü askeri eğitimden geçirerek toplumu savaşa hazır tutmayı hedeflemiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> - İktidarın varlığını güçlendirmek ve pekiştirmek için dini motifleri kullanmayı, - Şaman, kam adı verilen din adamları vasıtası ile yapılan dini tören ve ayinlerle halkı eğitmeyi amaçlamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hayvan ürünlerinin işlenmesi (et, süt, kürk, deri, yün) ve halı dokumacılığına yönelik eğitim yapılmasını sağlamayı, - Maden işleme alanında mesleki eğitimi ön plana çıkarmayı ve ordunun ihtiyacı olan ok ve yay yapımını öğretmeyi amaçlamıştır.

Hunlar göçebe bir kavimdir. Çin kaynaklarından elde edilen bilgilere göre bunlar sürüleri ile meşgul olurlardı. Göçebe Türkler' in düşmanları, yine kendileri gibi atlı olan komşularıdır. Bu yüzden atlı düşmanları, onları bir anda bastırabiliyor ve her şey de o anda yok olabiliyordu. Her an savaşa hazır olmalıydı. Eli silah tutan ve düşmana karşı koyabilecek kimseler, nerede-nasıl göreve başlayacaklarını çok önceden bilmeleri gerekiyordu. Kadınları ve çocukları kimlerin nasıl ve nerede koruyacaklarının kesin kaidelerle belirtilmiş olması gerekirdi (Akyüz,2014:6). Mete Han, üç yüz bin atlı ile çok süratli biçimde Çin sınırlarına girmiş ve Çin'in mer-

kezine kadar ilerlemiştir. Mete'nin ordusu atların renklerine göre düzenlenmiş ve her yön farklı bir renk ile belirtilmişti. Savaş anında kim hangi vazifeyi yapacaksa o yöne doğru hızla ilerlerdi. O zamana kadar askeri alanda uygulanan böyle bir taktik görülmemiştir. Çin gibi geniş ve kalabalık bir ülkeye akınlar düzenlenmiş pek çok savaşlar kazanılmıştır. Çin Seddi onları durdurmak için yapılmıştır. Hunlar, Orta ve Batı Avrupa'da çok geniş bölgeleri ele geçirmiş, Roma ve Bizans'a baş eğdirmişlerdir. Bunlar bize Hunların iyi bir askerlik ve savaş eğitimi gördüklerini kanıtlamaktadır. Bu eğitim töre içinde gerçekleşmiştir. Mete'den daha öncesinde de Hunlar'da belirli bir ordu sisteminin olduğu bilinmektedir. Mete'nin babası Teoman Han, Yüecilerin elinden kaçan oğlu Mete'ye on bin atlıdan oluşan bir tümen vermiş, o da babasının kurduğu sistemi daha da geliştirmiş, disiplin ve itaati öne çıkarmıştır. Eğitimde önemli bir unsur da hayvan yetiştiriciliğidir. Atın ilk evcilleştirilmesi ve bununla ilgili atlı-çoban kültürünün oluşmasını İç Asya'da yaşayan Türklere dayanmıştır. Türkler, at terbiyesi ve türlü cinsten hayvanların yetiştirilmesinde büyük ilerleme kaydetmişlerdir. Türkler için at, çok önemlidir. Geleneğe göre Türk hükümdarlarına idare etme yetkisi Tanrı tarafından verilmiştir. Bu yetki "Kut" ile ifade edilmiştir. Onlara göre tüm insanlar Türk devletinin halkı, Türk hakanı ise dünyanın hükümdarıdır ve Atilla kendisini Tanrı'nın kılıcı olarak ilan etmişti. Türklerde her zaman bir dünya devleti kurma düşüncesi hâkim olmuştur. Bunun dışında özgür ve bağımsız yaşama isteği her zaman Türkler arasında kabul gören bir görüş olmuş ve bu iki anlayış da töre yoluyla yeni yetişen kuşaklara aktarılmıştır. Bu sistem yaygın eğitime örnek olarak verilebilir (Ünalın & Öztürk: 2008). Altay bölgesinde Hun çağında açıldığı düşünülen sulama kanallarının izine rastlanmıştır. Bu kanallardaki sulamanın ilmi bir usulle yapıldığı belirlenmiştir. Selenga nehri ve Baykal gölü yakınlarında bulunan saban demirleri, muhtelif büyüklükte oraklar, zahire saklamak için özel bir şekilde kazılmış kuyular, hububatı ezmek ve öğütmek için kullanılan taşlar bu kültürün en önemli eserlerini oluşturmuştur (Ögel, 1984: 88).

Köktürler

Köktürler, Çin kaynaklarında Tü-küe ya da Tü-jüe olarak bahsedilmiştir. Önceleri Cücenlerin vassalı olarak yaşarken, daha sonra bağımsızlıklarını kazanarak MS. 552 yılında Bumin Kağan önderliğinde Orta Asya'nın geniş alanına yayılarak imparatorluk kurmuşlardır. Türk adıyla kurulan ilk siyasi örgütlenmeyi kurmuşlardır (Yardımcı & Çıvgın, 2007). Bumin Kağan'ın ölümünden sonra ise batıyı kardeşi İstemi Kağan, doğuyu ise torunu Bukan yönetmiştir. Uygur ve Çinlilerin baskısı sonucu 630'da Doğu Köktürler, 659'da Batı Köktürler Çin egemenliğine girmiştir. Doğu Köktürler İltəriş (Kutluk) Kağan önderliğinde 681'de bağımsızlıklarına kavuşmuşlar ve Kutluk Kağan'ın ölümüyle kardeşi Kapağan, sonra da Kutluk Kağan'ın çocukları Bilge Kağan ve Kültegin yönetime geçmiştir. Dönemin veziri Tonyukuk'tur ve en parlak dönemlerini yaşamışlardır (Akyüz, 2014).

Köktürkler 'de Eğitim

Köktürkler 'de eğitim Hunlardakine benziyordu töre yoluyla verilmiştir. Köktürklerin Hunlardan farkı, 38 harfli gelişmiş bir alfabe ve işlenmiş bir dile sahip olmalarıyla yazılı eserler bırakmalarıydı.

Köktürklerde Eğitimi Biçimlendiren Etkenler

Köktürklerde eğitimi biçimlendiren etkenler genel hatlarıyla şu şekilde sıralanabilir:

Köktürk Töresi Bilginin yazılı olarak aktarılması (Orhun Yazıtları)

Köktürk alfabesinin kullanılması

Türk toplumunun devamlılığını sağlamaya yönelik politikalar

Bozkır Yaşamı

Köktürklerin yazılı eserler bırakması yazı ve dil konusunda özgün planlı bir eğitim yapmış oldukları düşüncesini aklımıza getirmiştir. Köktürklerde sözlü töre bilgisi yazı ile gelişmiş bilgiler artmış ve yaygınlaşmıştır. Günümüz Avrupa uluslarının hemen hemen çoğunun milli dil ve yazısının olmadığı dönemde Köktürkler ileri bir dil ve yazı ile taş üzerine yazılar yazarak değerli belgeler bırakmışlardır. Orhun anıtları olarak adlandırılan bu belgeler 732'de dikilen Kültegin,735'te dikilen Bilge Kağan ve yine o yıllarda dikilen Tonyukuk anıtlarıdır. Bu anıtlarda altı bin kadar kelime vardır (Akyüz, 2014). Türkçenin ilk yazılı belgeleri Orhun Anıtlarından önce meydana getirilmiştir. Yenisey mezar taşları daha eski tarihlerde ortaya çıkmıştır. Kesin olarak tarihlendikleri binlerce kelimeden oluştuğu ve konuları çok önemli olduğu için Türkçenin, tarihi bilinen en eski yazılı belgeleri Orhun Anıtları kabul edilmektedir. İlk kez 1893'te Danimarkalı bilgin Thomsen tarafından okunmuştur (Özdem, 2013:3). On İki Hayvanlı Türk Takvimine göre tarihlenmiştir. Kültegin Anıtında onun koyun yılının 17'sinde öldüğü belirlenmiştir. Bu tarih bizde 27 Şubat 731'e rastlar. Anıtların üzerindeki bazı Çince yazılar kesin tarihleri bulmamıza yardımcı olmuştur. Böylece anıttaki yazıların 21 Ağustos 732'de tamamlandığı belirlenmiştir(Akyüz,2014). Son yıllarda yapılan araştırmalara göre Köktürklerin Orhun Anıtları dışında mezar taşları, dağlardaki sabit kayalar, ağaç ve kemikler, madeni ve toprak ev araç-gereçleri, silahlar, süs eşyaları vb. üzerine pek çok yazı yazdıkları ortaya konulmuştur. Köktürk yazısı kalem ve fırça ile kâğıda yazmak yerine sert satırlar üzerine bıçakla kazımaya uygun bir yaşam tarzına sahiplerdir (Ünalın & Öztürk, 2008: 99-100). Toplumun temel unsuru ailedir. Ataerkil aile yapısı hâkimdir. Yeni bir aile evlenerek kurulur. Ailelerin yaşadığı çadırda aile bireylerinin ve eşyalarının belli yerleri vardır ve bu yerler değiştirilemezdi. Çadırın ateş yakılan yeri kutsal kabul edilir. Töre; sosyal hayatı düzenleyen ve idare edenlerle, idare edilenlerin karşılıklı hak ve sorumluluklarını yerine getirmeye mecbur oldukları hukuk kurallarıdır (Şahin,2005:29). Türklerde ekonominin temeli hayvancılığa dayanırdı. Ekonominin dayandığı başka bir meslek de ziraattır. Türklerin yaşadığı yerlerde sulama kanalları bulunmuştur. Çinlilerle yapılan anlaşmalarda onlardan ziraat aletleri ve tohumluk tahıl istedikleri bulun-

muştur (Ahmetbeyoğlu,2015:319). Altay Dağları çevresinde bulunan zengin altın ve demir yatakları işlenmiş ve demirin önemini anlayarak silah sanayi geliştirmişlerdir (Şahin,2005). Gelişmiş ve canlı bir ekonomik hayatının olması Köktürklerde bu hayatın eğitim sayesinde aktarıldığının bir kanıtıdır. Türk tarihi kahramanlık hikâyeleriyle doludur. Bu yargıya destanlarının sayısının çokluğu dolayısıyla ulaşabiliyoruz. Destanlar; halka güç vermeyi, milli benliklerine geri dönmeyi ve milli birliklerini korumayı, kendilerine güven duymalarını sağlar. Sözlü edebiyattan Türk destanlarının en meşhuru Oğuz Kağan Destanı'dır. Diğer destanları; Bozkurt Destanı ve Ergenekon Destanı'dır. Şairler tarafından sürgün avlarında (Sığır Töreni), Toy denilen ziyafetlerde koşuklar söylenirdi. Kahraman ya da devlet büyüğü ölümünden sonra düzenlenen törenlere “yuğ” adı verilir ve bu törenlerde “sagu” denilen şiirler söylenirdi. Yazılı edebiyata ait eserler, mezar taşları ve kitabelerde bulunmuştur. Bulunan bu eserler Köktürk ve Uygur alfabeleriyle yazılmıştır. Yazılı edebiyatın en güzel örneğini oluşturmuşlar, Göktürk ya da Orhun alfabesiyle yazılan Orhun Kitabeleri yazılı edebiyatın değerli eserleridir (Koçak,2011). En ünlüleri 727'de Tonyukuk, 732'de Kültegin, 735'te Bilge Kağan kitabeleridir. İlk kitabeyi Köktürk şehzadelerinden YoluğTigin kireç taşına oyarak yazmıştır. Kitabeler akıcı bir dille ve muhteşem ifade tarzına sahiptir. “Türk” adının geçtiği ilk metinler 38 harfli bir alfabe ile yazılmıştır (Meram,2006:140). İçeriğinde Türk medeniyeti, yasalar ve siyasi olaylar anlatılmıştır. Halk ve yöneticilerin karşılıklı ödevlerinden bahsedilmesi, ileri devlet anlayışının olduğunu göstermektedir. On İki Hayvanlı Türk takvimini düzenleyip kullanmışlardır. İleri bir astronomi bilgisine sahipti. Yabancı, dini metinlerin tercüme etmişler; bu da onların diğer kültürlerle ilgi duyduklarını göstermiş olur. Bıraktıkları sanat eserleri genellikle taşınabilir eşyalardan oluşmaktadır (deri, ahşap, metal işçiliğine dayalı). Halı, kilim dokumacılığı ve çadır sanatı yaygın olarak yapılırdı (Şahin,2005).

Orhun Kitabelerinin Eğitim Açısından Değerlendirilmesi

En meşhur olanları Moğolistan'da bulunan 727'de Tonyukuk, 732'de Kültegin, 735'te Bilge Kağan kitabeleridir (Taşağıl, 2014). Orhun Kitabeleri, içeriği itibariyle Türk tarihi hakkında bilgi veren, Türk adının geçtiği ilk Türkçe metin özelliği taşıyan ve Türkler tarafından yazılmış ilk belgeler olarak belleğimizde yer almıştır. Türk eğitim tarihi açısından büyük öneme sahip olan Orhun kitabelerinde “Türk” adı ilk kez milleti ifade etme amacıyla kullanılmıştır. Türk dili ve edebiyatının en eski örneği olan kitabeler Türk yazısının en eski alfabesiyle kaleme alınmıştır (Bedirhan,2009:103). Orta Asya kültürünün göçebe yaşam biçiminden kaynaklanan, o dönemi daha net anlatacak kalıntılar yok denecek kadar azdır. Orhun Kitabeleri, Türkistan kültürünün en açık ifade edildiği belgelerdir. Kitabelerde bulunan Türkleri ekonomik, sosyal, kültürel hayatlarıyla ilgili bilgilerin bulunması, Türk tarihinin araştırılmasına imkân tanımıştır. Kitabeler, mezar taşı olma özelliği dışında siyasi bir beyanname özelliği taşımaktadır. Orhun Kitabeleri günümüz Türkiye Türkçesinin kökeni hakkında bilgi edinme açısından önemlidir (Ergin,1988:7-14). Yazının kullanılması, eğitimin kurumsallaşması anlamına geldiği için bu yazılı belgelerin bu açıdan Türk eğitimine katkısı çok önemlidir.

Uygurlar

745'te Köktürklerin yıkılmasıyla Uygurlar hâkimiyeti ele geçirmiştir.840'ta iç siyasi çekişmeler, Çin'in izlediği bölücü politika, mani dininin olumsuz etkisi ve doğal afetler sonucu bağımsızlıklarını kaybetmişlerdir (Ögel,1955). Köktürk devletini yıkan Uygur-Karlık-Kırgız konfederasyonu dağılıp, Ötüken havzasına Uygurlar hâkim olduktan sonra 745-844 yılları arasında bölgede Uygur Kağanlığını kurmuşlardır. İç siyasi çekişmeler, Çin'in izlediği bölücü politika, Maniheizm dininin olumsuz etkileri ve doğal afetler sonunda, Uygurlar 840'ta bağımsızlıklarını kaybettiler (Çıvgın&Yardımcı,2007).

Uygurlarda Eğitim

Uygurlarda Eğitimin Özellikleri

- *Yerleşik hayata geçilmesi, eğitimin kurumsallaşmasını sağlamıştır.
- *Kâtiplik, danışmanlık, elçilik gibi görevlere önem verilmiştir.
- * Din adamlarının toplumda eğitici rol üstlendiği bu dönemde ibadethaneler kütüphane olarak ve eğitim amaçlı da kullanılmıştır.
- *Çevre kültürlerin incelenmesi eğitim anlayışını zenginleştirmiştir.
- *Uygur alfabesi eğitimi sistemli hale getirmiştir.
- *Matbaanın kullanılmasıyla, kitapların çoğaltılması kolaylaşmıştır (Özkan,2008: 15-18).

Uygurlar'ın yaşam tarzları Köktürkler'in yaşam tarzıyla benzer özellikler gösterse de bazı yönleriyle ayrılır; Kentlerde yerleşik hayat önem kazanmıştır.

Uygurlar öteki kültürlere geniş ölçüde açılmışlar, eski dini inanışlarını bırakıp, Maniheizm'i benimsemişlerdir. Et ve süt yenilmesine izin vermeyen, sadece sebze yenilmesini isteyen bu din onları pasifleştirmiştir. Yerleşik hayat ve din değişikliği nedeniyle Uygurlar, Türk eğitim tarihine kendi damgalarını vurmuşlardır (Akyüz, 2014). Maniheizmi, 762'de Böğü Kağan tarafından resmi devlet dini kabul edilince, Arami-Süryani alfabeleri karışımı Mani yazısı da Türkçe eserlerin basıldığı bir yazı haline gelmiştir. Maniheist rahipler de, Budist rahipler gibi, kendi dinlerini anlatan eserleri Türkçe'ye çevirmeye ve propaganda yapmaya başlamışlardır (Akt:Ünalın& Öztürk, 2008). Töre; eski Türk heyetini düzenleyen hukuki kuralların bütünüdür. Çevre ve şartlara uygun yaşayabilmenin gerekli kıldığı durumlara göre uyarlanabiliyordu. Türk hükümdarları pratik idareciler oldukları için yerine ve zamanına göre meclislerin onayını alarak töreye yeni hükümler getirebiliyorlardı. Törenin adalet, iyilik, eşitlik ve insanlık prensipleri anayasa özelliği taşıyan değişmeyen maddelerindedir (Çandarlıoğlu, 2004). Diğer Türk Devletlerinde ve Uygurlarda da geçerli olan Tanrı ve Tanrı'nın verdiği görevleri yerine getirme anlayışı vardır. "Hükümdar da insandır ve Tanrı tarafından yerine getirmesi gereken görevler vardır" inancını yaşatmışlar ve çocuklarına öylece nesilden nesile bunu eğitimle aktarmışlardır. Uygurlarda; bir elçiyi kabul etmek için uğurlu gün

beklenir; gün gelmeden elçi kabul edilmezdi. Çin kaynaklarından elde edilmiş bu bilgi inançların siyasi ilişkileri etkilediğine örnek teşkil etmektedir (Koçak, 2011). Uygurlar; Köktürkler'in 3. Kağanı Tabo Kağan zamanından yayılmaya başlayan ve et yemeyi, savaşı yasaklayan buda dinini, 840'ta benimsemiş ve dinin her yönünü değil işlerine gelen, adetlerine uyan kısımlarını benimsemişlerdi. Dünyada et yiyen ilk ve son "yaylacı Budistler" olmuşlardı (Ögel,1992). Uygurlar çok gezerler ve bir kısım Uygurlar Çin'de yerleşmişlerdi. Çin'de yaşayan Uygurlar yerleşik hayat süren Çinlilerden çok şey öğrenmişler ve öğrendiklerini uygulamak için bazı zamanlar Orhun kıyılarına dönmüşlerdir (Ögel, 1992). 768 yılından itibaren Uygur Kağanı, Çin İmparatoru'ndan Çin'de Mani dininin vaazı için bir kararname çıkartmayı başarmıştır. Uygur vatandaşları için Mani tapınakları inşa edilmiştir. Uygurlar İran'dan ya da dışardan Maniheizm'i aldıkları gibi aynı bölgeden özellikle Maverünnehir'den Soğdak alfabesini de almışlardır. Bundan özel bir Uygur alfabesi geliştirmişlerdir. Uygurlar tarafından bu yazı ile edebiyat, sanat ve din konularında birçok kitap yazılmıştır. Baskı tekniğini kullanarak kitapları çoğaltmışlardır (Ünalın& Öztürk, 2008). Okuma yazma ve kültür düzeyleri artmış, toplumun bilgi düzeyi yükselmiştir. Uygurlar, bilgi ve kültür düzeyleri yükseldiği için yüzyıllarca çeşitli Türk ve yabancı devletlerin saraylarında kâtiplik, bürokratik, danışmanlık, tercümanlık, öğretmenlik yapacak kadar bilgili, kültürlü yetişmişlerdir (Özkan,2008). Eğitim kültür, sanat ve edebiyatı çok gelişmiş üstün bir medeniyet kuran Uygurların Türkçesi beş dönemde incelenebilir:

6. yüzyıldan önce, Tarih öncesi Uygur Türkçesi,
6. yüzyıldan sonra, Eski Türkçe dönemi Uygur Türkçesi,
- 6-10 yüzyıllar, Orta Türkçe dönemi Uygur Türkçesi, İslâm öncesi,
- 18.yüzyılın ile 19. yüzyılın sonunda, Yeni Türkçe dönemi Uygur Türkçesi,
20. yüzyıl ve devamında ise; Çağdaş Türkçe dönemi Uygur Türkçesi olarak adlandırılmıştır (Hazar, 2015).

Uygurlarda "toy" denilen ziyafet ve şenlik törenleri çok olur ve bu törenlerde koşuklar söylenirdi (Şahin,2005). Çin ile ticari ilişkiler gelişmiş, Çin'den hayvan karşılığında ipek alınmıştır. İpek ticareti, Türkistan devletleri için önemlidir ve İpeğin batıya ulaştırıldığı yollar İpek yolu olarak adlandırılmıştır. Uygurlar Avrupalılardan yüzlerce yıl önce kâğıdı ve matbaayı öğrenmişlerdir. Araplar, kâğıdı Uygurlardan, Avrupalılar da Araplar aracılığıyla Uygurlardan almışlar. Uygurlar kitap basmayı Çinlilerden öğrenmiş ve Avrupalılardan önce kullanmışlardır. Köktürklerin ağaca yazdıkları yazıları Uygurlar kâğıda yazmış ve günümüze kadar ulaşan birçok kitap basılmıştır. Yazı yazmak için ağaçtan yapılan uçlar kullanılmıştır. Arşiv için kâğıdı kullanmışlardı. Bugüne kadar ulaşan, akıcı bir Türkçe ile yazılmış kitaplar, tercüme, telif her konuda değerli eserler yazmışlardır. Kurgan mezarlar ve balbal taş heykeller dikilirdi. Atalara ait hatıralar kutlu kabul edilir ve ölmüş büyüklere saygı duyulurdu. Kurban olarak hayvan kesilirdi. Kitap basma sanatı 10. Yy' da Uygurlar tarafından keşfedilmiştir (Çandarlıoğlu,2004).

Uygur Kitabeleri ve Eğitim Açısından Değerlendirilmesi

Köktürk kağanlığının bir devamı niteliğinde olan Uygur kağanlığı döneminde de Göktürk kitabesi ile yazılmış kitabeler günümüze kalmıştır. Bunlar içinde en önemlileri Sine-Usu ve Karabalsagun kitabeleridir. Sine-Usu Kitabesi, Büyük Uygur kağanı Bilge Bayun-çur(Moyunçur,746-759) adına dikilen bu kitabede Bayunçur'un babası ve Uygur kağanlığının kurucusu Kutluk Bilge Kül Kağan'dan bahsedilmiştir. Bu kitabe Kuzey Moğolistan'da Finli Ramstedt tarafından 1909 yılında bulunmuştur (Çay,1986:56). Karabalsagun Kitabesi, Uygurlar'ın kuruluşundan, zaferlerinden ve Mani dininden de detaylı olarak bahsetmiştir (Çandarlıoğlu, 2002:212-213). Bu yazıt, Türkçe, Çince ve Soğdca olarak yazılmıştır. Bütün dillerdeki metinler ne yazık ki şimdiye kadar sağlıklı bir şekilde Türkçe'ye kazandırılmamıştır (İzgi, 1989: 23). Sanskritçe'den Uygurca'ya çevrilen pek çok metin vardır. Ayrıca Budizm'in ziyana uğrayan bazı bölümleri Uygurca metinlerde bulunmuştur. Tüm bunlardan Uygurlar'ın çok yüksek bir medeniyete ulaştıkları anlaşılmıştır. Maniheizm ve Budizm gibi dini vesikalar yanında hukuk vesikaları da 1890 yılında ortaya çıkmıştır. Bu vesikaların XXIV. yüzyıllar arasında yazıldığı tahmin edilmektedir. Bu vesikalarda şahısların kendi arasındaki ilişkilerle ilgili olanlar da vardır. Vasiyetnameler, köle satışları, çocuğun evlatlığa verilmesi, arazi satışları, hayvan kiralama belgeleridir (Ünalın& Öztürk, 2008: 14-16). Kuzey doğu Avrupa'da bulunan eski Türk kitabelerinden en önemlileri Madara Kaya kitabesi, Peçenek ve Sekel kitabeleridir. Madara Kaya kitabesi Bulgaristan'da Madara köyü yakınlarında kaya üzerinde bir süvari kabartması ve aşağısındaki yazılardan ibarettir. Bu kitabe Türk-Bulgar kağanı Kurum Han adına oğlu Omurtag Kağan tarafından yaptırılmıştır. Macar G. Feher kitabeyi okumuştur. Peçenek kitabeleri ise Macaristan'ın NagySzent Miklos köyü civarında bulunan 23 parça altın kap kaçak eşya üzerindeki yazılardır. Bu yazılar, Macar Gy. Nemeth tarafından 1932 yılında okunmuş ve bu altın eşyaların Peçenek Türkleri'ne ait olduğu anlaşılmıştır (Çay,1986:57). Bu yüksek medeniyet seviyesi eğitim ve kültürel faaliyetle gerçekleşmiştir. Uygurlar matbaayı geliştirerek kitap basımını gerçekleştirmiş bu okuma ve eğitim seviyesini yükseltmiştir. Kendilerine verilen bu isim bu önemli özellikleri sayesinde olmuştur.

Sonuç:

İslamiyet Öncesi dönemde Türk Devletlerinde göçebe kültürün hâkim olmasından dolayı bu hayat tarzına uygun yazı, sanat, mimari ekonomi şekillenmiştir. Eğitim göçebe hayata uygun bir şekilde pratik günlük hayat bilgisi edindirme önceliğine göre şekillenmiştir. Günlük yaşam bilgisi ve uçsuz bucaksız bozkırda hayatta kalma ve otlaklara ve hayvanlarına sahip çıkmak için gerekli askeri eğitim biçimi eğitim öğretimin esası olmuştur. Sözlü kültürün edebiyat ve sanata yansımaları çok fazladır. Göçebe yaşam tarzı her konuda devletleri etkilemiştir. Eğitim açısından Köktürkler yazıyı kullanmalarına rağmen Uygurlar daha çok gelişmişler ve Köktürklerden sonra Uygurlar Türkistan'a hâkim olmuştur. Uygurlar yerleşik yaşama geçtikten sonra sanat, mimari vb. birçok alanda gelişmişler ancak Maniheizm dinini benimsedikten sonra askeri eğitim zayıflamış ve savaşçı kimlikleri gerilemeye başlamıştır. Zamanla devlet olarak da güçlerini yitirmişlerdir. Aynı zamanda Uygurların sonunu hızlandıran Maniheizm dinini destekleyenler, kültürleşmede ve ilerlemede öncü olan bilginler olmuştur. Uygurların yüksek bir medeniyet kurmasında matbaanın büyük bir yeri vardır. Türk ve dünya eğitimine matbaa ile Uygurlar çok önemli bir katkı sağlamıştır. Bu nedenle eğitim ve kültür seviyesi yükselmiş kurdukları medeniyet sayesinde uygar anlamında "Uygur" adıyla anılmışlardır. İslamiyet Öncesi dönemde Türkler farklı kültür ve medeniyetlerden eğitim konusunda etkilenmiş, kendileri de başka kültürlerle etki etmişlerdir.

Kaynakça:

AKYÜZ, Yahya (2009), Türk Eğitim Tarihinin Eğitim Bilimleri İçindeki Yeri ve Eğitim Fakültelerinde Okutulma Gerekçeleri, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(40. Yıl Özel Sayısı), 7-22.

AKYÜZ, Yahya (2014), Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

BALABAN, Ayhan (2006), İskit, Hun ve Göktürklerde Sosyal ve Ekonomik Hayat, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

BARTHOLD, Vasilij Vladimiroviç (2013), Orta Asya Türk Hakkında Dersler.(Çev: Özdem, H.G.), Türk Tarih Kurumu. Ankara.

BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş & LİVATYALI, Hüsnü (1994), İslamiyet'ten Önce Türk Eğitim Ve Öğretim Sistemi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1Enstitüsü (3): 135-144.

ÇANDARLIOĞLU, Gülçin (2003). İslam Öncesi Türk Tarihi ve Kültürü, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.

ÇANDARLIOĞLU, Gülçin (2004), Uygur Devletleri Tarihi ve Kültürü, İstanbul: Özrenk Matbaa Yayınları, 2004.

ÇAY, Abdülhaluk (1986), Türk Kültürü ve Kaynakları, On dokuz Mayıs Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi, Şam, Sayı 1: 56.

ÇIVGIN, İzzet. & YARDIMCI, Remzi (2007), İslam Öncesi Türk Tarihi, Ankara: Nobel Yayınları.

ERDEN, Münire (2008), Göktürk-Bizans İlişkileri, Ankara: Arkadaş Yayınları.

ERDEMİR, Palaz, Hatice (2003). Göktürk-Bizans İlişkileri, İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları, 2003.

ERGİN, Muharrem (1988), Orhun Abideleri, İstanbul Boğaziçi Yayınları.

DOĞAN, İsmail (2010), Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri, Ankara: Nobel Yayınları.

GÖMEÇ, Sadettin (1997), Terhin Yazıtının Tarihi Açından Değerlendirilmesi, DTCF. Tarih Araştırmaları Dergisi, 27: 28-74.

GÜL, Sema (2007), Türklerin Etnik Kökenleri, İstanbul: Nokta Kitap Yayınları.

HAZAR, Mehmet (2015), Eski Uygur Tarihine ve Türkçesine Giriş, Eğitim Kitabevi.

KARAYEV, Ömürkul (2008), Türkler ve Kağanlıkları, (Çev. Mustafa Kalkan), İstanbul: Bilge Kültür ve Sanat Yayınları, 2008.

KOÇAK, Kürşat (2011), Eski Türklerde Devlet Gelenekleri Ve Törenleri (Tarih Öncesi Devirlerden Türklerin İslam Dini Medeniyetine Girişine Kadar), Doktora Tezi; Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eski Çağ Tarihi Bilim Dalı.

MERAM, Kemal Ali (2006), Göktürk İmparatorluğu Tarihi, İstanbul: Nokta Kitap Yayınları.

ÖGEL, Bahaeddin (1988), İslamiyet'ten Önce Türk Kültür Tarihi: Orta Asya Kaynak ve Buluntularına Göre. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

ÖGEL, Bahaeddin (1955), Uygur Devletinin Teşekkülü ve Yükseliş Devri. Belle-ten, 19(75): 331-376.

ÖGEL, Bahaeddin (1992), Türk Kültürünün Gelişme Çağları, (Vol. 1), Milli Eğitim Basımevi.

ÖZDEMİR, Çağatay (2006), Eğitim Bilimine Giriş, Ankara, Ekinoks Yayınları.

ÖZKAN, Salih (2008), Türk Eğitim Tarihi, Ankara, Nobel Kitap Dağıtım.

SÜMER, Faruk (1995), Eski Türk Elleri Uygurlar, Türk Dünyası Tarih Dergisi, Sayı: 98.

ŞAHİN, Muhammet (2012), Türk Tarihi ve Kültürü. Ankara: Okutman Yayınları.

ŞİŞMAN, Mehmet (2000), Öğretmenliğe Giriş, Ankara: Pegem A Yayınları.

TAŞAĞIL, Ahmet (2014), Kök Tengri'nin Çocukları:(Avrasya bozkırlarında İslam öncesi Türk tarihi). A. N. Yüksel, & N. Akıncı (Ed.).Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.

ÜNALAN, Sıddık & ÖZTÜRK, Hakan (2008), İslamiyet'ten Önce Türkler 'de Eğitim ve Öğretim. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 13(2): 89-109.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 17.12.2016
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejilerine İlişkin Beklentiler*

Expectations Concerning Visual Arts Teachers' Motivational Strategies

Dr. Selahattin YILMAZ **

Öz:

Bu araştırmanın amacı; görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin ilköğretim öğrencileri, öğretmen adayları, okul yöneticileri ve deneticileriyle eğitim sendikalarının beklentilerinin saptanmasıdır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejileriyle ilgili beklentileri içeren araştırmaların ve kuramsal bir çerçevenin olmaması nedeniyle araştırmada gömülü teori (grounded theory) yöntemi benimsenmiş ve veri toplama, kodlama, çözümlene, kategori ve tema oluşturma süreçleri buna göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2014-2015 Eğitim öğretim yılında, Bolu İli Merkez ilçesindeki dokuz ortaokulun 5,6,7 ve 8. Sınıflarında öğrenim gören 293 öğrenci, üç okul müdürü, üç ilköğretim müfettişi, iki eğitim sendikasının 13 yöneticisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersin alan 63 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri öğrenciler, okul yöneticileri, ilköğretim müfettişlerinden sırasıyla kompozisyon, yüz-yüze görüşme ve odak grup görüşmeleri yoluyla, öğretmen adaylarından ise

* Bu çalışma araştırmacının "Görsel sanatlar öğretmen niteliklerine ilişkin beklentiler ve ilgili öğretmen eğitimi programlarıyla ilişkisi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

** Öğr. Gör. Dr. AİBÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü <https://orcid.org/0000-0002-4962-7459>

nitelik sıralama, gözlem öncesi ve gözlem sonu kompozisyon ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri NVIVO 7 programı kullanılarak analiz edilmiş, analizler sonunda eğitim bileşenlerinin görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejileriyle ilgili dışsal ve içsel motivasyon kaynaklara yönelik önemli beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu beklentilerinin 'ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı', 'çift faktör kuramı' 'başarma ihtiyacı kuramı', 'beklenti-değer kuramı', 'başarı duygusunun kontrol-değer kuramı', öz-belirleme kuramı', 'başarı amaçları kuramı' gibi içerik ve süreç kuramlarıyla açıklanabildiği ve beklentilerin içsel motivasyon stratejilerinde odaklandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle sanat eğitimi süreçlerinde yararlanılabilecek motivasyon stratejilerine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: motivasyon, motivasyon kuramları, görsel sanatlar, beklentiler

Abstract:

This study aims to determine what motivational strategies primary school students, prospective teachers, school managers, inspectors, and unions of teachers and educational workers expect from visual arts teachers. Due to the lack of studies on and theoretical framework for motivational strategies expected from visual arts teachers, the grounded theory method was employed in this study, and the data collection, coding, analyzing processes, as well as category and theme creation processes were conducted accordingly. The study sample consisted of 293 middle school students studying at grades 5, 6, 7, and 8 in nine different middle schools in the Bolu province of Turkey, three school administrators, three primary school inspectors, a total of 13 directors from two education unions managers, and 63 prospective visual art teachers who were enrolled in the course of school experience and practice teaching in the educational year of 2014-2015 and were studying in their final year in the department of Art Education in the Faculty of Education of Abant İzzet Baysal University. The data regarding students, school administrators, and inspectors were collected through essays, vis-à-vis interviews and focus-group discussions respectively. The data regarding prospective visual arts teachers were gathered through qualification ranking, pre- and post-observation essays, and focus-group discussions. The data was analyzed on NVIVO 7 package software, and the analyses revealed that there are important expectations from visual arts teachers as regards their strategies for use of internal and external motivation sources. These expectations can be explained in terms of content and process theories such as "hierarchy of needs theory", "two factor theory", "need for achievement theory", "expectancy-value theory", "control-value theory", "self-determination theory", and "achievement goals theory", and it was found that the expectations focused on internal motivation strategies. Based on these findings, recommendations were made for motivational strategies that can be employed in art education.

Keywords: motivation, theories of motivation, visual arts, expectations

Giriş

Sanat eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli faktörlerden biri öğrencilerin sanat eğitimine odaklanmalarıdır. Bunu etkileyen değişkenlerden en önemlisi öğretmenin duyuşsal öğrenmelere zemin oluşturmasıdır. Yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin başarılı olmalarında duyuşsal alan becerilerinin önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Bkz. Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996). İnanç, değer, tutum, ilgi, öz-yeterlik, motivasyon gibi birçok faktörden oluşan duyuşsal öğrenmeler arasındaki motivasyon, öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedir (Akbaba, 2006; Deci ve Ryan, 2002; Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996). Bireyin belirli bir amaca doğru harekete geçmesi için yapılan çabaların tümü şeklinde tanımlanan motivasyonun en belirgin özelliği bireyi belli amaçlara yönlendirmesi ve bu amaçlar doğrultusunda harekete geçirmesidir (Ünal ve Bursalı, 2013: 8).

Motivasyon kavramını açıklayan kuramlar genelde içerik ve süreç kuramları olarak iki ana grupta toplanmaktadır. İçerik kuramları, motivasyonun nedenlerini, motivasyon yaratan durumları, olayları ve bireyi belirli bir yönde davranışa sevk eden faktörleri anlamaya önem verirken, insan davranışlarının nasıl harekete geçirilip yönlendirileceği ve belirli bir davranışı tekrarlamasının nasıl sağlanabileceği ile ilgilenir. Süreç kuramları ise, gereksinimin doğuşundan doyumuna kadar gözlenebilen motivasyon sürecinin niteliğini tanımaya çalışır (Ergül, 2005; Koçel, 2003).

Öğrenmeye temel oluşturan motivasyon kaynakları ise ödül, övgü gibi dışsal kaynaklar olabileceği gibi, bunlardan daha çok motive eden merak ve ihtiyaç gibi içsel kaynaklar olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar içsel olarak motive olmuş öğrencilerin dışsal motive olmuş öğrencilerden daha yüksek başarıya ulaştıklarını göstermektedir (Akbaba, 2006; Baltaş, 2002; Budak, 2009; Uyulgan ve Akkuzu, 2014). Diğer taraftan ödül, övgü gibi dışsal motivasyon kaynaklarının içsel motivasyonu düşürdüğüne dikkat çekilmekte; özellikle özerklik duygusunun içsel motivasyonu arttırdığı belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bu bakımdan öğretmenin motivasyon stratejilerinin, içsel kaynaklara yönelmesi, öğrencileri harekete geçirecek ve davranışı sürdürmeyi sağlayacak içsel yapıları tanıması önem taşımaktadır.

Bu bağlamda motivasyonun, başarı ile ilişkisini inceleyen birçok bilim insanı, çeşitli motivasyon modelleri geliştirmişlerdir. Eğitim programlarının dayandığı felsefi ve psikolojik yaklaşımlar programların motivasyon modellerine de kaynaklık etmektedir. Örneğin; davranışçı yaklaşımlar ödül, ceza, pekiştireç gibi yollarla dışsal motivasyonu öne çıkarırken, hümanist, bilişsel, yapılandırıcı ve sosyo-kültürel yaklaşımlar içsel motivasyona yönelmektedir. Bu yaklaşımlar aynı zamanda içerik ya da süreç kuramlarının benimsenmesi konusunda da temel belirleyicilerdir.

Başlıca içerik kuramları: Maslow'un 'ihtiyaçlar hiyerarşisi yaklaşımı', Herzberg'in 'çift faktör kuramı' ve McClland'ın 'başarma ihtiyacı kuramı'dır. İhtiyaç-

lar hiyerarşisi kuramında Maslow insan gereksinimlerini, yoksunluk (fizyolojik, güvenlik, ait olma/ sevgi ve saygı gereksinimleri) ve gelişme (bilme ve anlama, estetik, kendini gerçekleştirme gereksinimleri) olarak hiyerarşik bir yapıda sınıflandırmıştır. Kuramın anahtar kavramlarından biri olan 'kendini gerçekleştirme' bireyin olabileceği her şeyi olma isteği olarak tanımlanmıştır. Sevgi ve öz saygı en önemli yoksunluk ihtiyacı olarak görülmekte, sevilmediğini ve bir şeyler yapabileme gücünün olmadığını hisseden öğrencilerin üst düzey gelişme hedeflerini elde etme ile ilgili güçlü motivasyonlarının olmayacağı belirtilmektedir (Slavin, 2013: 289).

Herzberg'in geliştirdiği '*çift faktör* kuramı', motivasyonu iki temel belirleyici ile modellemiştir. Bunlar başarı, takdir edilme, yapılan işin niteliği, yetki ve sorumluluk sahibi olma, ilerleme ve yükselme olanakları gibi motivasyonel faktörler ile çalışma koşulları, ücret düzeyi, özel yaşamdaki mutluluk düzeyi, organizasyonda alt-üst arasındaki ilişkiler gibi koruyucu faktörlerinden oluşmaktadır. Benzer şekilde Mc Clelland'ın 'başarı güdüsü kuramı' da başarıma ihtiyacı, (örneğin, üstün olma) güç ihtiyacı (diğer insanlar üzerinde etki sahibi olma) ve ilişki ihtiyacı (diğer insanlarla dostça ilişki kurma) üzerine kurulmuştur. (Bkz. Kaplan, 2007; **Özdemir, 2007**; Taşdemir, 2013). Diğer taraftan başarı ihtiyacı üzerine yapılan çalışmalar başarı amaçları kuramına da zemin hazırlamıştır. Söz konusu kuram öğrenenlerin başarı amaçlarını 'öğrenme amaçları' ve 'performans amaçları' olarak ele almakta; öğrenme amaçlarını herhangi bir ödül beklentisi olmadan, haz değeriyle açıklarken, performans amaçlarını bilgi ve beceriyi sergileme, diğer öğrenenlerden daha başarılı olma çabalarıyla açıklanmaktadır. Başka bir deyişle öğrenme amaçları içsel, performans amaçları dışsal motivasyon kaynakları olarak ele alınmaktadır (Bkz. Ames ve Archer, 1988; Dweck, 1986; Elliot, 1999).

Bu açıklamalardan anlaşıldığı gibi içerik kuramları insan gereksinimleriyle ilgilenmektedir. Oysa süreç kuramlarının ağırlık noktası kişilerin nasıl motive oldukları ve motivasyonun nasıl ortaya çıktığı ile ilgilidir. Başka bir deyişle, istenilen bir davranışı gösteren kişinin, bu davranışı sürdürmesi nasıl sağlanabilir, sorusu süreç kuramlarının yanıtlamaya çalıştığı temel sorudur. Süreç kuramlarına göre ihtiyaçlar kişiyi davranışa sevk eden faktörlerden sadece birisidir. Süreç kuramları motivasyon sürecinin nasıl çalıştığını inceler, süreci oluşturan değişkenleri tanımlar ve bu değişkenlerin aralarındaki ilişkileri irdeler. Başlıca süreç kuramları 'davranış şartlandırma yaklaşımı', 'beklenti kuramları', 'eşitlik kuramı', 'amaç kuramı' ve 'atıf kuramı'dır. (Bkz. Akbaba, 2006; Gagne ve Deci, 2005; Kaplan, 2007; Pekrun, 2006; Özdemir, 2007; Taşdemir, 2013; Wigfield ve Eccles, 2000).

Skinner tarafından geliştirilen 'davranış şartlandırma yaklaşımı' bireyin ihtiyaçlar, amaçlar, daha önceki şartlanma vb. nedenlerle davranış gösterdiğini ve bu davranışın getirdiği sonuca odaklanır. Sonucun getirdiği haz ya da acı, başka bir deyişle ödül ya da ceza aynı davranışı yinelenip, yinelememesinin belirleyicisidir (Koçel, 2003). Beklenti kuramlarının Vroom kuramı, Lawler ve Porter kuramı, Beklenti-değer kuramı (Wigfield ve Eccles, 2000) gibi formları bulunmaktadır. Bu

kuramlar beklentileri önemli birer motivasyon kaynağı olarak almaktadır (Brophy, 1999). Beklentiler motivasyon kaynağı olarak düşünüldüğünde, öğrenenlerin öğrenme süreçleri ve sonuçlarına yüklediği değer, beklenti değer kuramlarıyla açıklamaktadır (Wigfield ve Eccles, 2000). Vroom'ın kuramı bireyin bir konuda gösterdiği çabanın belirli bir ödül getireceği inancına dayalıdır. Bu varsayımı geliştiren Lawler ve Porter'a göre bireyin yüksek bir gayret göstermesi otomatik olarak yüksek bir performans ile sonuçlanmaz. Araya iki yeni değişken girmektedir. Bunlardan birisi kişinin gerekli bilgi ve yeteneğe sahip olmasıdır. İkincisi ise kişinin kendisi için algıladığı roldür (Kaplan, 2007). Eğitim alanındaki en kapsamlı beklenti kuramı ise Eccles ve Wigfield tarafından geliştirilen 'beklenti-değer' kuramıdır (Eccles ve Wigfield, 2002; Wigfield ve Eccles, 2000).

Bu kurama göre, bireyin davranışı ile ilgili beklentisi, yani bunu ortaya koyabilme olasılığı ile davranışın yüklendiği değer toplamı motivasyonunu belirlemektedir (Eryılmaz, 2013: 3). Wigfield ve Eccles (2000), öğrenenlerin bir etkinliği gerçekleştirmede ne derece iyi olduğuna ilişkin inançlarının ve etkinliğe biçtikleri değerlerin, bireysel seçimlerini, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve çabayı etkileyebileceğini ileri sürmektedir. Buna göre (i) öğrenenlerin başarı inancında, başarı beklentisinde ve öznel değerlerde oluşan değişimler ile (ii) başarı-beklenti inançlarının ve öznel görev değerlerinin onların performansları ve yaptıkları seçimler arasındaki ilişkilere dayalıdır (Wigfield ve Eccles, 2000). Beklentilerin ve değerlerin direk olarak başarı inancı, bireysel hedef, öz-yeterlik ve duygusal hafıza gibi eylemlere özgü inançtan etkilendiği varsayılmaktadır. Bu sosyal kavramsal değişkenler, bireylerin kendi geçmiş deneyimlerinden ve çeşitli sosyal çevrelerden etkilenmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Beklentileri, yarar beklentisi ve sonuç beklentisi olarak ele alan bu kuram, bireyin kendi yetenek ya da yeteneksizliğe olan inancının, motivasyon üzerinde önemli sonuçları olduğunu vurgulamaktadır. Bireyler içsel değere katkı yapabilecek işler ile meşgul olduklarında, bu işler çoğunlukla bireye olumlu katkı yapacak şekilde önemli psikolojik sonuçlar doğurmaktadır. Bir işin amaca uygunluk değeri ve yararlılığı bireylerin gelecek planlarına uygunluğu ile ölçülür. Diğer taraftan kazanım değeri, içsel değer ve maliyet bu kuramın önemli kavramları arasındadır. Kazanım değeri, verilen bir görevde iyi işler çıkartmak, içsel değer ise, bireyin bir işi yaparken aldığı eğlence hazzı olarak ele alınmaktadır. Maliyet ise bir işi yaparken neler yapmak (örneğin matematik ödevlerini yapmak) ve nelerden mahrum olmak (örneğin arkadaşlarla vakit geçirmek), zorunda kalındığı ile ilgilidir. Bir işi yaparken etkinliği tamamlamak için ne kadar çaba harcanacağına değerlendirilmesi ise 'duygusal maliyet' kavramıyla ile açıklanmıştır (Wigfield ve Eccles, 2000: 68-78). Dolayısıyla görsel sanatlar dersinde, sanatın bireyin yaşamındaki etkilerinin keşfedilmesine yönelik öğrenme içerikleri, estetik amaçların ihtiyaç haline dönüştürülmesi, sanatsal uygulamalarda ısrarın başarı için en önemli bir değişken olduğunun farkına varılması ve öğrencilerin sanat yapıtları ile ortaya koydukları ürünlerden duydukları gurur gibi motivasyonel kaynaklar öğretmenin motivasyon bilgisiyle harekete geçirilebilir. Öğrencilerin ortaya koydukları başarılı sonuçlardan duydukları gurur, 'başarı duygularının kontrol-değer kuramı'yla açıklanmaktadır.

Başarı duygusunun öğrencilerin güdülenmesi, öğrenme ve performansları gibi birçok faktör üzerinde etkili olduğunu belirten Pekrun (2006) bu duygunun öğrenme süreci ya da sonucu ile doğrudan bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenme süreç ve sonuçlarının öğrencilerde hoşlanma, empati, hayranlık, gurur duyma, heyecan gibi olumlu, hayal kırıklığı, öfke, kıskanma, utanç, can sıkıntısı gibi olumsuz duygular yarattığını, bu duyguların eylemi sürdürme ya da eylemden kaçınma davranışlarına zemin hazırladığı belirtilmektedir (Pekrun, 2006). Başarı duygularının kontrol değer kuramı (i) başarı hedefleri (ii) başarı duyguları (iii) duygu düzenlemeleri (iv) akademik performans ve (v) bunların aile ve okul çevrelerindeki kökenleri hakkında bütüncül bir yaklaşımla kuramsal bir çerçeveye sunmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2009).

Literatürde başarı duygusu ile ilgili çalışmalar çoğunlukla öğrencilerin matematik başarısına yönelmektedir. Matematik dersine ilişkin başarı ya da başarısızlığın mutluluk, kaygı, sıkılma, gurur ya da utanç duyma gibi duyguların derse katılma, çalışma, sınava girme, test alma gibi akademik ortamlarla ilişkisi sorgulanmaktadır (Bkz. Pekrun, 2006; Wigfield ve Eccles, 2000). Oysa sanat eğitiminde de gerek etkinlik sürecinde, gerekse sunuca dayalı olarak öğrenciler benzer duyguları yaşayabilmektedirler. Öğrenci bilinçli ya da rastlantısal olarak iyi bir ürün ortaya koyduğunda mutluluk yaşayabilmekte ya da başarısız sonuçlar, kaygı, utanç duyma gibi duygular geliştirmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla 'başarı duygusunun kontrol değer kuramı' görsel sanatlar alanında öğrencilerin duygularını yorumlamada önemli ipuçları sunmaktadır. Öğrencilerin sanat eğitimi süreçlerinde ya da bu süreçlerin sununda ortaya çıkan başarı duygusunun pekiştirilmesi, yeteneğe dayalı durumlarda başarılı sonuçlara ulaşamayan öğrencilerin, olumsuz duygu geliştirilmesini önlemek için her çalışmada başarılı bir yön bulma stratejisi gibi birçok strateji geliştirebilir. Öğrencilerin başarı duygusu onların kendilerini gerçekleştirmelerine, içsel motivasyonlarına, özerklik kazanmalarına kaynaklık etmekte ve literatürde **öz-belirleme kuramıyla açıklanmaktadır**.

Öz-belirleme (Self-Determination) kuramı bireylerin doğasında var olan temel psikolojik gereksinimleri tanımlamıştır (Deci ve Ryan, 1987). Bu kurama göre, 'yeterlik', 'ilişki' ve 'özerklik' olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyaç belirlenmiştir. Yeterlik ihtiyacı, bireyin yapacağı görevlerde başarısı ve bundan sağladığı doyumunu tanımlamaktadır. İlişki ihtiyacı, bireyin sosyal çevresi ile ilişki kurma gereksinimini ifade etmekte ve ilişkilerin beklentilerine uygun olmasını ve bu ilişkilerden doyum sağlama arzusu ile ilgilidir. Birey, ilişki ihtiyacını giderirken bağımsız olmayı ve ilişki başladığında kontrolü kendi elinde bulundurmamayı istemektedir. Özerklik ihtiyacı ise bireyin kendi duygularına göre davranması ve bir işi kendisinin başlatma arzusunu ifade etmektedir (Deci ve Ryan, 2000a; Ryan ve Deci, 2006; Karataş, 2011). Söz konusu ihtiyaçlar sanat eğitimi süreçleri bağlamında ele alındığında, yetkinlik gereksinimi, öğrencilerin sanatsal uygulamalarda başarılı olma arzusuyla açıklanabilir. İlişki gereksinimi ise öğrencinin sosyal bir grup içinde kendini güvende hissetme, aidiyet duygusu geliştirebilme, kendi sosyal çevresini kurgulayabilme beklentisiyle açıklanabilir. Özerklik gereksinimi ise sanatsal etkinliklerin

seçimi, planlanması, sürdürülmesi gibi süreçlerin öğrenci tarafından belirlenmesi, bu süreçlerde öğrencilerin kendi kararları konusundaki bağımsızlığı olarak tanımlanabilir.

Deci ve Ryan (1991) öz-belirleme sürecini motivasyonsuzluktan dışsal motivasyona, dışsal motivasyonlar içselleştirildikçe içsel motivasyona doğru giden bir süreç olarak modellemektedir. Ryan ve Deci (2000b), dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleştirilmiş düzenleme olmak üzere dört çeşit dışsal motivasyonun olduğunu belirtmişlerdir. Dışsal düzenlemede davranışlar diğerlerinin zorlamasıyla oluşur ve cezadan kaçınmak veya ödül elde etmek için yapılır ve kontrolün kaynağı bireyin dışındadır. İçe yansıtılmış düzenlemede ise, birey etkinliğe katılmak için dışsal baskıyı kısmen içselleştirmiştir. Özdeşleşmiş/tanımlanmış düzenlemeyle motive olduğunda ise birey davranışa değer verir; ancak, dışsal güdüler tarafından oluşturulmuş eylemlere yönelir. Bütünleştirilmiş düzenleme yetişkinlik çağında görülür ve birey, toplum tarafından uygun görülen davranışlara değer verir ve ihtiyaç duyar (Stover, Iglesia, Boubeta ve Liporace, 2012). İçselleştirme, bireylerin dışsal davranış düzenleyicilerini içsel düzenlemeye çevirmelerini ve artık dışsal etkiye ihtiyaç duymamaları şeklinde tanımlanır. Dışsal olarak motive edilen davranış ne kadar içselleştirilirse, o kadar özerk olmaya başlayacaktır (Serinkan, 2008, 135). Bu kuram, bir ucunda motivasyonun olmadığı durumdan, diğer ucunda içsel motivasyonun gerçekleştiği duruma uzanan bir öz-belirleme skalası tanımlamaktadır. Buna göre öğrenciler görsel sanatlar etkinliklerini içselleştirdikleri ölçüde motivasyonlarının artacağı ve özerk olmaya başlayacağı çıkarımı yapılabilir. Görsel sanatlar öğrenme süreçlerinde içsel motivasyonu temel alan uygulamaların ağırlık kazanması önemlidir. Çünkü sanat alanında yapılan araştırmalarda dışsal motivasyonun olumsuz işleyeceğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin Lepper, Greene ve Nisbett'in (1973) çocuklarla yaptıkları bir çalışmada; kendi istekleri ile resim yapan çocuklardan, bir ödül için resim yapmaları istendiğinde ilgilerini kaybettiklerini saptamışlardır (Howey, 1999).

Yukarıda değinilen motivasyon kuramları görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejileri geliştirmesine kaynaklık eden kuramlar olması, öğretmen eğitimi sürecinde bu ve benzeri çalışmalardan elde edilen sonuçların dikkate alınması önem taşımaktadır. Bu bakımdan öğrenme ve öğretme süreçlerinde motivasyonun anahtar bir kavram olması yanında, program tasarımında nasıl ele alınacağı önemli bir çalışma alanıdır. Literatürde motivasyonun program tasarımında kullanılması konusundaki araştırmalarda Keller (1987) tarafından geliştirilen 'güdüsel tasarım kuramı' (ARCS modeli) öne çıkmaktadır. Keller'in modeli özünde beklenti-değer kuramına dayanmaktadır (Martin, 2001). Motivasyon konusundaki yapılan araştırmaların sentezine dayanan ARCS Motivasyon Modeli *Dikkat (Attention)*, *Uygunluk (Relevance)*, *Güven (Confidence)* ve *Tatmin (Satisfaction)* kategorilerini ve her kategori öğrenme öğretme süreçlerinde işe koşulabilecek üçer alt stratejiyi içermektedir. Bu model aynı zamanda program tasarım süreçlerinde motivasyon konusunun nasıl ele alınacağı konusunda da çerçeve sunmaktadır (Ayrıntılar için

bkz. Keller, 1999)

Öğrencilerin sanata ve sanatsal etkinliklerine güdülenmesi, görsel sanatlar öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde motivasyon kuramlarının tanınması ve bunların sanat eğitimi alanına transfer edilmesi, sanat eğitiminin geleceği açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarının motivasyon kuramlarını dikkate alarak tasarlanması, adayların yetiştirilmesinde önemli bir değişkendir. Yukarıda değinilen beklenti-değer kuramı, başarı duygularının kontrol-değer kuramı ve öz-belirleme kuramı gibi eğitim alanında öne çıkan kuram ve modellerin matematik, fen, dil öğretimi gibi alanlarda yoğunlaştığı; ancak, sanat eğitimiyle ilişkisi kurulmadığı görülmektedir. Sanat eğitim alanında motivasyon konusunun ele alındığı çok az sayıdaki araştırma örneği bu çıkarıma kaynaklık etmektedir. Söz konusu araştırmalar görsel sanatlar öğretmenleri ve/ya adaylarının motivasyonlarını temel almakta, öğrencilerin nasıl motive edileceği göz ardı edilmektedir (Bkz. **Özdemir, 2007**; Özgüngör ve Kapıkıran, 2008; Gökay ve Özdemir, 2010). Diğer taraftan eğitimde motivasyon konusundaki araştırmaların fen ve matematik alanlarında yoğunlaşmasının, sanat ve spor alanlarında görece daha az araştırma yapılmasının olası nedenleri, sanat ve spor gibi alanların doğasındaki haz işlevi ve bu işlevi nedeniyle ayrıca bir motivasyon aracına gereksinim duyulmadığı düşüncesi olabilir. Ancak sanat eğitiminin de diğer disiplinler gibi bilgi ve beceri gerektirdiği göz ardı edilmemelidir. Özellikle ortaokul sıralarından başlayan üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının yarattığı kaygı, söz konusu sınavlarda öğrencilerin sanat kültürünün test edilmemesi, öğrenci, veli, okul yönetici ve deneticileri gibi eğitim bileşenlerinin sanat eğitimi konusundaki değersizlik algısı, sanat eğitimcilerinin, spesifik olarak görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon bilgisini ve buna bağlı olarak geliştireceği stratejilerin önemini ortaya koymaktadır. Görsel sanatlar alanında, öğretmenin motivasyon stratejileri konusunda paydaş beklentilerinin araştırıldığı bir çalışmaya da rastlanmaması bu çalışmayı gerekli ve önemli kılmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim öğrencilerinin, görsel sanatlar öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin ve eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentilerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Görsel sanatlar öğretmenlerinin sanat eğitimi süreçlerinde yararlanacağı motivasyon stratejileri konusunda beklenti temelli bir araştırmanın bulunmaması nedeniyle, bu çalışmada gömülü teori yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, bir olguyu, olayı kendi sosyal dünyası içinde açıklamayı amaçlamakta, belirli bir denence olmaksızın araştırma alanına gidilmesi, bu alanda ne olduğunun betimlenmesi ve bunların formüle edilmesi süreçlerinden oluşmaktadır (Balcı, 2005; Patton, 2014; Urquhart, Lehmann ve Myers, 2010). Daha açık bir ifadeyle, bu yaklaşım kapsamında kuram ya da model oluşturma belli aşamalardan oluşmaktadır.

Bu aşamalardan ilki veri toplama sürecidir. Veri toplamanın önemli ölçütleri ise, veri kaynaklarının ve araçlarının çeşitliliği ile veri doygunluğunun dikkate alınmasıdır. Bu bağlamda bu araştırmanın çalışma grupları maksimum çeşitlilik örneklemeyle belirlenmiştir.

Çalışma gruplarından toplanan verilerden kategoriler oluşturulmuş, bu kategoriler içsel motivasyon stratejileri ve dışsal motivasyon stratejileri temalarında toplanmıştır. Araştırmanın verileri öğrenci, eğitim sendikalarının yöneticileri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinden sırasıyla kompozisyon, yüz yüze görüşme ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanırken, öğretmen adaylarından nitelik sıralama, gözlem öncesi, gözlem sonu kompozisyon ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanarak veri doygunluğu dikkate alınmıştır. Her gruptan elde edilen veriler model halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırma, ilköğretim öğrencileri, görsel sanatlar öğretmen adayları, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri, dört ayrı çalışma grubuyla 2014-2015 eğitim öğretim yılında Bolu İli Merkez ilçesinde yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örneklemesine ve gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu çeşitliliği oluşturan çalışma gruplarının demografik özellikleri aşağıda özetlenmiştir.

Öğrenci çalışma grupları; Bolu İli Merkez İlçesindeki dokuz ayrı ortaokulda görev yapan 12 görsel sanatlar öğretmenin sınıflarındaki öğrenciler öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğrenci çalışma grubu 2 beşinci sınıf, 3 altıncı sınıf, 3 yedinci sınıf ve 4 sekizinci sınıf düzeyinde ve dokuz ayrı okulda öğrenim gören toplam 293 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 159'u kız, 134'ü erkek öğrenci olup, yaşları 11 ile 16 arasında değişmektedir.

Okul yöneticileri çalışma grubu: Bolu İli Merkez İlçesindeki üç ayrı ortaokulun müdürü okul yöneticileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan üç okul yöneticisi erkek olup, mesleki hizmetleri 10, 25 ve 30 yıl, yöneticilik deneyimleri ise sırasıyla 8, 12 ve 23 yıldır.

İlköğretim müfettişleri çalışma grubu: Bolu ili Merkez İlçesinde görev yapan üç ilköğretim müfettişi İlköğretim müfettişleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Söz konusu müfettişlerin tümü erkek olup, mesleki hizmetleri 20, 27 ve 43 yıl, müfettişlik deneyimleri ise sırasıyla 8, 15 ve 35 yıldır.

Görsel sanatlar öğretmen adayları çalışma grubu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi (AİBÜ), Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına katılan dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Okul deneyimi dersini alan aday sayısı toplam 63 iken, öğretmenlik uygulaması dersini alan aday sayısı 59 dur. Nitelik sıralama ve kompozisyon çalışmasına okul deneyimi dersini alan, gözleme dayalı kompozisyon ve odak grup görüşmelerine ise öğretmenlik uygulaması dersini alan adaylar katılmıştır. Öğretmen adayları çalışma grubundan 44 aday nitelik sırala-

ması, 36 aday kompozisyon, 41 aday gözleme dayalı kompozisyon 46 aday odak grup görüşmelerine katılmıştır. Katılımcıların yaklaşık %70'i kız, % 30'u ise erkektir. Araştırmaya gönüllü olarak katılım oranı yaklaşık %70 tir.

Veri toplama ve çözümleme

Bu araştırma, yazarın doktora tez çalışmasına dayanmaktadır ve görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentiler, meslek bilgisine ilişkin beklentiler bölümünün bir boyutunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, öğrencilerden görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentileri ile bir görsel sanatlar dersi öğretmeninde bulunması gereken özelliklerin neler olması gerektiğini içeren ve bir sayfayı geçmeyen bir kompozisyon yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarından ise (i) görsel sanatlar öğretmenlerinin niteliklerine ilişkin beklentilerini önem sırasına göre sıralamaları, (ii) görsel sanatlar öğretmenlerinden beklentileri ile bir görsel sanatlar dersi öğretmeninde bulunması gereken özelliklerin neler olması gerektiğini içeren ve bir sayfayı geçmeyen bir kompozisyon yazmaları ve ayrıca, (iii) okul deneyimi başındaki ve sonundaki gözlemlerini özetledikleri bir kompozisyon daha yazmaları istenmiştir. Bu aşamadan sonra, her birinde dört ile altı arasında değişen sayıda öğretmen adayının yer aldığı toplam dokuz grupta (iv) odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri ve deneticileri verileri kendi ofislerinde ve yüz-yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Eğitim sendikalarının yöneticileriyle ise odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Veri toplama araçlarında motivasyon konusunda herhangi bir soru yöneltmemesine karşın, verilerin analizinde, nitel araştırmaların doğası gereği, konu ile ilgili zengin bir veri seti elde edilmiştir.

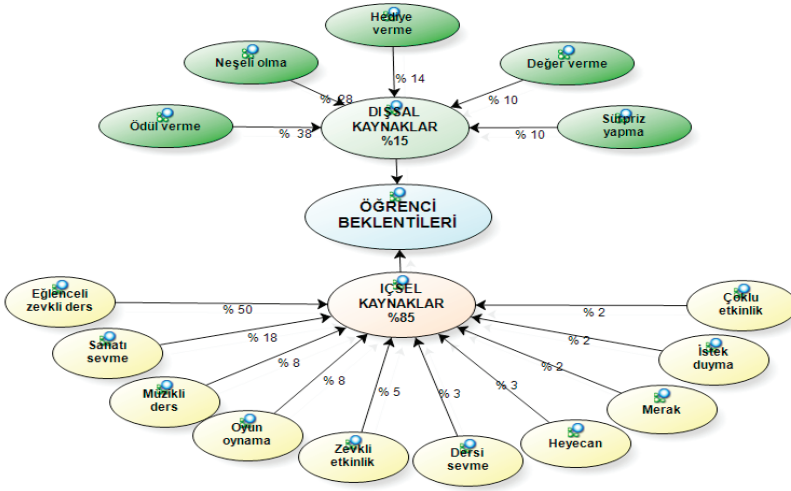
Tüm paydaşlardan elde edilen veriler bilgisayar ortamında ve NVivo 7 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Tema ve kategori oluşturma süreci tümevarımsal bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş, kategori ve temaların geçerlik ve güvenilirliklerinin sorgulanması amacıyla, eğitim bilimleri alanından bir uzmanın yardımıyla, temalar kendilerini oluşturan kategoriler açısından, kategoriler ise kendilerini oluşturan ifadeler açısından yeniden yorumlanmıştır. Bununla birlikte, katılımcı ifadelerinin ilgili oldukları kategoriler içerisindeki tutarlılıkları da kontrol edilmiştir. Bu süreçler, araştırmacı ve uzman arasında tam bir uzlaşşı sağlanana kadar sürdürülmüştür (Patton, 2014).

Bu aşamadan sonra, her paydaş grubundan elde edilen kategoriler yüzde değerleriyle betimlenerek modeller halinde özetlenmiştir. Veriler kategoriler düzeyinde yorumlanmış, katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarda, öğrenci kompozisyonları ve öğretmen adaylarının nitelik sıralama formları katılımcıların ad ve soyadlarının baş harfleriyle belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının, okul deneyimi öncesindeki kompozisyonlarına ilişkin ifadeleri sembolleştirmek için 'K', gözlem sonrasındakileri sembolleştirmek içinse 'G' harfleri ön ek olarak kullanılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan odak grup görüşmeleri AO, BO, IO gibi, öğretmenlik uygulamasına gittikleri okul kod adlarının baş

harfleriyle temsil edilirken, eğitim sendikalarının yöneticilerinin ifadeleri S1, S2, okul yöneticilerinin Y1, Y2, Y3, ilköğretim müfettişlerinin ise D1, D2, D3 şeklindeki harf ve sayılarıyla sembolleştirilmiştir.

Bulgular

1. İlköğretim öğrencilerinin görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 1. Öğrencilerin görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin motivasyonla ilgili beklentilerinin % 85’i içsel, % 15’i dışsal motivasyonla ilgilidir. Dışsal motivasyon beklentilerinin öğretmenin ödül vermesi, neşeli olması, hediye vermesi, öğrenciye değer vermesi ve sürpriz yapması şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bunlar arasında ödül ve hediye öğrencilerin öğrenme süreçlerine katılımında içsel motivasyon kaynakları kadar olmasa da motivasyon aracı olabilmektedir. Öğrencilerin iyi bir ürün ortaya koyduklarında öğretmen tarafından ödüllendirilmesi bir motivasyon kaynağı olduğu öğrenci açıklamalarından anlaşılmaktadır:

“Resimde yeteneği olan öğrencileri ödüllendirirse bu öğrenciler daha çok istek duyarlar daha çok çalışırlar. Öğretmen bu öğrencilerin başkaları tarafından keşfedilmesini sağlamalıdır” (GO.Bİ). *“Çocuklar iyi bir iş çıkardığında onları ödüllendirmelidir”* (HO.ŞN). *“Güzel resim yaptığımızda bize hediyeler verirse daha güzel yapmak için daha çok çalışırız”* (GO.EY). *“Bize küçük de olsa hediyeler vererek ödüllendirmelidir”* (HO.ES).

Öğrencilerin açıklamalarında başarılı çalışmalara zamanında verilen ödülün onları motive edeceği vurgulanmaktadır. Bu vurgu Deci ve Ryan (1991) tarafından da doğrulanmakta; içsel olarak motive edici olmayan görevlerin dışsal mo-

tivasyona ihtiyaç duyduğu belirtmektedir. Yaman ve Güven (2014)'in yaptığı bir çalışmada ödülün, mutluluk, heyecan, başarı hırsı, ders çalışma azmi, sınıf kurallarına uyum, gurur, özgüven, sosyalleşme gibi katkılar sağladığı ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinin artması için ödülü gerekli gördükleri bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Gordon (1999) övgü, not gibi ödüllerle öğrencileri motive etmek onların içten gelen kendi motivasyonlarını zayıflatacağını ve etkinliklerden vazgeçmesine neden olacağını belirtmektedir. Bu bakımdan ödül, hediye, not, övgü gibi ödüllerin kontrollü kullanılması önem taşımaktadır. Diğer taraftan öğretmen, ödülü motivasyon aracı olarak kullanırken öğrencilerin psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğretmenin verdiği ödül, ödül değerinden çok öğrencinin başarı duygusunu tatmasının aracı olarak düşünülmelidir. Başarılı bir sonuca verilen ödül, öğrencinin mutluluk duyması ve yaptığı işe değer vermesinin aracı olabileceği, böylece benzer davranışlarını sürdürebileceği gibi, sonucun getirdiği rahatlıkla benzer eylemlerden kaçınılabilir (Pekrun, 2006). Bunun yanında ödül alamayan öğrencilerin başarısızlık duygusu yaşamalarına da neden olabilir. Bu da kızgınlık, öfke gibi duygulara ya da hayal kırıklığına yol açabilir, dolayısıyla etkinliklere katılmaya direnç göstermeye neden olabilir (Bkz. Pekrun 2006; Pekrun ve Stephens, 2009).

Diğer taraftan görsel sanatlar öğretmenin (GSÖ) neşeli olması, öğrenciye değer vermesi, olumlu tutum sergilemesi öğrencilerin derse motivasyonlarına etki eden değişkenlerden biri olarak görülmektedir. Öğretmenin bu özelliklerinin aynı zamanda sıcak bir öğrenme ortamı yaratılmasına kaynaklık ettiği aşağıdaki öğrenci ifadelerinde yer almaktadır:

“Diğer dersler bizi daha çok sıkıyor. Fakat resim dersine geldiğimizde neşeli, anlayışlı ve öğrencilere saygı, sevgi duyan bir öğretmen olduğunda hem işlerimizi yapıp aynı zamanda da rahatlıyoruz” (GO.GŞ). “Öğretmenlerimiz neşeli olduğu için biz öğrencilerde resim dersinde girdiğimizde öğretmenimizdeki neşe bize geçmekte, resim dersine olan motivasyonumuzu artırmaktadır” (GO.GŞ). “Öğretmen neşeli olursa resim dersleri keyifli geçer. Eğer öğretmeniniz sizi tam anlamıyla anlıyorsa. (...) En önemlisi resim dersi olduğu gün tüm hevesimizle resim malzemelerimizi hazırlamak ve biraz da heyecanla resim dersini beklemek. Zaten bize tüm bu olanakları sağlayan öğretmen gerçekten mükemmel bir öğretmendir” (IO.AT).

Öğrencilerin açıklamalarında görülen GSÖ'nin kişilik özellikleriyle, öğrenci motivasyonunun ilişkilendirilmesi literatürle de örtüşmektedir. Otacioğlu (2008) öğretmenin kişiliğini sınıftaki en önemli değişken olarak görmekte; öğrenciler üzerinde etkili olabileceğini ileri sürmektedir. Benzer şekilde Başar (2004) neşeli, mutlu, doyumsuz, kendine güvenli öğretmenin, öğrencileri motive ederek onları olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Her ne kadar söz konusu öğretmen özellikleri dışsal bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirilse de öz-belirleme süreci (Deci ve Ryan, 1991; Deci ve Ryan, 2011) dışsal motivasyonu; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme olarak farklı dereceleriyle açıklamakta; son aşamasını içsel düzenleme olarak ad-

landırılan içsel motivasyon olarak ele almaktadır. Dolayısıyla öğretmenin olumlu kişilik özelliklerinin dışsal bir düzenleme işlevinden içsel düzenlemeye yönelen bir işlev gördüğü yukarıdaki öğrencilerin açıklamalarından yapılabilecek bir çıkarımdır.

Öğrencilerin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri şekil 1’de görüldüğü gibi içsel motivasyonda odaklanmakta, bu temaya ilişkin kategorilerinin yarısı eğlenceli ve zevkli ders beklentisini içermektedir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden örnek açıklamalar aşağıda yer almaktadır:

“Öğrencinin bu işten zevk almasını, gelecekte ülkesi için en iyi tasarımlar ve gelişmeler yapmasını öğretmenler sağlayacak. Bu amaca ulaşılması için öğretmenlerin öğrencilere karşı bir ışık olması, bu dersi sevdirmesi, dersi en eğleneli şekilde geçirmesi çok önemlidir” (EO.ME). *Bence, iyi bir GSÖ bizim için eğlenceli çalışmalar yaptırmalı. Çünkü ben şevksiz çalışmaları sevmiyorum. Öğretmen şevksiz çalışmaları bile eğlenceli hale getirmeli. Müze çalışması falan yaptırmasın. Ya ben çok sıkılıyorum öyle çalışmalarda* (FO.KÇ). *“Görsel sanatlar dersinin zevkli geçip geçmemesi de öğretmene bağlıdır. Eğer öğretmen eğlenceliyse ders de eğlenceli geçer. Bu iyi olur. Çünkü bütün öğrenciler eğlenerek öğrenmeyi severler”* (GO.SS). *“Eminim ki öğretmenler de dersinin keyifli geçmesini ister ama sıkıcı konular oluyor, üstelik öğretmen test çözmeye de izin vermiyor”* (IO.DÖ).

Öğrencilerin anlatımlarında görüldüğü gibi dersin zevkli, eğlenceli geçmesini önemsemektedir. Ancak bazı öğrencilerin sıkılma kavramını kullanmaları, bazı etkinliklere katılmayıp, test çözüme taleplerini dile getirmeleri görsel sanatlar etkinliklerinin tümünden zevk almadıklarını ortaya koymaktadır. Öğrenciler dersin eğlenceli ya da sıkıcı geçmesinin ana faktörünün öğretmen olduğunu vurgulamakta; ancak, üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının yarattığı kaygının da etkisi altında oldukları ortaya çıkmaktadır. Başarı duygusunun kontrol değer kuramına göre; hoşlanma ve can sıkıntısı iki uçta yer almaktadır. Etkinlikten hoşlanan öğrenciler yeni etkinliklere güdülenirken, can sıkıntısı, etkinlikten uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin eğlenceli ve zevkli ders talepleri bundan önceki değişik araştırmaların bulguları arasında olup bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Gökyer (2012)’in yaptığı çalışmada da öğrencilerin eğlenceli ve zevkli ders bekledikleri bulunmuştur. ‘Eğlenceli ders nasıl olmalıdır?’ sorusunun yanıtı yine öğrenciler tarafından verilmektedir. Bazı öğrenciler öğretmenin derste oyun oynatmasını isterken bazı öğrenciler müzikli ders talep etmektedirler:

“Ayrıca derslerde resim çalışmasının yanı sıra eğitici-öğretici hiç değilse de eğlendirici oyunlar oynatsa en azından stresimizi atmış oluruz” (DO.BB). *“Resim derslerimizde istediğimiz resmi yaptıran derste müzik dinleten oyun oynatan bir öğretmenin dersini dört gözle bekleriz. Derste zil ne zaman çalacak diye beklemeyip dersin güzel geçip zilin çalmasını istettiren bir öğretmen isteriz”* (IO.FH).

Baykoç-Dönmez (1992)’e göre oyun, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, çoğunun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek yaşamın bir parçası ve çocuk için en etkin öğren-

me sürecidir. Öğrenci kompozisyonlarında dile getirilen oyun arzuları gelişmekte olanların yaşamlarında vazgeçilmez bir olgudur. Dolayısıyla oyun görsel sanatlar dersinde eğitsel bir araç olarak kullanılabilmesi gibi, sanat etkinlikleri oyuna dönüştürülerek öğrencilerin oyun gereksinimleri karşılanabilir. Çünkü eğitsel amaçlı oyunların öğrenci başarısına ve tutumuna olumlu etkisi birçok araştırmada ortaya konmuştur (Yıldıran, 2004; Tural, 2005; Songur, 2006; Yurt, 2007; Yağmur Şahin, 2013; akt. Gürsoy ve Uçkun, 2013). Oyunun öğrenciler için bir değer olduğu düşünülürse; sınıf içi ve sınıf dışı sanat etkinliklerinde içsel motivasyon sağlayan bir araç olduğu söylenebilir.

Sanat eğitiminde gerek eğitsel oyunlardan gerekse dramadan yararlanılabilir. Özellikle tasarım ilkelerinin öğretimi, sanat eleştirisi/sanat yapıtı inceleme, sanat tarihi ve müze öğretimi gibi öğrencilerin ilgilerinin daha düşük olduğu alanların, oyuna dönüştürülerek öğrencilerin derse güdülenmeleri sağlanabilir. Öğrencilerden bazılarının görsel sanatlar dersinin müzik eşliğinde yapılmasını istedikleri bulunmuştur. Özellikle uygulamalı etkinlikler sırasında öğrencilerin çalışmaya odaklanmalarında müzik etkili bir araç olabilir. Görsel sanatlar dersinin eğlenceli hale dönüştürülmesi ve öğrencilerin dersten zevk almaları konusundaki oyun, müzik gibi stratejilerden daha önemlisi sanat etkinliğinin doğasındaki haz değeridir. Öğretmenin öncelikli stratejisi, öğrencilerin yaratma sürecinden ve ortaya çıkan üründen zevk almaları olmalıdır. Başka bir deyişle öğrencilerin öğrenme süreçleri ve sonuçlarına yüklediği anlam ve değerdir. Öğrencilerin etkinlik sürecinde, sürece odaklanma düzeyi ve bu süreçler sonunda ortaya çıkan ürün, başarı duygusunun niteliğinin belirleyicisi olmaktadır. Yaratma sürecine odaklanan öğrenci bu süreçten zevk alıyorsa, heyecan duyuyorsa, bu süreç sonunda başarılı bir ürün ortaya çıkarmasa da –ki bu olasılık çok düşüktür– süreç odaklı başarı duygusu, benzer yeni süreçler yaşama arzusu doğurabilir. Bu nedenle görsel sanatlar eğitiminde süreç odaklı başarı duygusu, ürün odaklı başarı duygusunun önüne geçmekte; bu bakımdan görsel sanatlar öğretmenin üründen çok sürece odaklanması, öğrencilerin yaratma süreçlerinde başarı duygunu yaşamalarının koşullarını yaratması önem taşımaktadır.

Öz-Belirleme kuramına göre başarı, ilgi, zevk, heyecan, mutluluk gibi duygular doğurduğu için başarılı eylemleri gerçekleştirmeye içsel olarak güdülenen (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992) öğrenciler kendilerini tamamen bağımsız hissetmekte ve davranışın kendilerini ifade ettiğini düşünmektedirler. Ryan ve Deci (2000b)'ye göre insanları doğuştan harekete geçiren güçler içsel motivasyonu oluşturmaktadır. Öğrencilerin heyecan merak gibi duyguları içsel motivasyonun önemli değişkenlerindedir. Bu konuda iki öğrencinin “*Konular ilginç olduğu zaman heyecanımız artıyor*”(HO.GA).“*Seçtiği konular güzel olmalı. İlginç konularda çalışırken heyecanlanıyorum. Çünkü resim heyecanla yapılır*” (IO.ES) şeklindeki ifadeleri dikkat çekicidir.

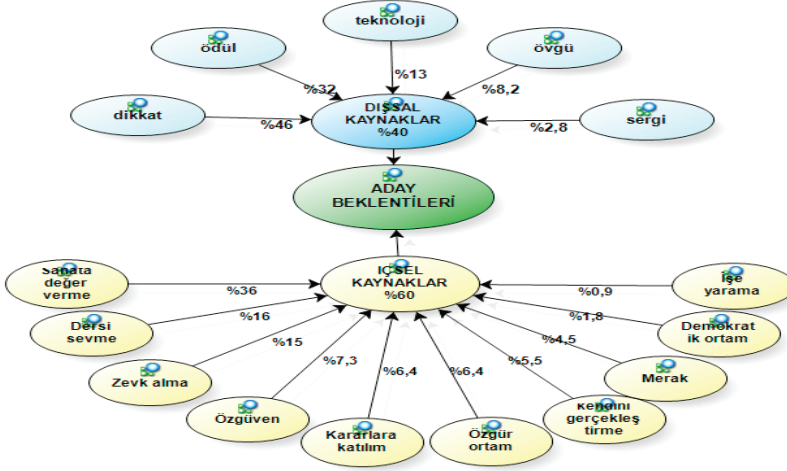
Öğrenciler, konuları ilginç bulduğunda heyecan yaşadıklarını belirtirken çalışmayı içselleştirdiklerini ya da yaptıkları çalışma ile özdeşleştiklerini ortaya koy-

maktadırlar. Başka bir deyişle öğrencinin yaptığı çalışma anlamlı ve önemli görül-
mektedir. Heyecan gibi merak duygusu da motivasyon kaynağı olabilmektedir. Bir
öğrenci bunu şöyle açıklanmaktadır: “Merak ettiğim soruları sorunca buna mantık-
lı cevaplar vermeli. Resimlerdeki anlamı ve düşünceleri yorumlamalı. Sanatçıların
neler düşündüğü ve nasıl çalıştığını öğrenmek bizi mutlu eder” (BO.EE).

Görsel sanatlar dersine benzer tekniklerin tekrar edilmesi monotonluk ya-
rattığını düşünen, bu nedenle farklı görsel biçimlendirme tekniklerinin kullanıl-
ması talebini dile getiren öğrencilerden biri görüşünü şöyle dile getirmektedir:
“Resim dersini çok seviyorum ama hep aynı boyalarla resim yapıyoruz, daha fark-
lı boyalarla ve malzemelerle ders işlese daha zevkli olur” (FO.EM). Açıklamada
belirtildiği gibi ders içeriği, başka bir deyişle aracın kendisi motivasyon kaynağı
olabilmektedir. Belli bir sistematik içinde farklı görsel sanatlar tekniklerine yer
verilmesi önemlidir. Ancak, bundan daha önemlisi, her uygulamada öğrenciye
birden fazla teknik sunulması ve öğrencinin çalışmak istediği tekniği kendisinin
belirlemesidir. Çünkü Wigfield ve Eccles (2000), öğrenenlerin bireysel seçim-
lerinin, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve çabayı
etkileyebileceğini ileri sürmektedirler.

Özetle öğrencilerin motivasyonla ilgili beklentileri içsel ve dışsal motivasyon
olarak sınıflandırılabilir. Dışsal motivasyon kaynakları öğretmenin ödül vermesi,
hediye vermesi yanında, hoşgörülü, neşeli davranması, öğrenciye değer vermesi
gibi kişilik özellikleri ve neşeli bir öğrenme ortamı oluşturmasından oluşmaktadır.
İçsel motivasyon kaynakları ise eğlenceli ders, müzikli ders, oyun oynama, zevkli
etkinlikler, dersi ve sanatı sevmeye, heyecan ve merak, isteklilik gibi duyuşsal faktör-
lerle öğrenme süreçlerinde etkinlikleri çeşitlendirmekten oluşmaktadır. Dolayısıyla
öğretmen görsel sanatlar dersinde tüm öğrencilerin başarılı olabileceğini
göz önüne alıp, etkinliklerini bu ilke çerçevesinde planlaması önem taşımaktadır.

2. Öğretmen adaylarının görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 2. Öğretmen adaylarının, görsel sanatlar öğretmenin *motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri*

Şekil 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının beklentileri dışsal ve içsel kaynaklar olarak tanımlanabilmekte; dışsal motivasyon stratejilerine ilişkin beklentiler, dikkat ve ilgi çekme, ödül vermede odaklanmaktadır. Bunları övgü, sergi açma ve teknolojiden yararlanma stratejileri izlemektedir. Adayların dışsal kaynaklar arasında en fazla yineledikleri öğretmenin etkinliğe dikkat çekmesi konusundaki açıklamalarından örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Görsel sanatlar öğretmeni sınıfta öğrencilerin dikkatini toplayacak görsel materyaller getirmeli, dikkat çekme soruları yöneltmelidir” (AO.GK). “Çocuklarda ilgi uyandırmak için müzik eşliğinde ders yapılabilir. Hem konsantre olmaları hem de ilgi duymaları için müzik öğrencilere ilgi çekici gelebilir” (BO.KG). “Öğrencilere bir problem sunmalı ve heveslendirmelidir” (BO.RK). “Geçen dönemde okul deneyimi dersine katıldığımız öğretmenimiz Türk motifleriyle ilgili bir çalışma yapacaktır. Derse gelirken Türk motiflerinden oluşan bir giysiyle derse geldi. Takıları bile Türk motifleriyle ilgiliydi. Öğrencileri dikkatini öyle çekti. Öğretmen yaratıcıysa öğrencileri güdüleyecek bir şeyler her zaman bulur” (BO.GR). “Öğrencinin dikkatini çekmesi, gerektiği yerde oyuna başvurması gerekir” (CO.KE). “Ders anlatımında hikâyeye ve günlük olaylardan yararlanması, çocukların ilgisini canlı tutmalıdır (DO.GE). “Öğrencilerin dikkatlerini çekerek derse odaklanmalarını sağlamalıdır” (EO.GY). “Öğrencinin dikkatini çekmeli ve ilgi uyandırmalı, dersi oyuna dönüştürecek ilgi çekici hale getirmelidir” (HO.CE).

Öğretmenin derse sorular yönelterek, öykü anlatarak, görseller sunarak, oyun oynatarak, müzik dinleterek, ilginç öğretim materyalleri getirerek dikkat çekebile-

ceği, böylece derse ilgilerinin artacağı belirtilmektedir. Dikkat çekme kaynaklarının çeşitlendirmekle öğretmenin yaratıcılığı arasında ilişki kurulmaktadır. Adayların gözlemleri sırasında karşılaştıkları, Türk motifleriyle ilgili çalışma yaptırmak isteyen öğretmenin, Türk motiflerinden oluşan giysi ve takılarıyla derse girmesi, öğretmenin yaratıcılığı ile ilgili dikkat çekici bir örnektir. Dikkat yanında ödül ve övgünün de kullanılabilceği vurgulanmaktadır:

“Başarılı öğrencileri ödüllendirmeli ve ilgisizlikleri heveslendirmelidir”(DO.SY). “Öğrencilere karşı övgü, tavır ve ödül gibi pekiştiricileri ayarında kullanmalı” (GO. DG). “Öğrencinin olumlu davranışı ya da başarısı sonrasında başını okşayarak yada elini omzuna değdirerek ya da aferin, eline sağlık gibi ifadeler kullanarak güdülemeli, öğrenciyi daha çok çalışmaya üretmeye motive etmelidir” (GO. KSI). “Derse ilgisiz olan öğrencileri derse motive etmek için ödülü kullanmalıdır” (IO.GN). “Resim yapmaya istekli öğrencilerin heveslerini söndürmek yerine, onları teşvik etmeli, gerekli maddi ve manevi desteği sağlamalıdır” (AO.Gİ).

Öğretmenin sözel ödül ve övgüleri yanında maddi ödüllerin de güdülemede etkili olacağı belirtilmekte; ödül ve övgü hem başarılı sonuçların pekiştirilmesi, hem de ilgisiz öğrencilerin motive edilmesi amacıyla kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Görsel sanatlar eğitiminde sözel ödülün yalnızca başarılı sonuçlarda değil, öğrenme sürecinde gösterilen başarılı davranışlar için de kullanılması, başarılı sonuçlara zemin hazırladığı göz önünde bulundurulmalıdır. Görsel sanatlar eğitiminde ‘olumsuz eleştiri yapılmaması ilkesi’ öğretmenin başarılı eylemleri gözden kaçırmamasını zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin öğrenme ürünleri üzerindeki eleştiri ve değerlendirmeleri güdüleme kaynağı olarak işlev görmektedir. Benzer şekilde adaylar, görsel sanatlar dersinde teknoloji kullanımını da güdüleme kaynağı olarak görmektedirler.

“Görsel sanatlar dersinde farklı teknolojilerden yararlanılmalıdır. Öğretmen öğrencilerin teknoloji merakını görsel sanatlar dersiyle bütünleştirmelidir.” (AO). Görüşme kaydı) “Görsel sanatlar öğretmeni bölümü ile ilgili gelişen teknolojiyi, olayları ve yenilikleri derse taşımalıdır” (BO.BK). “Teknolojiyi yakından takip etmeli, bu konuda öğrencileriyle arasına bir sınır koymamalıdır” (DO.SÖ).

Adayların açıklamalarında teknolojiyi öğretmen mi kullanacağı, öğrencilerin mi kullanacağı açıklanmamasına karşın SÖ kodlu adayın “sınır koymama” açıklaması öğrencilerin de kullanması gerektiğine işaret etmektedir. Bu düşünce gelişmekte olanların teknolojiye gösterdikleri yoğun ilgi nedeniyle, görsel sanatlar dersinde yararlanılmasının önemli olduğu çıkarımına neden olmaktadır.

Öğrenci çalışmalarının sergilenmesi ya da sergileneceğine ilişkin algıları da motivasyon aracı olarak görülmekte; “öğrenci çalışmalarına değer vermelidir ve öğrenci çalışmalarını sık sık sergileyerek onları ödüllendirmelidir” (AO.GK) denilmektedir. Sergilenecek çalışmaların öğrencilerle birlikte belirlenmesi ve mümkün olduğunca farklı kişilerin çalışmalarına yer verilmesi, her öğrencinin başarı duygusu geliştirmesi bakımından da önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerde olumlu ya da olumsuz duyguların gelişmesinde sosyal çevre ve kendi değerleri

etkili olmaktadır. Bu bakımdan sergi düzenlemelerinin öğrencilerle birlikte gerçekleştirilmesi onların estetik değerleri içselleştirmeleri açısından da önemli bir girişimdir. Bu girişim dışsal bir düzenlemeden içsel düzenlemeye gidişe neden olabilir. Öz-belirleme kuramına (Deci ve Ryan, 1991) göre bireyin öz-düzenleme derecesi dışsal düzenlemeden bütünleşmiş düzenlemeye yaklaştıkça artmaktadır; ancak, bireyi güçlü bir şekilde motive eden içsel düzenlemedir. Öz-belirleme kuramı içsel düzenlemeyi içsel motivasyonun düzenleme biçimi olarak görmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarından elde edilen verilerde içsel düzenlemeye etki eden motivasyon stratejileri; değer verme, dersi sevme, zevk alma, özgüven geliştirme ve kendini gerçekleştirme, kararlara katılma, özgür hissetme, merak, demokratik öğrenme ortamı ve işe yarama şeklinde sıralanmaktadır. Aşağıda söz konusu kategorilerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

“Öğrencilerin her birinin güzel resim yapabildiğini, yaptıklarının değerli olduğunu, her birinin özel olduğunu hissettirmelidir.” (AO.GÖ). “Öğrenciyi ve çalışmalarına saygı duyan öğretmen sanatın değerli olduğunu hissettirebilir. Bu da sanat eğitimi etkileyen bir tutumdur”(FO). “öğrencilerin başarılı olduklarını hissettiren öğretmenlerin başarısı da *artar*” (FO).“Öğretmen öğrencilerin başarılarının öne çıkardıkça onların sanata ve mesleğe yönelmelerine katkı sağlar” (HO).“*Her öğrenciyi değerli olduğunu, çalışmalarının değerli olduğunu her bireyin kendine has bir üslubunun olduğunu hissettirmelidir. Sanatta güzel çirkin kavramının olmadığını anlatarak yaptıkları çalışmalarını önemsemelerini sağlamalıdır*” (IO.TK).

Yukardaki açıklamalar incelendiğinde, öğretmenin öğrencilerine ve onların çalışmalarına değer vermesi, onların sanata değer vermelerinde etkili olduğu vurgulanmakta, bu etkinin sanatı bir meslek olarak seçmelerine kadar gideceği ima edilmektedir. Başarıyı etkileyen faktörler arasında, öğrencinin konuya verdiği değer başarıyı etkileyen en önemli kavramlardan bir olarak görülmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Sanat etkinliklerine verilen değer, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yoğunlaşmaya yol açtığı söylenebilir (Bkz. Meece, Wigfield ve Eccles, 1990). Beklenti değer kuramlarına göre bireyi harekete geçiren beklentileri ve öznel değerleridir. Öznel değerler bir eylemi gerçekleştirmede pozitif ya da negatif rol oynayabilmektedir. Bu bakış açısını benimseyen kuramcılar, bireylerin tercihlerini, devamlılıklarını ve performanslarını onların değer verdikleri işleri iyi yapabileceklerine olan inançları ile açıklayabileceklerini savunmaktadırlar (Wigfield ve Eccles, 2000). Dolayısıyla görsel sanatlar etkinliklerine verilen değer, öğrencinin sanat inancına ve/ya özgüvenlerine bağlı olduğu söylenebilir. Adaylardan elde edilen veriler, dersi sevme, dersten zevk alma, heyecan duyma, merak gibi duygular da öğrencilerin içsel motivasyonunu etkilediğine işaret etmektedir. Ancak, öğrencilerin bu tür duygular geliştirmesi, öğretmenin tutum ve davranışlarına bağlı olduğu belirtilmektedir:

“Öğrenciyi heyecanlandırmalıdır. (...) *Ben bir hocayı seviyorsam dersini de dinlerim*” (AO.GA). “*Dersi sevmeyen öğrencilere dersi sevdirmek için elinden geleni*

yapmalıdır” (FO.BE)“Onlara ders sevdirmeli, dersten zevk alır hale getirilmelidir” (GO. KG).“Öğrencinin derse ilgi ve merakını artıracak kadar coşkuyla ve resim dersini sevdirecek şekilde heyecanla ders işlemeli ki öğrenci resme yalnızca *ders olarak bakmamalıdır*” (IO.NU).“Öğrencide merak *duygusunu oluşturabilmelidir*” (GO.TG). “*Mesela çocuklar kendi yöreleriyle ilgili bilgiye de çok sahip değiller. Bölgesel özellik taşıyan kıyafet, vb. resmedilerek öğrencide merak uyandırılabilir*” (BO).

Öğrencilerin dersi sevmesinde öğretmenin kişisel özelliklerinin de etkili olduğu vurgulanırken, öğrencilerde merak uyandırması ve coşkulu bir öğrenme iklimi yaratmasının altı çizilmektedir. Ayrıca oyun ve drama gibi tekniklerle ders işlemenin de dersi eğlenceli hale getireceğinin altı çizilmekte zevkli ders oyunla özdeşleştirilmektedir.

“*Resim dersini sevdirmek için oyun-eylem gibi etkinliklere yer vermelidir*” (FO. ME).“*Dersini oyunla, drama ile anlatabilirse eğer etkili olabilir*” (CO).“*Dersler eğlenceli hale getirilmeli, örneğin dramadan yararlanılmalıdır*” (GO. GY).“*Görsel sanatlar dersi öğrencilerin huzurla, sevgiyle çalıştıkları, rahatladıkları bir ders olmalıdır. Öğretmen oyun drama gibi yöntemlere başvurarak dersi neşeli hale getirmelidir*” (IO. KÖ).

Yukarıdaki açıklamalarda eğitsel oyun ve drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı davranış geliştirmesinde etkili olduğu; rahatlama ve çılginlaşmalarına katkı sağladığı başka bir deyişle onları özgürleştirdiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri özgür ve demokratik bir öğrenme ortamında olasıdır. Goble insan davranışlarını yöneten en önemli güdünün kendini gerçekleştirme güdüsü olduğunu belirtirken (Kuzgun, 2002, 5), bunun ancak özgür ve demokratik öğrenme ortamlarında mümkün olabileceği savunulmaktadır (Kuzgun, 2002; Şimşek, 2002). Benzer şekilde özgür ve demokratik öğrenme ortamlarının önemi Manifesto 15 (2015)’te şöyle vurgulanmaktadır:

Bütün öğrencilere; kabul edilmiş, evrensel insan hakları ve sorumlulukları olan bireyler olarak davranılmalı ve saygı gösterilmelidir. Bu, öğrencilerin, okullarının nasıl yönetildiği, nasıl ve ne zaman öğrenecekleri ve günlük hayatın tüm diğer alanları dahil, kendi öğrenimleri ile ilgili kararlar ve seçimler hakkında aktif olarak söz sahibi olmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Bu gerçek anlamda bir katılımıdır. Kendi kararları aynı şeyi yapma özgürlüğü olan diğer insanların haklarını ihlal etmediği sürece, her yaştaki öğrenciye, kendileri için uygun olan eğitim fırsatlarını ve öğrenme yaklaşımlarını seçmeleri için gerekli özgürlükler verilmelidir.

Bu çerçevede adayların da görsel sanatlar eğitiminde özgür ve demokratik öğrenme ortamı inancı geliştirdikleri, aşağıdaki açıklamalardan anlaşılmaktadır:

“*Nitelikli bir görsel sanatlar öğretmeni öğrencilere sınıf ortamında diğer derslerde olmadığı kadar özgür ve rahat bir çalışma ortamı hazırlamalıdır ki öğrenci kendini rahat hissedebilsin*” (AO.GHD). “*Öğrencilerin özgürce düşüncelerini ifade edebilecekleri ortam yaratılmalıdır*” (HO.YB). “*Öğretmen sınıf içerisinde demokratik bir ortam sağlamalı*” (GO.DG).“*Öğretmen ders süreci içerisinde demokratik bir öğrenme ortamı hazırlayabilmelidir*” (HO.RP).

Yukarıdaki alıntı örneklerinden ikisinde özgür bir öğrenme ortamı önerilirken diğer ikisinde demokratik bir sınıf imgenmektedir. Demokratik sınıfın en belirgin özelliği kararlara katılımıdır. Şimşek (2002, 37) katılımın önemini şu açıklamalarla vurgulamaktadır: “Bir insan söz sahibi olmadığı ya da dışlandığı bir konuda nasıl bir bağlılık duygusu geliştirebilir? Okullarımızdaki kurallar belki öğrenciler için konulmuştur fakat hiç biri öğrencilerin koyduğu kurallar değildir... Okul ya da sınıftaki kurallar öğrencilerle birlikte konulmalı denetim ve yaptırım da aynı katılımcı anlayışla gerçekleştirilmelidir.” Katılımın önemini ironik bir benzetmeyle vurgulayan Manifesto 15 (2015) “Kendi kararınla bir tepeden aşağıya atlarken yaşadığın heyecan duygusu, başka birisinin seni oradan itmesiyle asla yaşayamayacağın bir sarhoşluktur. Diğer bir deyişle, yukarıdan aşağıya, öğretmen-öğrenciye öğrenme modeli, öğrenmeyi maksimuma çıkarmadığı gibi merakı yiyip bitirir ve içsel motivasyonu yok eder” açıklamalarıyla sürdürmektedir. Adaylar da öğrencilerin kararlara katılımı konusundaki beklentilerini şöyle dile getirmektedirler:

“Öğrencilerin isteklerini dikkate alan etkinlikler yapılmalıdır” (BO.MÖ). “Öğretmen öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebileceği ortamlar hazırlamalı fakat öğretmen burada yönlendirici olmamalıdır” (BO.KZÇ). “Konuyu sınıftaki öğrencilerin isteklerine göre etkinlik yaptırmalıdır” (DO.SY). “Ders esnasında öğrencilerin fikirlerini de dikkate almalıdır” (EO.MY).

Yukarıdaki ifadelerde hem öğretimi planlama, hem de sınıf yönetimi süreçlerine gönderme yapılmakta, her iki süreç için öğrenci katılımının gereği vurgulanmaktadır.

İçsel motivasyonun bir yönü de yapılan etkinliklerin işlevselliği, yani işe yaradığıyla ilgilidir. Öğrencilerin böyle bir inanç geliştirmeleri içsel düzenlemeye neden olmaktadır (Deci ve Ryan, 1991) Bir adayın kompozisyonundaki açıklaması bu durumu özetler niteliktedir: “Öğretmen öğrencilere verdiği bilgilerin işe yararlığına dikkat çekerse, öğrenciler de böyle bir algı oluşturlarsa derse güdülenmeleri sağlamış olur. Bu noktaya da dikkat etmek gerekir” (BO.KZ).

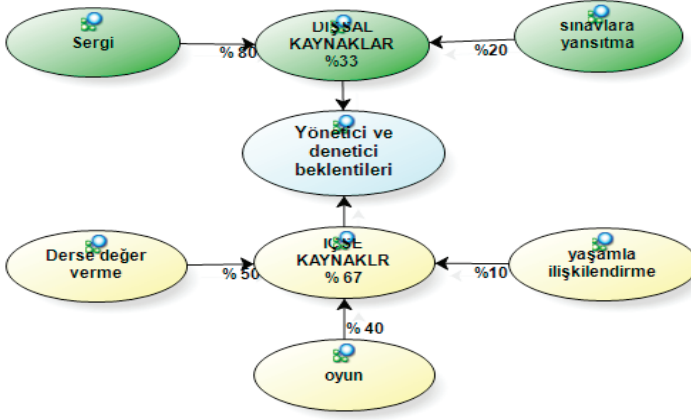
Okulda edinilen bilgilerin işe yaradığı inancı psikolojide yarar beklentisi olarak adlandırılmaktadır. “Dewey herhangi bir düşünce ya da davranışın doğruluk ölçütünün uygulamada gözlenen işlevselliği olduğu inancındadır. Çocuğa gelecekte ne işe yaradığı belli olamayan bilgi yığınlarını ezberletmek yerine yaparken düşünmeyi öğretmek gerekir. Bir düşünme ürünü eyleme dönüşmedikçe, eylemin uygulamada yararı kanıtlanmadıkça değerli sayılamaz” (Kuzgun, 2002,12). Bandura (1977) ise okulda edinilen kazanımların okul dışındaki yaşamda da yapılan işleri daha iyi yapmayı sağlayabildiğini belirtirken, Wigfield ve Eccles, (2000) bu inancı amaca uygunluk değeri olarak tanımlayarak bir motivasyon kaynağı olarak ele almaktadırlar. Benzer şekilde öğrencilerin özgüven geliştirmeleri ve kendilerini gerçekleştirmeleri de içsel düzenlemenin, başka bir deyişle özerklik kazanmalarının aracı olmaktadır. Bu konudaki beklentileri içeren ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Çocukların üretken hale getiren ortamlar yaratılmalı, onların üretimleri sergilenmeli eleştirilmeli ve yorumlanmalıdır. Böylece eleştiriye açık, kendini ifade etmekten korkmayan bireyler yetiştirilmelidir” (AO.GH).“Öğrencinin özgüvenini arttırabilme, sosyal zekâsını geliştirebilme yeteneğine sahip olma” (GO.TG).“Öğrencinin yarattığı eserleri sergilemesine yardımcı olma, özgüvenini artırma” (GO.TG).“Öğrencilerin kendini gerçekleştirebilmelerine yaratıcılıklarını arttırmalarına, kendilerini rahat ifade edebilmelerine olanak sağlamalıdır” (BO.GL).“Öğrencinin kendini gerçekleştirmesine fırsat vermelidir” (FO.MK). “Öğrenci merkezli eğitimle öğrencinin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olabilme” (GO.TG). “Öğretmen öğrenci başarısından sonra (...) öğrenciyi güdülemeli, çalışmamın mutluluğunu yaşayarak gösterdiği başarıdan zevk almasını daha çok çalışmaya istekli hale gelmesini sağlamalı” (GO.KS).

Aday verileri incelendiğinde hem dışsal hem de içsel motivasyon stratejileri- ni ilgili ifadelerin olduğu görülmektedir. Motivasyonu sağlayan öğretmen davranışları; dikkat çekme, ödül verme, övgüde bulunma, çalışmalarını sergileme, oyun, müzik ve teknolojiye yararlanma yukarıda verilen örneklerden bazılarıdır. Bunların yanında, merak, demokratik ve özgür öğrenme ortamı, kararlara katılım, dersi sevme, derse ve sanata değer verme, öğrencinin kendini gerçekleştirmesi gibi motivasyonel belirleyiciler şeklinde beklentileri olduğu bulunmuştur. Bu örnekler dışsal düzenlemeden bütünlümlü düzenlemeye doğru bir dağılım göstermektedir. Yani dışsal yaptırımlardan, gönüllüğe doğru dereceleri içermektedir. Dolayısıyla öğrencinin kendiliğinden güdülenmesi içsel düzenlemelerle gerçekleşmektedir. Öz-düzenleme derecelerinin son evresi içsel düzenlemedir. Öz-belirleme kuramı içselleştirmeyi öz-düzenleme düzeylerinden ayırmakta ve içsel motivasyonun düzenleme biçimi olarak açıklamaktadır.

İçsel bir kontrol odağına ve başarmaya yönelik eğilim kazanan öğrencilerin sanat etkinliklerine yoğunlanmaları, bu etkinlikleri heyecanla beklemleri olasıdır. Oysa dışsal etkenlerle motive olanlar, sanat etkinliklerinden zevk almak yerine, öğretmen tarafından belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için çapa gösterdikleri söylenebilir. Sanat etkinliklerine harcanan zaman ve öğrenme süreçlerinde gösterilen çapa sanata ve eğitime verilen değerle ilgilidir. Dolayısıyla içsel motivasyon ve değer birbirini destekleyen, büyüten özellikler olduğu düşünülebilir. Sanat eğitiminin başarısı büyük oranda sanata verilen değer ile ilgilidir; ancak, doğası gereği sanat eğitiminde her zaman başarılı sonuç beklenmeyeceği bilinmelidir. Çünkü başarı güdüsü iki zıt yönde sonuçlara neden olmaktadır. Birey başarılı sonuçlar elde ettiğinde gurur, hoşlanma, mutluluk gibi duygular yaşarken, başarısız sonuç algısı mutsuzluk, kızgınlık, can sıkıntısı gibi duygulara neden olmaktadır (Bkz. Pekrun, 2006). Bu nedenle görsel sanatlar öğretmenine önemli görevler düşmektedir. Bunlardan en önemlileri öğrencilerin başarısızlık duygusu yaşanmasını engelleyici önlemleri almak, diğeri, sanatsal başarıyı yetenekten çok çaba ile ilişkilendirmek ve yukarıda tartışılan içsel motivasyon kaynaklarına ve belirleyicilerine zemin oluşturmaktır.

3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görsel sanatlar öğretmeni- nin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 3. Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin, görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Okul yöneticileri ve deneticilerinin GSÖ'lerinin motivasyon stratejileriyle ilgili dışsal kaynaklara ilişkin beklentileri sergi açma ve görsel sanatlar dersi kazanımlarının üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarına yansıtma iken içsel kaynaklara ilişkin beklentileri sanata ve derse değer verme, oyundan yararlanma ve etkinlikleri yaşama ilişkilendirmekten oluşmaktadır. Öğrencilerin görsel sanatlar dersine yeterince motive olmamaları, dersin değersiz görülmesinden, bir üst öğretime geçiş sınavlarının yarattığı kaygıdan kaynaklandığı kadar öğretmenin motivasyon bilgisinden de kaynaklandığı aşağıdaki alıntılarda açıklanmaktadır:

“Güdüleme konusunda da eksiklikler var, neden eksiklikler var; derse bakıştan kaynaklanana eksiklikler var; yani veliden diğer öğretmenlerden öğrencilerden kaynaklanan eksiklikler var. Memleketteki sınav sistemi var, matematik dersi Türkçe dersi ön planda olması gerekiyor, çocuk önemli diye onu düşünüyor. Resim dersinin dinlenme, ki oda aslında güzel bir şey, dinlenme zamanı resim yaparak görsel sanatlar dersini oradaki durum şudur yani; bu derse ilgisi olan çocuklar var, onlar motive oluyorlar kendiliğinden motive oluyorlar ama yine burada öğretmenin mahareti ortaya çıkar; ilgisi olmayan buraya benim yeteneğim yok diye düşünen çocuğu motive edeceksin ki orda öğretmenlik meslek bilgisi devreye girecek, orada da bir zafiyet var” (DX). “Bu konuda öğretmenler öğrencileri teşvik ediyorlar ama sistem öğrencilerin motivasyonunu engelliyor. Sistem sınav üzerine kurulduğu için yetenek dersleri su an hiç önemsenmiyor. Mesela seçmeli derslere baktığımız zaman -ki bunun en güzel göstergesi seçmeli derslerdir- benim okulumda 700 öğrenci beden eğitimini seçmiş niye; dışarıda oyun oynuyor. Çocuğun gelecek beklentisi yok. Sonra matematik seçilmiş; çocuğun bilişsel boyutunu ölçüyor, geliştiriyor. Daha sonra İngilizce ve Türkçe geliyor. Yalnızca 40 öğrenci görsel sanatları seçmiş, Niye bu kadar az; tek açıklaması var,

sınavlarda görsel sanatlarla ilgili soru yok. Öğretmenler ne kadar çaba gösterse de öğrenci TEOK sınavında görsel sanatlardan soru çıkmıyor diyor” (YX). “Öğrencinin ne kadar iyi yapıp yapmadığından çok derse katılmasına, bir şeyler üretme çabasında olmasına dikkat ediyor” (YZ). “Bu özelliklere sahip olduğunda öğrenciyi güdüleme, başarıya sürükleme kendiliğinden gelir zaten” (YZ). “Çocuklarımızı öğrencilerimizi motive etmemiz lazım ve mutlaka gereken önemin ve değer verilmesi lazım” (YZ).

DX kodlu müfettiş görsel sanatlar alanına ilgili öğrencilerin içsel olarak güdülendikleri halde diğer öğrencilerin, veli ve diğer öğretmenlerden de kaynaklanan nedenlerle motive olamadıklarını belirtmekte, diğer yandan GSÖ’lerinin bu konuda yetersiz olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde YX kodlu yönetici orta-öğretime geçiş sınavlarının öğrencinin görsel sanatlar alanındaki motivasyonunu olumsuz etkilediğini, sınav odaklı üst kurumlara geçiş uygulamalarında görsel sanatlar bilgisini ölçen soruların da yer almasının öğrenci motivasyonunu etkileyeceğini savunmaktadır. YY kodlu yönetici ise öğretmenin ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin derse katılımı sınırlı olmasının öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğine değinirken, bir diğer yönetici derse verilen değerle ilgili olduğunu düşünmektedir.

Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerine göre öğretmenin motivasyon bilgisinden çok dersin önemi ve değeri öğrenci motivasyonunu etkilemektedir. Oysa öğretmenin motivasyon bilgisi işe koşulduğunda öğrenci katılımı ve başarısını etkilemektedir (Spitzer, 1996). Öğrencilerde sanat eğitimine ilişkin ihtiyaç yaratılması, merak uyandırılması (Akbaba, 2006), derslerin eğlenceli hale dönüştürülmesi, ilgi çekici uygulamaların seçilmesi (Emir ve Kanlı, 2009), kararlara öğrenci katılımının sağlanması (Kaplan, 2007), öğrenciye değer verilmesi ve saygı duyulması (Eryılmaz, 2013) gibi içsel ve dışsal motivasyona kaynaklık edebilecek birçok motivasyon strateji ve modelleri öğrenci motivasyonunda göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarında, motivasyon konusu özel bir çalışma alanı olarak yer almalıdır. Tüm öğretmenlerin, spesifik olarak GSÖ’lerinin oyunu eğitsel bir araç olarak kullanılmasının önemi şöyle vurgulanmaktadır:

“Üç dört yıl çocuk tamamen serbest şekilde fiziksel etkinliklerle birlikte oyun içerisinde öğrenmeli. Bir taraftan o orda yeteneklerinde ortaya çıkarıyorlar. Her şey değişiyor bilim değişiyor. Ama esas olan nokta çocuklarımızın oyun içerisinde ilkökul döneminde öğrenmeyi gerçekleştirmesi bunu ister görsel sanatlar ister diğer dersler için olsun esas olan bu; çocukların oyun içerisinde öğrenmesi gerçekleşeceğinden dolayı çok büyük bir fırsattır diye düşünüyorum” (YZ).

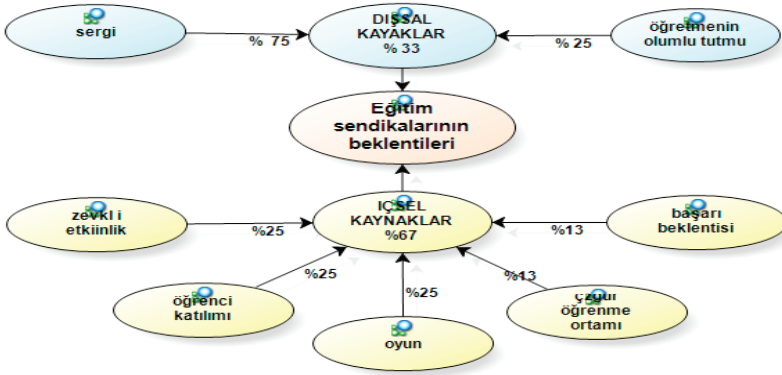
Oyunun eğitsel bir araç olarak kullanılması ya da oyundan bir yöntem olarak yararlanılması konusundaki araştırmalarda öğrencileri sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel yönden geliştirmesi, eğlenerek öğrenmesi (Hazar, 2005; Ayan ve DüNDAR, 2009), yaratıcı ve keşfedici öğrenmeye yönlendirerek problem çözme yeteneklerini geliştirmesi (Aykutlu ve Şen, 2004), öğrenmeye güdülenmesi ve özgüven kazanması (Bayırtepe ve Tüzün, 2007), eğlence ve öğrenme kaynağı olması, fazla enerjisini boşaltması (Özdoğan, 2000) gibi birçok yararlarından söz edilmektedir. Görsel sa-

natlar alanındaki bazı uygulamaların doğası gereği oyunla doğrudan ilişkili olması ve oyunun gelişmekte olanlar için bir değer olması, öğretmenin oyun/drama birikimine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin sosyal beceri kazanmalarına, yaratıcı davranış geliştirmelerine, etkinliklerden haz duymalarına ve içsel motivasyonlarına oyunun katkısı unutulmamalıdır. Diğer taraftan görsel sanatlar dersinin diğer derslerle ve yaşamla ilişkilendirilmesinin öğrenci motivasyonuna katkı sağlayacağı belirtilmektedir:

“Matematikte falan bu dersten yararlanılabilir. Bu dersler teknoloji tasarımıyla görsel sanatlarla ilişkilendirilerek en azından bir motivasyon sağlanabilir resimle. Bence çok başarılı değiliz yani öğretmenler açısından. Resim öğretmenin manzara yaptırma sınırlarının dışına çıkması lazım” (DZ). “Görsel sanatlar sersi hayatla iç içe olacak, biz dersi içerden anlatıyoruz. Doğaya çıksınlar, bir ağaca tırmansınlar, yarım metrelik karın içine girsinler, ayakları ıslansın. Bir nehirse çizdiğiniz bir nehrin kenarına götürün, manzaraysa konunuz bir gün götürün Abant’a alanında görsünler orada çizsinler, boyasınlar. Bir grafik, bir tasarım yaptırıyorsanız alın çocukları bir reklam şirketine götürün, çocuk görsel sanatların teknolojiye uyarlanmış halini görsün. Hayatla iç içe olacak, hayatın sadece bir bölümünde sınıfta kalmamalı eğitim” (YZ). “Bir ders saati çok az. Çocuk hazırlanacak, defterini, klasörünü çıkararak çantadan, zaten bir on dakika geçiyor o sırada. Otuz dakikalık bir ders kalıyor. Böyle bir sıkıntımız var bizim, uygulama açısından, bu da hem öğretmen hem de öğrenci motivasyonunu etkiliyor” (YX).

Piaget, Dewey, Vygotsky ve Bruner gibi bilişsel kuramcılara göre öğrenmenin gerçekleşmesinde, bilgilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin ve günlük yaşamın bir parçası olmasının, bilginin içselleştirilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özden, 2005; Senemoğlu, 1998; Topses, 2009; Ülgen, 1994). Okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin belirttiği gibi görsel sanatlar dersinde doğa ile iç içe olma, sanatla ilgili kurum, kuruluş ve teknolojiyi yerinde inceleme, öğrencilerin alana ilgilerini artıracığı, içsel motivasyon sağlayacağı söylenebilir. Ancak, bir yöneticinin belirttiği gibi, bir ders saatlik süre, hem öğretmen, hem de öğrenci motivasyonu üzerinde olumsuz etki yarattığı dikkat çeken bir saptamadır.

4. Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmeninin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileriyle ilgili bulgular



Şekil 4. Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmeninin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri

Eğitim sendikalarının görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri şekil 4'te özetlenmiştir. Buna göre dışsal güdüleme kaynakları öğrenci çalışmalarının sergilenmesi ve öğretmenin öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirmesi kategorileriyle özetlenirken içsel kaynaklar, derslerin zevkli ve eğlenceli hale dönüştürülmesi, yapılacak etkinliklerle ilgili kararların öğrenci katılımıyla alınması, oyundan yararlanılması, özgür bir öğrenme ortamı yaratılması ve başarı duygusu şeklinde sıralanmaktadır. Eğitim sendikaları, sanat eğitimi derslerinin grup çalışmaları ve proje çalışmaları gibi yöntemlerin sıklıkla uygulama alanı bulabilecekleri ders olduğuna dikkat çekerek, görsel sanatlar öğretmenlerinin bu tür öğretim yöntemlerine yer vermesine dikkat çekmekte, böylece derslerin eğlenceli ve ilginç hale dönüştürülebileceğine vurgu yapmaktadırlar. Diğer taraftan görsel sanatlar etkinliklerinin zevkli etkinliklere dönüştürülmesinde çocuğun doğası ve öğrencilerin taleplerinin temel belirleyici olduğuna dikkat çekmektedirler:

“...çocuğun içinden gelen bir şey. Bu çocuklara imkânlar verilmeli. Bırakalım her hafta okullarının duvarlarına çizim yapsınlar. Biz derse balonlar götürüp çocuğa bir hafta boyunca balon boyatıyoruz. Dersi çocuğun zevk alabileceği bir hale dönüştürmeliyiz. Kes yapıştır yapıyoruz. Çocuğun benimsediği şeyleri yaptırmalıyız. Bizler daha çok çocukları belirli kalıplara sokmaya çalışıyoruz” (S1).

Açıklamalar yapılacak etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi ya da katılımcı bir anlayışla birlikte karar verilmesi motivasyon kaynağı olarak iş göreceğine gönderme yapmaktadır. Literatürde de öğretmenlerin motivasyon kaynakları olarak öğrencileri öğrenme süreçlerindeki kararlara katmaları, öğrenme öğretme sürecinin amacına ulaşmasına büyük katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Akbaba, 2006). Sendika yöneticileri katılımcılığın yanında başka bir motivasyon kaynağı olarak başarı duygusunu vurgulamaktadırlar:

“Başarıyı tattırma ile ilgili galiba. (...) gibi bir köyden ekmek israfı konusunda Bolu İl birinciliği çıkardı öğretmenin bir tanesi resim alanında. Öğretmenin bunu motive edişi, yönlendirmesi çok önemli oldu. Çocuk çok ümitsizdi. Çocuk kendine inanmıyordu. 15 gün sonra birinci olduğunu duyduk. Onlarca resim arasından bütün öğretmenler bu resmin birinci olacağını düşünüyorlardı (S2).“Ödül aldı. Arkadaşları takdir etti. Gazetelere çıktı çocuk. Çok mutlu. Çocuğun bu mutluluğu başarıyı tatmakla alakalı. Bu çocuğun bu mutluluğu başka bir derste yaşama şansı yok. Matematiğin birincisi olma şansı yok. Görsel sanatlar aracılığıyla çocuk bu duyguyu tadıyor. Dışarıdan bir müdahale olmadan, ailesinin katkısı olmadan, görsel sanatlar öğretmenin yönlendirmesiyle; *artık çocuğun okula bakışı değişecek*” (S2).

Yukarıdaki örnekte yarışmalarda ödül alan öğrencinin başarı duygusu yaşadığı, bu duygunun dışsal bir motivasyon kaynağa (ödüle) bağlı olduğu; ancak, anlatıcının da vurguladığı gibi süreç içinde içsel bir motivasyon kaynağına dönüştüğü söylenebilir. Okullarda yapılan resim yarışmaları ödül alanlar için bu tür işlev görebilir. Diğer taraftan birkaç öğrencinin ödül almasına karşın, yüzlercesinin başarısızlık duygusu yaşayabileceği unutulmamalıdır. Çocuk resimleri arasında nitelik bakımından çok fark yoktur. Erbil (1997, 151)'e göre bütün çocuklar güzel resim yapar. Ayrıca bu resimlerin büyüklerin bakışı ve ölçütleriyle değerlendirilmesi çocukların sanatsal gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir. Unutulmaması gereken belki de yetişkinlerin ayırına varamayacağı, her çocuk resminin anlattığı çok önemli şeyler vardır ve en azından bu nedenle her çocuk resmi değerlidir. Bu nedenle çocukları resimleriyle yarıştırmak ve onların çalışmalarını birinci, ikinci gibi derecelendirmek yerine resim çalışan tüm öğrencilerin başarı duygunu tadabileceği yollar bulunmalıdır. Aşağıdaki alıntılarda ise GSÖ'nin farklı tutumu nedeniyle dışsal; görsel sanatlar dersinin doğası nedeniyle de içsel motivasyonların oluştuğuna ilişkin ipuçları görülmektedir:

“Öğretmen öğrencileriz özgür bırakıyor. Öğretmen öyle olmaz demiyor. Denge unsuru bozuk bunun demiyor. Kendince tasarladığı için de öğrenciler daha fazla, diğer derslere göre daha uzun süre dikkatlerini sürdürebiliyor. Diğer derslerde ise sıkıldığı için telefona yönlenebiliyor, ya da başka şeyler. Görsel sanatlar ve teknoloji derslerinde bu şekilde dikkat dağınıklığı çok daha düşük” (S2).“*Teknoloji tasarım ile görsel sanatlar arasında ne fark var? İkisi de görsel sanat. İş eğitiminde biz de halı yapardık. Günlerce uğraşırdık. Çok da hoşumuza giderdi. İstedğimiz biçimde üretirdik. Yıkanmak için lif bile yapardık. Evde kullanırdık. Okulda asılırdı*” (S2).

Görsel sanatlar ve eski adı ve içeriğiyle iş eğitimi, yeni içeriğiyle teknoloji ve tasarım derslerinin benzerliklerine değinen, öğrencilik yıllarında iş eğitimi dersinde ürettikleri işlerin işe yaraması ve sergilenmesinden duyduğu gururu unutmayan öğretmenin başarı duygusunu vurguladığı görülmektedir. Öğrencinin öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması (Akbaba, 2006) başarıya odaklanmasına neden olmaktadır. Wigfield ve Eccles (2000) yarar beklentisini okulda edinilen kazanımların yarar getireceğine olan inanç olarak

tanımlamakta ve önemli bir motivasyon kaynağı olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmenin sanat öğretimi uygulamaları arasında, işlevsel tasarımlara da yer vermesinin motivasyonel etki yaratacağı söylenebilir.

Sonuçlar

Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğrenci beklentileri öğretmenin başarılı çalışmalara ödül vermesi, hediye vermesi, sürpriz yapması, hoşgörülü ve neşeli olması, öğrencilere değer vermesi, neşeli bir öğrenme ortamı oluşturmasından oluşan dışsal motivasyon kaynakları ile öğrencilerde içsel motivasyon sağlayacak, dersi eğlenceli hale dönüştürme, müzikli ders işleme, derste eğitsel oyunlardan yararlanma ya da sanatsal etkinlikleri oyuna dönüştürme, zevkli etkinlikler ve öğrenme süreçlerinde etkinlikleri çeşitlendirmekten oluşan öğretmen kaynaklı stratejilerle, dersi ve sanatı sevme, heyecan ve merak, isteklilik gibi öğrenci kaynaklı duyuşsal faktörlerden oluşmaktadır.

2. Görsel sanatlar öğretmen adaylarının dışsal motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri, dikkat ve ilgi çekme, ödül verme, övgü, sergi açma ve teknolojiden yararlanma stratejilerinden oluşurken, içsel motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri, öğrencini sanata değer vermesi, dersi sevmesi, zevk alması, özgüveni, kendini gerçekleştirme, kararlara katılımı, özgür ve demokratik öğrenme ortamı, merak, yaptığı çalışmaların işe yaraması şeklinde sıralanmaktadır.

3. Eğitim yöneticileri ve deneticilerinin dışsal motivasyon kaynaklarına ilişkin beklentileri öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki kazanımlarını ortaöğretime geçiş sınavlarına yansıtma ve öğrenci çalışmalarının sergilenmesi iken, içsel motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri öğrencinin derse değer vermesi, çalışmaların yaşamla ilişkilendirilmesi ve oyun kaynaklarını içermektedir.

4. Eğitim Sendikalarının dışsal motivasyon kaynaklarına ilişkin beklentileri öğrenci çalışmalarının sergilenmesi ve öğretmenin öğrencilere karşı olumlu tutumu iken içsel motivasyon stratejilerine ilişkin beklentileri kararlara öğrencilerin katılımı, etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi, zevkli etkinliklere yer verilmesi ve oyun kaynaklarından oluşmaktadır.

5. Görsel sanatlar öğretmenin motivasyon stratejilerine ilişkin beklentiler dışsal ve içsel motivasyon temalarında toplanabilmektedir. Bu temaları oluşturan kategoriler dikkate alındığında beklentiler arasında benzerliklerin farklılıklardan daha çok olduğu ve tüm paydaş beklentilerinde içsel stratejilerin öne çıktığı görülmektedir. İçsel motivasyon stratejilere ilişkin beklentiler öğretmen kaynaklı ve öğrenci kaynaklı araçlar olarak gruplandırılabilir. Buna göre, öğretmenin görsel sanatlar dersini eğlenceli ve/ya zevkli hale getirmesi, öğretmen kaynaklı iken öğrencinin dersi eğlenceli olarak algılaması öğrenci kaynaklıdır. Yine uygulama süreçlerinde öğrencilerin müzik dinlemesine olanak sağlama, oyun ya da drama

etkinliklerine yer verme, gerek teknik, gerekse içerik olarak öğrencilerin seçim yapmalarına fırsat yaratma, özgür ve demokratik öğrenme ortamı yaratma, öğrencilerin kararlara katılımına olanak yaratma ve öğretimi öğrenci beklentilerini dikkate alarak düzenleme, ders içeriklerini yaşama ilişkilendirme öğretmen kaynaklı iken, sanatı sevme, dersi sevme, heyecan, merak, isteklilik, sanata değer verme, zevk alma, özgüven, kendini gerçekleştirme, öğrenci tasarımlarının ya da üretimlerinin işe yarayacağına inanması, derse değer verme ve başarı duygusu geliştirme öğrenci kaynaklı içsel motivasyon kaynakları arasında yer almaktadır. Öğrenci odaklı bir yaklaşımla temellendirilen sanat eğitiminde, öğretmenin öğrencileri tanıması, öğrenme amaçları, performans amaçları faktörlerinden oluşan başarı amaçlarından hangisini benimsediğini belirlemesi geliştireceği motivasyon stratejilerine kaynaklık edebilir.

6. Öğrencileri dıştan motive eden kaynaklar onları belli bir süre motive edebilir; ancak, ona sunulan materyalin etkisi geçtikten sonra motivasyonlarında düşüşler görülebilir ya da farklı derecelerde etkileyebilir. Öz-belirleme kuramına göre, dışsal ödüller kontrollü motivasyon yaratabilmekte; ancak, özerk ve kontrollü olma derecesi değişebilmektedir. Genel olarak görsel sanatlar dersine değer verilmeyişi, üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarında görsel sanatlar dersinin etkisinin olmaması, öğrenci motivasyonunu olumsuz etkileyen etmenler arasında olduğu bulunmuştur. Bu nedenle görsel sanatlar dersinde motivasyonun özel bir anlamı bulunmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin dışsal motivasyon kaynakları ve stratejileri yerine öğrencilerin içsel olarak motive olmalarını sağlayacak stratejileri seçmesi önem taşımaktadır. Öğrenci başarısını ve derse motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında öğrencinin sanata ve sanat etkinliklerine verdiği değer (task value) gelmektedir. Bu nedenle öğretmenin ders içeriklerini yaşama ve diğer derslerle ilişkilendirmesi, öğrencinin yaptığı etkinliğin işe yarayacağını fark ettirmesi, yapılacak etkinliklerin öğrenci beklentilerine göre düzenlenmesi, katılımcı bir anlayışla ortak karar verilmesi, öğrenme ortamlarının ve öğrencinin özgürlüğünü temel alan bir anlayışla düzenlemesi ve yönetilmesi, demokratik öğrenme ortamı oluşturması öğrencilerin derse değer vermesinde etkili olabilecek stratejiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında sanatın doğasında var olan yaratıcılık ve estetik değer önemli motivasyon kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır. Sanatın ve görsel sanatlar eğitiminin amaçları, işlevleri, bireye ve topluma katkılarını sezmelerini sağlayacak öğrenme yaşantıları düzenleyen öğretmen, öğrencilerin sanata ve eğitimine değer vermelerinin yollarını açabilir. Öğrencilerin neden sanatla uğraştıklarını bilmemeleri başarılarını ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir, bu da gerek öğrenme süreçlerine gerekse ortaya çıkan ürünlere yönelik olumsuz duygular gelişmesine neden olabilir. Bu nedenle öğrencilere yaratıcılık ve sanat yaptıklarından haz almanın yollarını açan bir öğretmen, sanat eğitimi süreçlerinde öğrencilerin içsel düzenlemelerine katkı sağlayabilir. Diğer taraftan sanatsal yaratmanın salt yetenekle ilgili olmadığını, asıl önemli olanın çaba olduğunu ortaya koyan bir öğretmen, gerekli çabayı gösterirlerse başarıya ulaşacaklarına inanmalarını sağladığında, öğrencilerin çalışma üzerinde uzun zaman geçirmelerine yol açabilir.

Diğer taraftan öğrencilerin başarı amaçlarının sosyal çevreden özellikle de ailelerin beklentilerinden de etkilendiği, ebeveynlerin sanat eğitimine ilişkin tutumları öğrenci motivasyonunu etkileyen değişkenlerden bir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

İlköğretim öğrencilerinin üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarının yarattığı kaygı, görsel sanatlar dersine yüklenen negatif değer gibi değişkenler öğrenci motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca motivasyon kuramları, motivasyon stratejileri, motivasyon kaynaklarını tanımlayan ya da gönderme yapan çok kapsamlı bulgulara ulaşılmıştır. Öğrenme süreçlerinde öğrencilerin motivasyonları öğretmenin kişilik özellikleri, mesleki ve alan bilgisi faktörlerinden etkilenebilmektedir. Ancak, öğretmenin motivasyon bilgisi, geliştirebileceği stratejilere yön verebilir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında bu konunun ele alınması, ders içeriklerine sindirilmesi ve özel olarak bu konudaki uzmanlar tarafından yürütülecek bir ders olarak planlanması önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, görsel sanatlar dersi için öğretmene içsel ve dışsal motivasyon stratejileri konusunda birçok ipucu içermektedir. Bunlardan bazıları şunlardır.

1. Beklentiler önemli bir motivasyon kaynağı olduğundan öğrenme süreçlerinde öğrencilerin görsel sanatlar dersinden ve öğretmeninden beklentileri saptanmalı, başarı amaçları (öğrenme amaçları ve performans amaçları), bu amaçlara ulaşmak için içeriklerin seçimi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim teknolojileri ile araç ve gereçleri, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, sınama durumları gibi programın tüm boyutlarında öğrenci beklentileri dikkate alınmalıdır.

2. Öğrencilerde başarı inançlarının oluşturulmasında onların seçimlerinin etkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla sanat etkinliklerinde tek bir içerik ve tek bir teknik yerine, içerik ve teknik çeşitliliğe gidilmeli, öğrencilerin içerik ve teknik seçimine zemin hazırlanmalıdır.

3. Başarılı öğrencilere ödül verme övgü gibi dışsal motive ediciler kontrollü bir şekilde kullanılmalı, öğrencilerin içsel motivasyonları hedeflenmelidir.

4. Öğretmenin kişilik özelliklerinin öğrenci motivasyonu etkilediği bulgusu, öğretmenin güler yüzlü, coşkulu bir tutum sergilemesini gerektirmektedir.

5. Dersler eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmeli, oyun eğitsel bir araç olarak kullanılmalı, hatta sanatsal etkinlikler oyuna dönüştürerek, öğrencilerin etkinliklerden zevk almasına zemin hazırlanmalıdır.

6. Sık sık sanat yapıtları inceleme ve sanatçıların yaşamlarıyla ilgili çalışmalarla öğrenenlerin sanata değer vermelerinin önü açılmalıdır.

7. Öğrencilerin görsel sanatlar eğitiminin amaçları, işlevleri, bireye ve topluma katkılarını ve öğrencinin yaptığı etkinliğin işe yarayacağını fark etmesi sağlanmalıdır.

8. Sanatsal yaratmanın salt yetenekle ilgili olmadığı, asıl önemli olanın çaba olduğu ortaya konmalı, başarının çaba ve ısrara bağlı olduğuna ilişkin inanç geliştirmeleri sağlanmalıdır.

9. Kısa ve uzun süreli proje çalışmalarısıyla öğrenenlerde başarı hedefleri oluşturulmalı, öğrencilerin hedeflenen sonuçlara ulaşmasına, böylece sanat alanında yeni hedefler geliştirilmesine katkı sağlanmalıdır.

10. Öğrencilerin sanata ilişkin başarı inançlarında sosyal çevrenin etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmaların eleştirisinde olumlu geribildirimlerle öğrencinin başarılı yönleri vurgulanmalı, akran eleştirilerinde de çalışmalarındaki olumlu yönlerini ortaya çıkarmalarına rehberlik edilmelidir. Grup çalışmaları yoluyla sosyal bir sanat çevresi oluşturulmalı, ayrıca sanat kurumlarıyla işbirliği yaparak sosyal ortam genişletilmelidir. Diğer taraftan ailelerle işbirliği yapılmalı, gerektiğinde ailelerin de sanat etkinliklerine katılmaları sağlanmalı, performans amaçlarından çok öğrenme amaçları öne çıkarılmalıdır.

11. Öğrencilerin nitelikli sanatsal ürünler ortaya koymasını kazanç değeri olarak nitelendirilmeli; her öğrenenin başarılı olabileceği “başarı projeleri” geliştirilmeli, böylece her öğrencinin görsel sanatlar dersinde başarı duygusu geliştirmesine zemin oluşturulmalıdır.

12. Öğrencilerin duygusal bellekleri sanat etkinliklerinde etkili rol oynayabilir. Bu nedenle öğrencilerin sanat yapıtlarından ve kendi üretimlerinden estetik haz almalarına fırsat yaratılmalı, öğrenenlerin duyuşsal yönleri örgütlenmelidir.

13. Öğrencilerde merak ve heyecan uyandırılmalı, onların kendilerini gerçekleştirmelerine ve kendileriyle gurur duymalarına katkı sağlanmalıdır.

14. Sanat uğraşının amaca uygunluk değeri ve yararlılığı öğrencilerin gelecek planlarına uygunluğu ile ilişkidir. Bu nedenle görsel sanatlar alanında eğitim görmek isteyen öğrencilere mesleki rehberlik yapılarak bu değerler oluşturulmalıdır. Diğer taraftan tüm öğrencilerin sanat üreticisi ve/veya tüketicisi olarak sanat yaşamının bir parçası haline getirilmesine katkı sağlanmalıdır.

15. Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin performansları ve çalışmaları yanında bilişsel kazanımları da ölçülmeli, buna bağlı olarak üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarında sanat kültürünü test eden sorulara da yer verilmelidir.

16. Bu araştırma beklenti içerikli bir çalışmadır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin motivasyon stratejilerine ilişkin kapsamlı sonuçlara ulaşılmasına karşın, hizmet içindeki öğretmenlerin yararlandıkları motivasyon stratejileri bilinmemektedir. Bu nedenle gelecekte bu konuda kapsamlı nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

AKBABA, Sırrı, (2006), Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:13. 23.2.2015 tarihinde <http://edergi.atauni.edu.tr> sitesinden alınmıştır.

AMES, Carole ve ARCHER, Jennifer, (1988), Achievement in the classroom student learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

AYAN, Sinan. ve DÜNDAR, Hakan, (2009), Eğitimde okul öncesi yaratıcılığın ve oyunun önemi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.

AYKUTLU, Işıl ve ŞEN, Ahmet İlhan. (2004). *Oyun tabanlı hazırlanmış ders planları ile fizik öğretimi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 3, Ankara; Gazi Üniversitesi.

BALCI, Ali, (2005), *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

BAŞAR, Hüseyin, (2004), *Sınıf yönetimi*. (11. Basım), Ankara: Anı Yayıncılık.

BALTAŞ, Acar, (2002), *Ekip çalışması ve liderlik*. İstanbul; Remzi Kitabevi.

BAYIRTEPE, Ezgi ve TÜZÜN, Hakan, (2007), Oyun-Tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.

BROPHY, Jere, (1999), Toward a model of value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities. *Education Psychologist*, 34(2), 75-85. <http://ammonwiemers.com/IdetPortfolio/articles/Activities.pdf> sitesinden 21.8.2014 tarihinde alınmıştır.

BUDAK, Selçuk, (2009), *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınlar.

DECİ, Edward L. ve RYAN, Richart. M.(1985), *Intrinsic motivation and self-determination human behavior*. New York:Plenum.

DECİ, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (1987), The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037.

DECİ, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (1991), A motivational approach to self: Integration in personality. In R Deinstbier (Ed). *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 38 *Perspectives on Motivation*, Lincoln, NE. University of Nebraska Press.

DECİ, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

DECI, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (2002), *Handbook of self-determination research*. Rochester University of Rochester Press.

DECI, Edward L. ve RYAN, Richart. M. (2011), Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology*, 1, 416-433.

BAYKOÇ- DÖNMEZ, Necate.. (1992), *Oyun kitabı*. İstanbul: Esin Yayınevi.

DWECK, Carol S. (1986), Motivational processes affecting learning, *American Psychologist* 41(10) 1040-1048.

ECCLES, Jacquelynne S. ve WIGFIELD, Allan, (2002), Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53 (1), 109-132.

ELLIOT, Andrew J. (1999), Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychologist*, 34, 169-189

EMİR, Serap ve KANLI, Esra, (2009), İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 63-79.

ERBİL, Devrim. (1997), Çağdaş sanat ve eğitim. *Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.

ERGÜL, Hüseyin Fazlı, (2005), Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (14), 67-79.

ERYILMAZ, Ali, (2013), Okulda motivasyon ve amotivasyon: Derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 1 - 18

FREEDMAN, Michael P. (1997), Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 343-357.

GAGNE, Marylene. ve DECI, Edward L. (2005), Self-determination theory and work Motivation, *Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav.* 26, 331-362 DOI: 10.1002/job.322.

GORDON, Thomas, (1999), *Etkili öğretmenlik eğitimi*, (Çev: E. Aksay) İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GÖKYER, Necmi, (2012), Ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin yöneticilerden, öğretmenlerden, arkadaşlarından ve velilerden beklentileri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 235-277.

GÜRİSOY, Tuba ve UÇKUN, Duygu, (2013), 6. Sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi, *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3) 943-952. 14.7.2014 tarihinde http://www.turkishstudies.net/Makaleler/538669209_58G%C3%BClsoyTuba--arm-943-952.pdf sitesinden alınmıştır.

HAZAR, Muhsin, (2005), *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Ankara: Tutubay Yayıncılık

HOWEY, Steven Craig, (1999), The Relationship between Motivation and Academic Success of Community College Freshmen Orientation Students, *Eric Document Reproduction Report No. Jc 020 419*, Service No: Ed 465 39.

PATTON, Michael Quinn, (2014), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, (Çev. Ed. Mesut Bütün, Beşir Demir), Ankara, Pegem A.

PEKRUN, Reinhard P. (2006), The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

KAPLAN, Mehmet, (2007), *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KARATAŞ, Hakan. (2011), Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü, Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KELLER, John M. (1987), Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10 (3), 2-10.

KELLER, John M. (1999), Using the ARCS motivational process in computer-based instruction and distance education, *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 37-47.

KOÇEL, Tamer, (2003), İşletme yöneticiliği, Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ. İstanbul.

KUZGUN, Yıldız. (2002), Eğitimde kendini gerçekleştirme, *Sınıfta Demokrasi*. (Ed. Ali Şimşek) 3. Baskı. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 1-25.

LEE, Okhee ve BROPHY, Jere, (1996), Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (3), 585-610.

MANİFESTO 15 (2015), Öğrenmeyi dönüştürmek, www.manifesto15.org/tr/ sitesinden 5.5.2015 tarihinde alınmıştır.

MARTIN, Andrew, (2001), The student motivation scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.

MEECE, Judith L., WIGFIELD, Allan. ve ECCLES, Jacquelynne S. (1990), Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrollment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60-70.

OTACIOĞLU, Sena Gürşen, (2008), Müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin problem çözme, özgüven düzeyleri ile çalgı başarılarının karşılaştırılması, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 143-154.

ÖZDEMİR, Şazimet Selcen, (2007), *Görsel sanatlar (resim-iş) öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen faktörler*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

ÖZDEN, Yüksel. (2005), *Eğitimde yeni değerler*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÖZDOĞAN, Berka, (2000), *Çocuk ve Oyun: Çocuğa oyunla yardım Anı Yayıncılık*, Ankara.

ÖZGÜNGÖR, Sevgi ve KAPIKIRAN, Şahin, (2008), Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyon ve başarı düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-60.

PEKRUN, Reinhard, (2006), The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

PEKRUN, Reinhard. ve STEPHENS, Elizabeth J. (2009), Goals, emotions, and emotion regulation: perspectives of the control-value theory, *Human Development Commentary on Tyson, Linnenbrink-Garcia, and Hill*, 52, 357-365. DOI: 10.1159/000242349.

RİGBY, C. Scott, DECI, Edward L, PATRİCK, Brian C. ve RYAN, Richard M. (1992), Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning, *Motivation and Emotion*, 16(3) 165-185. Google Scholar Crossref. Erişim 23.10.2014.

RYAN, Richart. M. ve DECI, Edward L. (2000a), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68

RYAN, Richart. M & DECI, Edward L. (2000b), Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

RYAN, Richart. M. & DECI, Edward L. (2006), Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586.

SENEMOĞLU, Nuray, (1998), *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

SERİNKAN. Celalettin, (2008), *Liderlik ve Motivasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

SPITZER, Dean R. (1996), Motivation: The neglected factor in instructional design. *Educational Technology*, 36(3), 45-49.

SLAVİN, Robert E. (2013), *Eğitim psikolojisi: Kuram ve uygulama*. (Çev: Galip Yüksel) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

STOVER, Juliana Beatriz, IGLESÍA, de La Guadalupe, BOUBETA, Antonio Rial ve LÍPORACE, Mercedes Fernández (2012), Academic Motivation Scale: adaptation and psychometric analyses for high school and college students. *Psychology research and behavior management*, 5, 71-83 DOI: 10.2147/PRBM.S33188.

ŞİMŞEK, Ali, (2002), Özgürlükçü öğrenme, *Sınıfta Demokrasi*. (Ed. Ali Şimşek) 3. Baskı. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları, 26-52.

TAŞDEMİR, Sevgi, (2013), Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi, *Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, İdari Uzmanlık Tezi, Ankara*.

TOPSES, Gürsen, (2009), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* 3. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

URQUHART, Cathy, LEHMANN, Hans ve MYERS, Micheal. D. (2010), Putting the ‘theory’ back into grounded theory: guidelines for grounded theory studies in information systems. *Information systems journal*, 20(4), 357-381.

UYULGAN, Melis Arzu ve AKKUZU, Nalan. 2014), Öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarına bir bakış, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1) 7-32.

ÜLGEN, Gülten, (1994), Lisans öğretimi düzeyinde eğitim psikolojisi dersinde başarı beklentisi ve erişim düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10, 55-63.

ÜNAL, Fulya Topçuoğlu ve BURSALI, Hamiyet, (2013), Türkçe öğretmenlerinin motivasyon faktörüne ilişkin görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5, 7-22, Issn: 2146-684x.

WIGFIELD, Allan ve ECCLES, Jacquelynne S. (2000), Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

YAMAN, Erkan ve GÜVEN, Naciye. (2014), An important concept affecting students’ motivation levels: Rewards and punishments, Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: Ödül ve ceza, *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1163-1177.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 03.04.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Öğretmenlerin İş Doyumları İle Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *

Analysis of the Relationships between Teacher's Job Satisfaction and Their Happiness Levels

Sare TERZİ **

Öz:

Bu çalışma öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Mutluluk (ya da alanyazında daha çok kullanılan haliyle öznel iyi oluş) insan yaşamının bütün alanlarını etkileyen önemli bir kavram olarak uzun zamandır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Öznel iyi oluş kişinin hissettiği olumlu duyguların olumsuz duygulardan çok olması ve genel olarak yaşamdan alınan doyum olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). İş doyumunu ise, Eren'e göre (1984), işten elde edilen maddi çıkar, iş görenin birlikte çalışmaktan hoşnut olduğu iş arkadaşları, bir eser, ürün ve hizmet meydana getirmenin sağladığı mutluluktur. Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Araştırmanın çalışma grubunu online anket formu ile ulaşılan 337 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma için veri toplamak amacıyla; Kişisel Bilgi Formu, Minneseto İş Doyum Ölçeği ve Oxford Mutluluk Ölçeği – Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen

* Bu çalışma Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Araştırma Görevlisi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. sare_terzi@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7728-8909>

veriler SPSS 21.0 paket programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda iş doyumunun öğretmenlerin mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: iş doyumunu, mutluluk, öğretmenler

Abstract:

This study aims to investigate the relationship between teachers' job satisfaction and level of happiness. Happiness (or subjective well-being as used frequently in the body of literature) has taken the attention of the researchers for a long time, as an important term which affects all the parts of human life. Subjective well-being is described as more positive emotions than the negative ones and generally, satisfaction which is taken from life (Diener, 1984). As for job satisfaction, according to Eren (1984), it is the happiness which comes after the pecuniary advantage taken from work, the colleagues whom the employee is happy with working, and creating a work, product or duty. This study is in relational screening model. Relational screening model is the model which aims to determine the covariance existence or its level among two or more variables. Pool of the research is consisted of 337 teachers who were involved in online survey. In order to collect data for the research, Subjective Information Form, Minnesota Job Satisfaction Scale and Oxford Happiness Scale – Short Form were used. The data taken from the research was analysed in SPSS 21.0 packaged software. As a result of the analysis, it was found out that job satisfaction significantly predicts the happiness of the teachers.

Keywords: job satisfaction, happiness, teachers

Giriş

Psikoloji alanında yürütülen çalışma konuları özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında daha çok medikal yaklaşım odaklı olarak ilerlemekte idi (Seligman, 2002) ve alanda sağaltım ile ilgili geniş bir literatür vardı. O dönemde psikologlar, hastalık modeli dahilinde insan işlevselliğinin hasarları onarmaya odaklanmışlardı. Patolojiye yönelik olan bu ilginin etkisi ile psikoloji alanında yapılan çalışmalarda ruhsal olarak sağlıklı birey ve toplum konuları ihmal edilmekte idi (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). 1990'lı yıllardan itibaren psikoloji alanında yeni bir akım olarak ortaya çıkan ve psikolojinin odağını olumsuzlukları, hasarları onarmadan pozitif özellikleri oluşturma, geliştirme ve değiştirmeye çekmeyi amaçlayan pozitif psikolojinin, önemli kavramlarından biri de mutluluktur (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Mutluluk Diener (1984) tarafından, bireyin olumlu duyguları daha sık, olumsuz duyguları daha az yaşaması ve yaşamdan yüksek doyum alma olarak tanımlanmıştır. Lyubomirsky (2007) tarafından ise mutluluğun tanımı; neşe, tatmin ya da ferah ile yaşamdan duyulan memnuniyetin bir birleşimi şeklinde yapılmıştır. Diener (1984) mutluluk kavramının tanımlanmasında üç bileşeni vurgulamıştır:

olumlu duyguların yaşanma sıklığı, olumsuz duyguların yaşanma sıklığı ve yaşam doyumu. Olumlu ve olumsuz duyguların yaşanma sıklığı mutluluk kavramının duyuşsal boyutunu oluştururken, yaşam doyumu ise mutluluğun bilişsel boyutunu oluşturmaktadır (Pavot ve arkadaşları, 1991).

Mutluluk kavramının bilişsel boyutunu oluşturan yaşam doyumu; bireylerin kendi belirledikleri kriterler doğrultusunda yaşamlarına ilişkin olarak yaptıkları değerlendirmelerdir (Diener, 2000). Yaşam doyumu kavramının bir yönü olarak da ele alınabilen doyum, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır. Yaşam doyumu genel olarak kişinin bütün yaşamını ve bu yaşamın tüm boyutlarını içerir. Yaşam doyumu, belirli bir duruma ilişkin doyum değil, genel olarak tüm yaşantılardan alınan doyumdur (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005) ve şu anki yaşamdan alınan doyum, yaşamı değerlendirme isteği, geçmişe ilişkin doyum, geleceğe ilişkin doyum, bireyin yaşamına ilişkin olarak yaşamındaki önemli kişilerin görüşlerini kapsamaktadır. Ayrıca iş, aile, serbest zaman, sağlık, benlik gibi çeşitli doyum alanları bulunmaktadır (Diener ve Lucas, 1999).

İş doyumu – yaşam doyumu arasındaki ilişkileri araştıran çalışmalar araştırmacılar tarafından önemli görülmektedir (Near, Rice, Hunt, 1987; Dikmen, 1995; Uyguc, Arba, Duygulu ve Çiraklar, 1998). Yapılan çalışmalarda iş doyumunun yaşam doyumundaki değişimlerin yaklaşık % 5 - 10 'unu açıkladığı görülmektedir (Rice, Near, Hunt, 1979; Near, Smith, Rice ve Hunt, 1984; London, Crendall, Seals, 1977). İş doyumu; bireylerin çalışmakta oldukları işlerinden hoşlanma derecesi (Spector, 1996), işlerinden aldıkları zevkin derecesi (Muchinsky, 2000) olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin başarılı, üretken ve mutlu olabilmelerinin en önemli gereklerinden biri, iş doyumudur (Musal, Elçi ve Ergin, 1995). Eren'e göre (1984), iş doyumu işten elde edilen maddi çıkar, iş görenin birlikte çalışmaktan hoşnut olduğu iş arkadaşları, bir eser, ürün ve hizmet meydana getirmenin sağladığı mutluluktur.

Literatürde iş doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Rice, Near ve Hunt, 1980; Rain, Lane ve Steiner, 1991; Judge, Watanabe, 1993; Judge, Locke, Durham ve Kluger, 1998; Dikmen, 1995; Adams, King ve King, 1996; Vara, 1999; Ghiselli, Lopa ve Bai, 2001; Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Dağdelen, 2008; Şeker ve Zirhlioğlu, 2009; Ay ve Avşaroğlu, 2010; Telef, 2011; Yiğit, Dilmaç ve Deniz, 2011; Uyguc, Arbak, Duygulu ve Ar, 2013; Akgündüz, 2013; Çevik ve Korkmaz, 2014; Haar, Russo, Sune ve Ollier- Malaterre, 2014; Mishra, Nielsen, Smyth ve Newman, 2014; Gök, Erdem ve Kurtuluş, 2016). Ancak iş doyumu ile mutluluğun bilişsel boyutu olan yaşam doyumu ile ilgili ulusal literatürde rastlanmamaktadır.

İş doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda hekimler (Ünal, Karlıdağ ve Yoloğlu, 2001) konaklama işletmeleri çalışanları (Akgündüz, 2013), işçiler (Dağdelen, 2008), sağlık çalışanları (Doğan, Deniz, Odabaş, Özyeşil ve Özgirgin, 2012) gibi örneklemeler üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumları ile ilgili olarak yapılan çalış-

malarda da iş stresi (Günbayı ve Tokel, 2012), özyeterlik algıları (Turcan, 2011), işten ayrılma (Yüksel ve Yüksel, 2014), mesleki tükenmişlik (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Dilsiz, 2006; Telef, 2011; Ertürk ve Keçecioglu, 2012), motivasyon (Karaköse ve Kocabaş, 2006), yaşam doyum (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Telef, 2011), sınıf yönetimi becerileri (Akın ve Koçak, 2007), denetim odağı (Canbay, 2007) gibi değişkenlerle çalışıldığı görülmektedir. Ancak ulusal literatürde öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeylerini inceleyen çalışmalara da rastlanmamaktadır.

Mutluluk ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında da mutluluk kavramının 18 yaş üstü bireyler (Akın ve Şentürk, 2012), genç yetişkinler (Bal ve Gülcan, 2014), üniversite öğrencileri (Karahana, Dicle ve Eplikoç, 2007; Özdemir ve Koruklu, 2011; Doğan ve Totan, 2013; Eryılmaz, 2012); lise öğrencileri (Doğan, 2016); yaşlılar (Eryılmaz ve Atak, 2011); ergenler (Toprak, 2014; Köse, 2015); pedagojik formasyon öğrencileri (Büyükşahin Çevik ve Yıldız, 2016); evli kadınlar (Doğan, Tugut, Gölbaşı, 2013); özel gereksinimli çocuğa sahip anneler (Peker, Eroğlu ve Özcan, 2015) gibi örneklemeler üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Ulusal literatürde öğretmenler üzerinde mutluluk kavramını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Alanyazında mutluluk ve iş doyumunu ile ilgili yapılmış çalışmaların incelenmesinin ardından, bu doğrultuda öğretmenlerin mutluluk düzeylerini inceleyen bir araştırmanın yapılabileceği düşünülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumları ile yaşam doyumları arasında yapılan çalışmalar ve yaşam doyumunun mutluluk kavramının bilişsel boyutu olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeylerinin ilişkili olabileceği öngörülmüştür. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu online anket formu ile ulaşılan 156 sı kadın, 181 i erkek toplamda 337 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolaylıkla bulunabileni örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolaylıkla bulunabileni örnekleme; yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmaya gönüllü bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013). Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1:Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Değişken	N	%	Min.	Mak.	X	S.S.
Cinsiyet	Kadın	156	46.29			
	Erkek	181	53.71			
	Toplam	337	100			
Yaş	337	100	23	60	36.41	9.41
Medeni Durum	Evli	89	26.41			
	Bekar	248	73.59			
	Toplam	337	100			
Çocuk Sayısı	337	100	0	5	1.12	2.38
Mesleki Kıdem	0-1	11	3.26			
	1-5	90	26.71			
	6-10	65	19.29			
	11-15	50	14.84			
	16-20	43	12.76			
	20 +	78	23.15			
	Toplam	337	100			
Çalışılan Eğitim	Okul Öncesi	23	6.83			
	İlkokul	86	25.52			
	Ortaokul	92	27.30			
	Lise	136	40.36			
	Toplam	337	100			

Veri Toplama Araçları

Araştırma için veri toplamak amacıyla; Kişisel Bilgi Formu, Minnesota İş Doyum Ölçeği (Baycan, 1985) ve Oxford Mutluluk Ölçeği – Kısa Formu (Doğan ve Çötök, 2011) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kapsamında katılımcılardan cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem, çalışılan eğitim kademesi bilgileri istenmiş ve katılımcılardan bu bilgiler elde edilmiştir.

Minnesota İş Doyum Ölçeği: Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye çevrilip uyarlanan Minnesota İş Doyum Ölçeği, çalışanların iş doyumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçek iki boyuttan (içsel doyum ve dışsal doyum) ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5li Likert tipi ölçek kullanılarak puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .77 dir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 20 olup, orta noktaya düşen 60 ise nötr doyumunu ifade etmektedir. Puanların 20'ye yaklaş-

ması doyum düzeyinin düştüğünü, 100'e yaklaşması ise doyum düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

Oxford Mutluluk Ölçeği: Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen ve Doğan ve Çötök (2011) tarafından Türkçeye çevrilip uyarlanan Oxford Mutluluk Ölçeği, bireylerin mutluluk düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçektir. Ölçek 7 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .74 tür ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı .85 dir arasındadır. Oxford Mutluluk Ölçeği toplam varyansın % 39,74'ünü açıklamaktadır.

Veri Analizi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 156 sı kadın, 181 i erkek toplamda 337 öğretmenden edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin mutluluk düzeylerini iş doyumlarının yordayıp yordamadığını test etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin iş doyumunu puanlarının mutluluk düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 2):

Tablo 2: Öğretmenlerin İş Doyumu Puanlarının Mutluluk Düzeylerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Olarak Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayıcı Değişken	R	R ²	F	B	β	T	p
Oxford MÖ	İçsel Doyum	.47	.23	97.19	3.73	.47	9.86	.00
	Dışsal Doyum	.46	.21	89.88	2.65	.46	9.48	.00
	İş Doyumu	.53	.28	129.06	4.08	.53	11.36	.00

Tablo 2 incelendiğinde iş doyumunun alt boyutları olan içsel doyum ($R=.47$, $R^2=.23$, $F(1, 335)=97.19$, $p<.05$) ve dışsal doyum ($R=.46$, $R^2=.21$, $F(1, 335)=89.88$, $p<.05$) ve iş doyumunu toplam puanları ($R=.53$, $R^2=.28$, $F(1, 335)=129.06$, $p<.05$) mutluluk düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu durumda mutluluk düzeylerine ilişkin varyansın %23 ünü içsel doyum, %21 ini dışsal doyum açıklamaktadır. İş doyumunu toplam puanları ise mutluluğa ilişkin varyansın %28 ini açıklamaktadır.

Tartışma

Öğretmenlerin iş doyumları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin iş doyumlarının mutluluk düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Ya-

pılan analizler sonucunda öğretmenlerin içsel doyum, dışsal doyum ve toplam iş doyumlarının onların mutluluklarını anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde doğrudan iş doyumunu ile mutluluk arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bulunmamaktadır. Fakat mutluluk kavramı ile ilişkili olan öznel iyi oluş ve öznel iyi oluşun alt boyutu olan yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Yurcu (2014) tarafından konaklama işletmelerinde çalışanlar üzerinde yapılan doktora tezinde iş doyumunu ile öznel iyi oluşun ilişki olduğu ve birbirini etkilediği bulgusu elde edilmiştir. Bu çalışma iş doyumunu ile öznel iyi oluş arasında ilişkiyi inceleyen ulusal literatürde rastlanan tek çalışmadır. Öznel iyi oluşun alt boyutlarından biri olan yaşam doyumunu ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışmaya ulusal literatürde rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde, yaşam doyumunu ile iş doyumunu arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya çalışmalar olduğu görülmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Şeker ve Zırhlıoğlu, 2009; Arslan ve Acar, 2010; Yiğit, Dilmaç ve Deniz, 2011; Akgündüz, 2013). Literatür göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmadan elde edilen bulgunun literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Sonuç

Öğretmenlerin iş doyumlarının mutluluk düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmada iş doyumunun öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlerin mutluluk düzeyleri üzerinde iş doyumlarının etkili olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak bu çalışma online olarak ulaşılan öğretmenlerden elde edilen veriler ile sınırlıdır. Evreni temsil etme gücü yüksek örneklem grupları üzerinde, farklı öğretmen grupları ve öğretmenlerle ilgili mesleki kıdem, çalışılan eğitim kademesi, yaş gibi değişkenlerin de etkisinin araştırılacağı yeni çalışmalar yapılabilir. Öğretmenler üzerinde mutluluk kavramı ile ilgili yapılmış bir çalışmaya ulusal literatürde rastlanmamıştır. Öğretmenlerin mutluluk düzeyleri ile farklı değişkenlerin ilişkileri incelenebilir ve öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin diğer yordayıcılarının neler olduğunu ortaya koyacak yeni çalışmalar yapılabilir. Son olarak iş doyumunun öğretmenlerin mutluluk düzeylerinin yordayıcısı olduğu bulunduğu göre, öğretmenlerin iş doyumlarını nelerin artıracığına yönelik çalışmalar ve öğretmenlerin iş doyumlarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir ve politikalar düzenlenebilir.

Kaynakça:

ADAMS, Gary A., KİNG, Lynda A. ve KİNG, Daniel. W. (1996), Relationships of job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81,4, s.411.

AKGÜNDÜZ, Yılmaz (2013), Konaklama İşletmelerinde İş Doyumu, Yaşam Doyumu ve Öz Yeterlilik Arasındaki İlişkinin Analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1).

AKIN, H. Besim ve ŞENTÜRK, Elif (2012), Bireylerin Mutluluk Düzeylerinin Ordinal Lojistik Regresyon Analizi İle İncelenmesi-Analysing Levels Of Happiness Of Individuals With Ordinal Logistic Analysis. *Öneri Dergisi*, 10(37), 183-193.

AKIN, Uğur ve KOÇAK, Recep (2007), Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.

ARSLAN, Ramazan ve ACAR, Başak Nur. (2013), Yaşam Doyumu, İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Kavramlarına Yönelik Akademisyenler Üzerinde Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Y.2013, C.18, S.3, s.281-298.

AVŞAROĞLU, Selahattin., DENİZ, Mehmet Engin ve KAHRAMAN, Ali (2005), Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.

AY, Mustafa ve AVŞAROĞLU, Selahattin (2010), Muhasebe Çalışanlarının Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1170-1189.

BAL, Pervin. ve GÜLCAN, Aynur (2014), Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 2(1 (ÖZEL)).

BAYCAN, Alican (1985), An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups. *Boğaziçi Üniversitesi SBE Doktora Tezi*, İstanbul.

BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK, Gülşen ve YILDIZ, Mehmet Ali (2016), Pedagojik Formasyon Öğrencilerinde Umutsuzluk ile Mutluluk Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracılık Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 96-107.

CANBAY, Serkan (2007), İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve denetim odağı ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

ÇEVİK, Nüket. ve KORKMAZ, Oya (2014), Türkiye’de yaşam doyumu ve iş doyumu arasındaki ilişkinin iki değişkenli sıralı probit model analizi. Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7(1), 126.

DAĞDELEN, Mutlu (2008), Üretim ve Hizmet Sektöründe Çalışan İşçilerde Ruhsal Sağlık Düzeyi, Ruhsal Belirti Dağılımı, Algılanan Sağlık, İş Doyumu, Yaşam Doyumu ve Sosyo demografik Özelliklerinin Karşılaştırılması, İnönü Üniversitesi, Tıp Fakültesi Uzmanlık Tezi, Malatya.

DİENER, Ed (1984), Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95(3), 542-575.

DİENER, Ed. ve LUCAS, Richard E. (1999), Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), Wellbeing: The foundations of hedonic psychology. New York: Sage Foundation.

DİENER, Ed (2000), Subjective wellbeing: The science of happiness and a proposal for a national index. American Psychological Association, 55: 34-43.

DİKMEN, Ahmet Alpay (1995), İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 50(03).

DİLSİZ, Bülent (2006), Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

DOĞAN, Asuman, DENİZ, Mehmet Engin, ODABAŞ, Hilal, ÖZYEŞİL, Zümra ve ÖZGİRGİN, Neşe (2012), Job and Life Satisfaction of the Medical Staff in Rehabilitation Centers. Turkish Journal of Physical Medicine and Rehabilitation, 58, 16-21

DOĞAN, Tayfun ve ÇÖTOK, Nesrin. (2011), Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(36), 165-170.

DOĞAN, Tayfun ve TOTAN, Tarık (2013), Psychometric properties of Turkish version of the Subjective Happiness Scale. The Journal of Happiness & Well-Being, 1(1), 21-28.

DOĞAN, Tayfun, TUGUT, Nilüfer ve GOLBAŞI, Zehra (2013), The relationship between sexual quality of life, happiness, and satisfaction with life in married Turkish women. Sexuality and Disability, 31(3), 239-247.

DOĞAN, Uğur (2016), Lise Öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının mutluluk, psikolojik iyi-oluş ve yaşam doyumlarına etkisi: Facebook ve twitter örneği. Eğitim ve Bilim, 41(183).

EREN, Erol (1984), Yönetim Psikolojisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3182.

ERKUŞ, Adnan (2013), Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 4. Baskı. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

ERTÜRK, Emel ve KEÇECİOĞLU, Tamer (2012), Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.

ERYILMAZ, Ali ve ATAK, Hasan (2011), Ailesiyle yaşayan yaşlılarda mutluluk modeli. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 48(4).

ERYILMAZ, Ali (2012), Pozitif psikoterapi bağlamında yaşam amaçları belirleme ölçeğinin üniversite öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 15, 166-174.

GHİSELLİ, Richard F. LOPA, Joseph M. La ve BAİ, Billy (2001), Job satisfaction, life satisfaction, and turnover intent among foodservice managers. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 42 (2), 28-37.

GÖK, Gaye, ERDEM, Ramazan ve YILDIZ, Fatma (2016), Dış Kaynaktan Yararlanma Yoluyla Çalıştırılan Personelin İş Ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute/Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23).

GÜNBAI, İlhan ve TOKEL, Asiye (2012), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve İş Stresi Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 77 – 95.

HAAR, Jarrod M., RUSSO, Marcello., SUNE, Albert. ve OLLIER-MALATERRE, Ariane. (2014), Outcomes of work-life balance on job satisfaction, life satisfaction and mental health: A study across seven cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 361-373.

HILLS, Peter ve ARGYLE, Michael (2002), The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences*, 33(7), 1073-1082.

JUDGE, Timothy A. ve WATANABE, Shinichiro (1993), Another Look at The Job Satisfaction-Life Satisfaction Relationship, *Journal of Applied Psychology*, 78(6); 939-948.

KARAHAN, T. Fikret, DİCLE, Abdullah N. ve EPLİKOÇ, Hatice (2007), Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının sosyal beceri düzeylerine ve mutluluk algılarına göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 41-61.

KARAKÖSE, Turgut ve KOCABAŞ, İbrahim (2006), Özel Ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu Ve Motivasyon Üzerine Etkileri. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 2(1), 3-14.

KARASAR, Niyazi (2003), Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

KÖSE, Nihat (2015), Ergenlerde Akran İlişkilerinin Mutluluk Düzeyine Etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2(4), 1-6.

LONDON, Manuel, CRANDALL, William. ve SEALS, Gary W. (1977), The contribution of job and leisure satisfaction to quality of life. *Journal of Applied Psychology*, 62(3), 328.

JUDGE, Timothy A., LOCKE, Edwin A., DURHAM, Cathy C. ve KLUGER, Avraham N. (1998), Dispositional effects on job and life satisfaction: the rule of core evaluations, *Journal of Applied Psychology*, Vol.83, 17-34.

LYUBOMIRSKY, Sonja. (2007), *The How of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. New York: The Penguin Press.

MİSHRA, Vinod, NIELSEN, Ingrid, SMYTH, Russell ve NEWMAN, Alex (2014), The Job Satisfaction-Life Satisfaction Relationship Revisited: Using the Lewbel Estimation Technique to Estimate Causal Effects Using Cross-Sectional Data (No. 26-14). Monash University, Department of Economics.

MUCHINSKY, Paul M. (2000), *Psychology Applied to Work (Sixth Edition)*. USA: Wadsworth.

MUSAL, Berna, ELÇİ, Ömer Çınar ve ERGİN, Sevin (1995), Uzman Hekimlerde Mesleki Doyumu. *Toplum ve Hekim Dergisi*, 68, 2-7.

NEAR, Janet.P, RİCE, Robert W. ve HUNT, Raymond G. (1980), The Relationship Between Work And Nonwork Domains: A Review Of Empirical Research, *Academy Of Management Review*, 1980, 5, 415-429.

NEAR, J. P., SMİTH, C. Ann, RİCE, Robert. W. ve HUNT, Raymond. G. (1984), A comparison of work and nonwork predictors of life satisfaction. *Academy of Management Journal*, 27(1), 184-190.

NEAR, Janett P., Rice, Robert W. ve Hunt, Raymond G. (1987), Job Satisfaction And Life Satisfaction: A Profile Analysis, *Social Indicators Research*, 19, 383-401.

ÖZDEMİR, Yalçın ve KORUKLU, Nermin (2011), Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 190-210.

PAVOT William, DIENER Ed, COLVIN Randy ve SANDVİK, Ed (1991), Further validation of the Satisfaction with Life Scale: Evidence for the crossmethod convergence of well-being measures. *J Pers Assess*, 57(1): 149-161.

PEKER, Adem, EROĞLU, Yüksel. ve ÖZCAN, Neslihan (2015), Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Sağlıklı Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Psikolojik Sağlamlılık, İyilik Hali ve Mutluluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 142-150.

RAİN, Jeffrey S., Lane, Irving M. ve STEİNER, Dirk D. (1991), A current look at the job satisfaction/life satisfaction relationship: Review and future considerations. *Human Relations*, 44, 287-307.

RİCE, Robert W., NEAR, Janet P. ve HUNT, Raymond, G. (1979), Unique Variance In Job And Life Satisfaction Associated With Work Related And Extra Work Related Variables, *Human Relations*, 32, 605-623.

SELİGMAN, Martin E. ve CSİKSZENTMİHALYI, Mihaly (2000), Special issue: Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

SELİGMAN, Martin E. (2002), Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.

SPECTOR, Paul E. (1996), *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

ŞEKER, Betül Dilara ve ZIRHLIOĞLU, Gürol (2009), Van emniyet müdürlüğü kadrosunda çalışan polislerin tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi, *Polis Bilimleri Dergisi*, C.11, S.4, ss.1-26.

TELEF, Bülent Baki (2011), Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 10 (1), 91-108.

TOPRAK, Handan (2014), Ergenlerde Mutluluk ve Yaşam Doyumunun Yordayıcısı Olarak Psikolojik Sağlık ve Psikolojik İhtiyaç Doyumu. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TURCAN, Havva Gözde (2011), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

UYGUÇ Nermin, DUYGULU Ethem, ARBAK Yasemin ve ÇIRAKLAR Nurcan H. (1998), İş ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Üç Temel Varsayım Altında İncelenmesi. *D.E.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi* 13 (11), 193- 204.

UYGUÇ, Nermin., ARBAK, Yasemin, DUYGULU, Ethem, ÇIRAKLAR, Nurcan H. (2013), İş ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Üç Temel Varsayım Altında İncelenmesi, *D.E.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2): 193-204.

ÜNAL, Süheyla, KARLIDAĞ, Rıfat ve YOLOĞLU, Saim (2001), Hekimlerde Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Yaşam Doyumu Düzeyleri ile İlişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. (4). 113-118.

VARA, Şenay (1999), Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

WEİSS, David J., DAVİS, Rene V., ENGLAND, George W. ve LOFQUİST, Lloyd H. (1967), *Manual for Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Vol. 22, Minneapolis, MN, University of Minnesota Industrial Relations Center.

YİĞİT, Ruhi, DİLMAÇ, Bülent ve DENİZ, Mehmet Engin (2011), İş ve Yaşam Doyumu: Konya Emniyet Müdürlüğü Alan Araştırması, *Turkish Journal of Police Studies*, 13(3); 1-18.

YURCU, Gülseren. (2014), *Konaklama işletmelerinde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş doyumuna ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. (Yayınlanmamış Doktor Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÜKSEL, Hasan ve YÜKSEL, Mesude (2014), İş doyumuna ile işten ayrılma düzeyi arasındaki ilişki: İlköğretim öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 559-572.

Bağdaşıcılık Teorisini Destekleyen ve Bağdaşıcılık Teorisine Karşı Argümanlar

Arguments For The Coherence Theory and Arguments Against The Coherence Theory

Emine TEPELİ *

Öz:

Bağdaşıcılık Teorisi, gerekçelendirmenin ve bilginin yapısı sorununa dair epistemik bir teori olup, gerekçelendirmenin ve bilginin dairesel ve sonu olmayan bir yapıda olduğunu savunmaktadır. Bir kanaati veya inancı gerekçelendirmenin mümkün olabilmesi için ise bu kanaatin veya inancın, diğer inançlar arasında bağdaşım içinde olması gerektiği öne sürülmektedir. Bir başka deyişle, bir inancın gerekçeli olabilmesi için öncelikle inanç sistemi içerisinde bulunan diğer inançlarla bağdaşım içerisinde olması gereklidir. Gerekçelendirmenin ve bilginin yapısı sorununa dair diğer teorilerden farklı olarak benimsediği dairesel ve sonu olmayan yapıdaki gerekçelendirme modeli, tartışmalara sebep olmuş ve bu konuda argümanlar geliştirilmiştir. Teorinin öne sürmüş olduğu bu görüşler çeşitli argümanlarla desteklenmekle birlikte, teoriye karşı çeşitli eleştiriler getirilmiş ve teoriye karşı argümanlar sunulmuştur. Bağdaşımın gerekçelendirme için yeterli ya da gerekli olmaması yönünde geliştirilen karşı argümanlar, deneysel/algısal inançlar, farkındalık, mantıksal tutarlılık gibi unsurlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu makalede Bağdaşıcılık Teorisinin görüşleri incelenerek Bağdaşıcılık Teorisini destekleyen ve bağdaşıcılık teorisine karşı geliştirilen argümanlar ve

*PhD Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Antalya. minatepeli@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8766-5029>

bu argümanlara verilen cevaplar sunulacaktır. Makale iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde bağdaşımcılık teorisi ile ilgili genel bir sunum yapılmaktadır. İkinci bölümde ise, Bağdaşımcılık Teorisini destekleyen ve Bağdaşımcılık Teorisine karşı geliştirilen argümanlar ele alınacaktır.

Anahtar kelimeler: bağdaşımcılık teorisi, bağdaşım, inanç, gerekçelendirme

Abstract:

The Theory of Coherence is an epistemic theory of justification and the structure of knowledge, and it defends that the structure of justification is circular and endless. For a belief or a conviction to be justified, it implies that this belief or conviction must cohere with the other beliefs in the belief system. In other words, for a belief to be justified, first it must be in coherence with the other beliefs in the belief system. Unlike other theories, it adopts a different justification and knowledge structure defending a circular and an endless justification structure has caused debates and arguments in this regard. While these arguments, which the theory suggests, are supported by various arguments, various criticisms have been brought against the theory and arguments against theory have been presented. The counter arguments defending that coherence is not sufficient or necessary for justification concentrate on factors such as experiential / perceptual beliefs, awareness factor, logical consistency. In this article, the views of the Theory of Coherence will be examined, the arguments for the theory and against the theory and the answers given to the against arguments will be presented. The article consists of two parts. In the first part, a general presentation about the Theory of Coherence is given. In the second part, the arguments for the Theory of Coherence and developed against the Theory of Coherence will be examined.

Keywords: theory of coherence, coherence, belief, justification

Giriş

Bilginin 'gerekçelendirilmiş (haklılandırılmış) doğru inanç' olarak tanımlanması beraberinde birçok problemi de getirmektedir. Bu problemlerden biri bilgiyi oluşturan üç unsurdan biri olan gerekçelendirme problemidir. Gerekçelendirme ya da haklılandırma, bir kişinin bir şeye inanmasında gerekli olan kanıtsal destek olarak tanımlanmaktadır. Bilginin tanımlanmasında önemli olan gerekçelendirme unsurunun gerekliliği konusunda tartışmalar mevcutken, söz konusu problem, gerekçelendirmenin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği konusunda bir uzlaşımın sağlanmamasıdır. Önermesel bir bilgi söz konusu olduğunda ya da herhangi bir önermenin bilgi olarak nitelendirilmesinde, bu şeyin bilgi olduğuna dair bir gerekçemizin olması gereklidir. Fakat gerekçelendirmenin ne olduğu ve nasıl olması gerektiği açık değildir ve buna bağlı olarak birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bir inanç ya da kanaatin gerekçelendirilmesi yeterli midir? Öne sürülen gerekçelendirmenin de bir gerekçeye sahip olması gerekmeyecek midir? Ortaya çıkan ikinci gerekçe de yeni bir gerekçeye, yani üçüncü bir gerekçeye ihtiyaç duy-

mayacak mıdır? Söz konusu gerekçelendirme ile ilgili problem de burada ortaya çıkmaktadır: Sonsuz Gerileme Problemi. Her gerekçenin yeni bir gerekçeyi çağırmasının bir sonu var mıdır? Yoksa sıralanan bu gerekçeler bir noktada son bulmakta mıdır? Bu sorular çerçevesinde, sonsuz gerileme problemine verilen cevaplar kapsamında dört ana kuramın ortaya çıktığı görülmektedir. Sonsuz gerileme problemine sunulan ilk cevap olarak ele alınabilecek kuram, Şüphencilik'tir. Bilindiği üzere, epistemolojide bilginin olanaklılığı söz konusu olduğunda şüphencilik yaklaşımı kesin bir bilgiden söz konusu edilemeyeceği yönündedir. Buna bağlı olarak, sonsuz gerileme problemine yaklaşımları da, henüz bir bilginin kesinliği söz konusu değilken, gerekçelendirmenin irdelenmesinin gereksiz olduğu yönündedir. Sonsuz gerileme argümanına ikinci yaklaşım ise Sonsuzculuk'tur. Bu yaklaşıma göre, gerekçelendirmenin yapısı sonsuzdur ve inanç ya da kanaatler için sıralanan gerekçelerin temel olarak dayandığı bir nokta söz konusu değildir. Bu yaklaşıma bağlı olarak bir inancın gerekçelendirilmesinde sonsuz sayıda gerekçe sunulabilir ve sıralanan bu gerekçelerin dayandığı herhangi bir temel inanç bulunmamaktadır. Üçüncü bir yaklaşım ise, gerekçelendirmenin yapısının sonsuz bir gerileme ile mümkün olamayacağını öne süren ve temel bir noktada durması gerektiğini savunan, Temelcilik teorisi. Temel inançların bulunduğunu savunan bu yaklaşıma göre, gerekçelendirmenin yapısı bir bina gibi olup, temel olmayan inançların temel inançlara bağlı olduklarını savunulmaktadır. Sonsuz gerileme problemine cevap olarak sunulan son yaklaşım ise, bu makalenin de konusu olan, Bağdaşımcılık Teorisi olup, sonsuz gerileme problemine yaklaşımı, gerekçelendirmenin yapısının bir noktada son bulmadığı yönündedir. Sonsuzculuk teorisinin benimsemiş olduğu sonsuz bir gerileme anlayışından farklı olarak, söz konusu yapının, dairesel olduğunu öne sürmektedir. Dairesel bir yapının benimsenmiş olması ise, inanç sisteminin daha karmaşık, hatta bazı inançların (ya da tamamının) tekrar edilebilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

I.

Bağdaşımcılık teorisinin ortaya çıkışı, 1930'lu yıllarda özellikle Moritz Schlick'in Temelcilik ile ilgili görüşlerine karşı çıkan bazı mantıksal pozitivistler tarafından savunulmuştur. Bu isimlerin başında Otto Neurath ve Carl Hempel gelmektedir. Söz konusu Bağdaşımcılık anlayışı bu yıllarda mantıksal tutarlılık ile eşdeğer görülmüş ve bağdaşımcılık, mantıksal tutarlılık olarak da tanımlanmıştır. Daha sonraki dönemlerde ise, teorisinin gelişmesi ve savunulması konusunda iki önemli isim karşımıza çıkmaktadır; Laurence Bonjour ve Keith Lehrer. Bağdaşımcılık (Uyumculuk) Teorisi, öncelikle bilginin yapısına dair epistemolojik bir teoridir ve epistemik gerekçelendirmenin sağlanabilmesi için inançlar arasında bağdaşımın gerekli olduğunu savunmaktadır. Teorisinin ana düşüncesi herhangi bir inancın gerekçelendirilmesinin, başka bir inanç ile gerçekleştiği yönündedir. Başka bir deyişle, bir inancı gerekçelendiren şey, diğer bir inançtan başka bir şey değildir. Bu görüşe bağlı olarak ortaya dairesel bir yapıda olan bir inanç sistemi ortaya çıkmaktadır ve gerekçe niteliği kazanmış olan yeni inanç, başka bir inancın da gerekçesi durumundadır. İsmi de almış olduğu bağdaşım unsuru ise, bir inanç sistemine

dahil olacak yeni bir inancın, diğer inançlarla bağdaşım içinde olmasının gerekli görülmesidir. Başka bir deyişle yeni bir inancın, bir inanç sistemine kabul edilmesi, diğer inançlarla (bağdaşım) uyum içerisinde olmasına bağlıdır. Ortaya çıkan yeni bir inanç, kişinin inanç sistemi ile uyumlu değil ve çelişkili ise bu inanç kişinin inanç sistemi tarafından doğru kabul edilmez ve kişinin inanç sistemi içerisinde dahil olmaz. Bağdaşımçılık Teorisi, özellikle Temelcilik yaklaşımının sonsuz gerileme problemine cevap olarak linear bir sistemin benimsenmesine karşı çıkmaktadır ve Temelciliğin bu konuda hataya düştüklerini öne sürmektedirler. Temelcilik yaklaşımına karşı olmalarının nedeni ise, linear sistemde başta duran inançların, yani temel olan inançların kendiliğinden gerekçeli olmasını yadsımaları ve temel inançların da gerekçeleri olmasını gerekli görmeleridir. Bağdaşımçılık ile ilgili belirtilmesi gereken bir başka önemli nokta da bağdaşımın mantıksal tutarlılıktan farklı bir şey olduğudur. Bağdaşımçılık anlayışı, önceki dönemlerde mantıksal tutarlılık olarak tanımlansa da ikisinin farklı şeyler olduğu aşikardır. Mantıksal tutarlılık, mantığın bir kavramı olup, genel bir ifade ile, önermeler arasında bir çelişkinin olmaması durumudur (mantığın dil ile ilişkisi için ayrıca bk. Doğrucan, 2017). Bağdaşım ise inanç ya da önermeler arasındaki bağı temsil etmekte, başka bir deyişle, inançlar arasındaki uyumu ifade etmektedir. Bağdaşımçılığın öne sürmüş olduğu, bir inancın gerekçelendirilmesi için inançlar arasında bir uyumun olması gerektiği görüşünün yanı sıra, söz konusu birbiri ile uyumlu olan inançların, aynı zamanda mantıksal tutarlılık içerisinde olması gerektiği de öne sürülmektedir. Keith Lehrer, “*Theory of Knowledge*” isimli kitabında bağdaşımçılığın ne olduğu ile ilgili şöyle bir açıklama yapmaktadır: “Mantıksal tutarlılığı olan bir sistem ve bu sistemin içinde birbiri ile tutarlı olan inançlar olduğunu varsayalım. Buradaki inançların birbiri ile bağlantılı olmasının yanı sıra birbirlerini destekler niteliktedir” (Lehrer 1990, 90). Yapılan mantıksal tutarlılık ve bağdaşım ayrımının yanı sıra, bir inanç sisteminde bağdaşımın olabilmesi için mantıksal tutarlılığın gerekliliği sorgulanmakla birlikte, bağdaşımın gerçekleşmesi için mantıksal tutarlılığın tek başına yeterli olmadığına dair görüşler de mevcuttur. Mantıksal tutarlılık bağdaşım için gerekli olarak nitelendirilse de, bağdaşımın olmadığı fakat mantıksal tutarlılık içerisinde olan birtakım inançların olduğu öne sürülmektedir. Başka bir deyişle, aralarında herhangi bir bağdaşımın sağlanmadığı, fakat mantıksal tutarlılık içerisinde olan inanç ya da önermeler sıralanabilir. Bu durumda mantıksal tutarlılık ile bağdaşımın aynı şey olarak nitelendirilmesi söz konusu olmayacaktır.

Bağdaşımçılık Teorisinin zaman içerisindeki gelişimine bağlı olarak bu yaklaşımın farklı türleri de ortaya çıkmıştır. Kesin bir ayrımın olmadığı belirtilmekle birlikte, çoğu tür ayrımı linear bağdaşım ve holistik bağdaşım şeklinde yapılmaktadır. Bu iki tür bağdaşımçılık arasındaki ayrımı belirleyen unsur ise, kişinin bir inancının, kişinin inanç sisteminde bulunan diğer tüm inançlara bağlı olup olmasıdır. Holistik (bütüncül) Bağdaşımçılar, bir inancın diğer tüm inançlarla etkileşim içerisinde olduğunu ve bir bütün oluşturduğunu savunurken; Linear Bağdaşımçılar, bu inancın tüm diğer inançlarla bağdaşım içerisinde olmasının gerekli olmadığını savunmaktadır. Bu durumda bağdaşımın olabilmesi için bütünsellik

gerekli değildir. Bağdaşımçılık Teorisi'nin türleri ile ilgili yapılan diğer ayrımlar ise, içselci-dışsalci bağdaşım ve pozitif-negatif bağdaşım şeklindedir. Pozitif-negatif bağdaşım ayrımı, kabul edilen inancın inanç sisteminde bulunan inançlarla bağdaşım içerisinde olup olmaması konusunda yapılan ayrımdır. Bu durumda kabul edilen inanç, inanç sistemi içerisindeki diğer inançlarla bağdaşım içerisinde ise pozitif bir bağdaşım sağlamaktadır. Bunun tersi olarak, yani, kabul edilen inanç sistemdeki diğer inançlarla bağdaşımıyor fakat yine de bu inanç benimseniyor ve inanç sistemi tarafından kabul ediliyorsa, negatif bir bağdaşım söz konusudur. İçselci-Dışsalci bağdaşım ayrımı ise, kişinin bağdaşım içerisinde olan inanç sisteminin farkındalığı konusunda yapılan ayrımdır. Yani kişinin bağdaşım inanç sistemi ile ilgili farkındalığın gerekliliği ile ilgili yapılan ayrımdır.

Bağdaşımçılık Teorisinin önemi, özellikle felsefe tarihince kabul edilen ve temel inançların olduğunu kabul eden Temelcilik anlayışına iyi bir alternatif olarak görülmesidir. Temelcilik Teorisi bilindiği üzere sonsuz gerileme argümanına cevap olarak, sonsuz bir gerilemeyi yadsımaktadır ve temel bir dayanak noktası olduğunu, yani gerekçelendirmenin bir yerde son bulduğunu öne sürmektedir. Başka bir deyişle, temel olan bazı inançlar mevcuttur ve diğer tüm inançlar gerekçelerini bu temel kabul edilen inançlardan almaktadırlar. Buna bağlı olarak gerekçelendirmenin yapısının linear olduğunu da savunmaktadırlar. Felsefe tarihince ağırlıklı olarak bu düşüncenin hakim olduğu düşünüldüğünde, benimsenen Temelcilik Anlayışına karşılık olarak ortaya çıkan Bağdaşımçılık teorisinin önemli olarak nitelendirilmesinin altında yatan sebebin bu olduğu söylenebilir.

Diğer yaklaşım ve teoriler gibi Bağdaşımçılık Teorisi de öne sürmüş oldukları bu görüşler ile eleştirilmiştir. Bu eleştirilerin başında birbirinden bağımsız ve ayrı olan inanç kümeleri ile ilgili sunulan eleştiriler gelmektedir. Birbiri ile alakalı olmayan bazı inançların sistemimizde var oldukları kabul edildiğinde ve bu inançlar arasında mantıksal bir tutarsızlık görülmediğinde, bu inançlar nasıl bağdaşım sağlamaktadır? Bu eleştiriye bağlı olarak, mantıksal tutarlılığın bağdaşım için gerekli olup olmadığı konusunda da eleştiriler yöneltilmektedir. Başka bir eleştiri ise bir inanç sistemi içerisinde bir önermenin hem kendisinin hem de çelişliğinin bulunabilmesi konusunda eleştiriler bulunmaktadır. Bu eleştirilerin dışında, daha genel bir çerçeveden bakılarak, tüm inançların epistemik inanç olarak değerlendirilmesi de yöneltilen eleştiriler arasında yer almaktadır. Bir başka eleştiri ise, inanç sistemi içerisinde yer alan inançlar bağdaşım içerisinde ve birbirine bağlı olduğu varsayıldığında, inanç sisteminde sonradan fark edilen yanlış ya da çelişen bir inancın bulunması (belirlenmesi) sonucu, inanç sisteminin ne olacağı konusunda geliştirilen eleştirilerdir. Genel olarak belirtilen bu eleştiriler çerçevesinde, Bağdaşımçılık Teorisini destekleyen ve Bağdaşımçılık Teorisine karşı sunulan argümanlar ortaya çıkmış ve geliştirilmiştir.

II.

Bağdaşımçılık Teorisini Destekleyen Argümanlar**Olasılık Argümanı**

Olasılık Argümanın ana savunusu, bağdaşımın gerekçelendirme için yeterli olduğu yönündedir. Argümanın ana fikri ise, bağdaşım içerisinde olmayan, farklı bilgi kaynaklarından ulaşılan inançların bağdaşım içerisinde olduğu ve buna bağlı olarak doğruluk derecesini (ya da doğru olma olasılığını) arttırdığı yönündedir. Olasılık argümanını bir süre tartışma konusu olan bir örnek ile açıklamak gerekirse; Ece'nin dün akşam bir partide olduğuna dair bir çıkarıma (sonuca) ulaşıldığını varsayalım. Bu çıkarıma ulaşılmasının sebebi, birçok tanığın onu dün geceki partide görmüş olmasıdır. Tanıkların her birinden bu konuda birer rapor alınmış ve bu raporlara göre Ece'nin partide olduğu onaylanmış, başka bir deyişle gerekçelendirilmiştir. Fakat sunulan raporların birbirinden bağımsız olması, tanıkları güvensiz kılmaktadır. Güvenilmez olarak nitelendirilmesi, farklı bilgi kaynaklarından gelen, aralarında herhangi bir bağın kurulamaması ve bu bilgilerin birbirinden çıkmamasıdır. Farklı kaynaklardan gelen bu bilgilerin birbiri ile herhangi bir bağı bulunmamaktadır fakat bilgiler birbiri ile çelişmemektedir de. Başka bir deyişle, tanıklardan gelen raporların kaynakları farklı olsa da raporlar birbirileri ile çelişmemektedir. Öne sürülen bu argümana göre, elde edilen bilgi (inanç ya da çıkarım) gerekçelidir. Buna bağlı olarak inançlar arasında herhangi bir çelişmenin bulunmaması bu inancı gerekçelendirmektedir. Bu inancın gerekçeli olarak kabul edilmesinin yanı sıra söz konusu inancın doğruluk değerinin (yani doğru olma olasılığı) de arttığı öne sürülmektedir. C.I. Lewis'e göre kaynaklar güvenilir olsa da bu kaynaklar birbirini destekliyor ve kaynaklardan elde edilen bilgiler aynı sonuca ulaştırıyorsa, sonucun doğru olma olasılığı yüksektir. Bu durumda inançların bağdaşması sonucunda bu inançların doğru olma olasılığı artmaktadır ve inançların birbirinden bağımsız olmaları onların gerekçeli olmadıkları anlamına gelmemektedir. Lewis, *An Analysis of Knowledge and Valuation*'da belirtir; "raporların uyumluluğu, neye karar verdiklerinin yüksek olasılığını kanıtlar" (Lewis, 1946, 346). Argümana bağlı olarak inancın (sonucun) doğruluk derecesinin arttırıldığı, inançlar arasında bir bağdaşım olduğu ve gerekçelendirilmiş olduğu öne sürülse de, argümanın yanlış ve eksik olduğu yönünde eleştiriler mevcuttur. Bu eleştirilerin temel sebebi ise, inançlar (verilen örnekte tanıklardan alınan raporlar) arasındaki bağdaşımın nasıl sağlandığı yönünde bir açıklamanın bulunmamasıdır. Bununla birlikte inançların birbirinden bağımsız olması durumunda gerekçelendirmenin nasıl sağlandığı yönünde eleştiriler de bulunmaktadır.

Yalnızca İnançlar Diğer İnançları Gerekçelendirebilir

Anti-Temelci argüman olarak da adlandırılan bu argümanın çıkış noktası Wilfrid Selars ve Donald Davidson'un çalışmalarıdır. Argümanın ana savunusu, bir inancın gerekçelendirilmesinin yalnızca başka bir inanç tarafından gerçekleştirilebileceği görüşüdür. Donald Davidson'ın sözleriyle ifade etmek gerekirse; "Bir inancın nedeni, başka bir inançtan başka bir şey olamaz" (Davidson 1986, 126). Ar-

gümanın ana fikri, gerekçelendirme için bağdaşımın gerekli olduğu düşüncesidir. Argümanın öne sürülmesindeki temel düşünce ise, kaynağını dış dünyadan alan ve deneyimle elde edilen inançların bağdaşım ve gerekçelendirme için oluşturduğu sorundur. Bilgi kaynakları arasında önemli bir yere sahip olan dış dünya ve deneyim, Bağdaşıcılık Teorisinin inançların yalnızca inançlar ile gerekçelendirilmesi gerektiği düşüncesi ile dışarıda bırakılmaktadır. Bu tür inançların algısal birer durum olmaları, inançlar ile herhangi bir bağlarının olmadıklarını göstermektedir. Deneyim ve dış dünyadan kaynağını alan inançlar algısaldır ve bu tür inançların gerekçelendirilmesi başka inançlara bağlı değildir. Argümana çözüm olarak, Bağdaşım Teorisini savunan bazı teorisyenler, algısal olan durumların önermesel inanç olup olmamasına bağlı olarak gerekçelendirildiklerini öne sürmektedirler. Başka bir deyişle, algısal durumların önermesel nitelikte olması durumunda bu tür inançların gerekçelendirildiklerini savunmaktadırlar. Yine bu savunuya göre, objeler ve önermeler arasında nasıl bir mantıksal bağlantı var ise, dış dünya ile algı arasında da aynı mantıksal bağlantının söz konusu olması durumunda bu tür inançlar gerekçelidirler. Öne sürülen bu cevaptan farklı olarak, Donald Davidson ise, algısal durumların gerekçelendirilmesinin gerekli olmadığını öne sürmektedir. (Donald Davidson'un savunulamaz bulduğu şey, dünya ile inançlarımız arasındaki bağlantının gerekçeliliği sağlayabileceği fikridir. Daha ayrıntılı inceleme için Aslan, 1995: 97-126) Argümanın hedefi olan Temelciler ise, argümana birden fazla eleştiri niteliğinde cevap sunmuşlardır. Bu cevaplardan ilki, algısal durumların önermesel olmadıkları varsayıldığında, algısal durumların nasıl bir mantıksal bağlantıya sahip olacağı ve söz konusu mantıksal bağlantının ne olduğuna dair bir açıklamanın bulunmadığı yönündedir. Bu cevap daha da ilerletilip, neden gerekçelendirmenin gerekli olduğunun anlaşılmadığı savunulmuştur. Başka bir eleştiri ise, algısal durumların önermesel olduğu varsayıldığında, inanç sahibi olan kişinin, inanç ve bağlantının farkında olması gerektiği savunulmaktadır. Bu eleştirilerin yanı sıra, Bağdaşıcılık Teorisinin, farkındalık ve gerekçelendirme unsurlarını birleştirdiklerine dair bir eleştiri de yöneltilmiştir.

Arkaplan (Background) İnançlarının Gerekçeliliği

Bağdaşıcılığın savunduğu bu argüman, “yalnızca inançlar diğer inançları gerekçelendirebilir” argümanında da söz konusu olan dış dünya ile ilgili inançların gerekçelendirilmesi ile ilgilidir. Kaynağını dış dünyadan alan inançların gerekçelendirilmesi söz konusu olduğunda, kişinin bir objeyi görmesi, duyması ya da dokunması bu inançların gerekçelendirebilmesi için yeterli midir? Bu soruya daha genel bir kapsamdan yaklaşılsa; gerçekliği yalnızca duyu-algı ile sınırlandırılabilir mi? (Gerçekçilik ile ilgili daha ayrıntılı inceleme için, Aslan, 1993) Gerçekliğin duyu ve algı ile sınırlandırılmaması söz konusu olduğunda, dış dünyanın yanıltıcı olduğu düşüncesini de getirmektedir. Bu düşünceye göre, dış dünya ile ilgili yanılıyor olabiliriz ve gerçeklik olarak nitelendirilen dış dünya gerçek olmayabilir. Dış dünya, algı ve gerçeklik gibi konular söz konusu olduğunda görülmektedir ki sorun daha da karmaşık bir hal almaktadır. Fakat Bağdaşım Teorisyenler, kaynağını dışarıdan alan inançlar sorunu karşısında, ön-

celikle birtakım sıradan inançlara başvurulduğuna, ardından da kabul edilmesi gereken birtakım varsayımların olduğunu öne sürmektedirler. Bu durumda söz konusu olan kaynağını dış dünyadan alan inançlar, birtakım arkaplan inançlar ile destekleniyorsa gerekçelidir. Bir örnek ile açıklamak gerekirse, önümüzde duran bir masanın üzerinde kırmızı bir elmanın olduğunu varsayalım. Argümana göre, masanın üzerinde kırmızı bir elma olduğuna dair ortaya çıkan inancın gerekçesi, bu inancı destekleyen arkaplan inançların bulunmasıdır. Bu arkaplan inançlar ise şu şekilde sıralanabilir: gözlerin doğru (düzgün olarak) görmesi, ışıklandırmanın normal olması ile kırmızı görünmesi, şekil olarak yuvarlak olması vb. Sıralanan bu arkaplan inançlar dış etkenlere bağlı olarak gelişmektedir ve söz edilen bu arkaplan inançlar algısal kaynaklı inançları gerekçelendirmektedir. Argüman incelendiğinde, inançların birtakım arkaplan inançlarla desteklenmesinin gerekliliği ile gerçekte bir inancın beraberinde başka inançları da getirdiği sonucuna varılmaktadır. Argümana yöneltilen eleştirilerin başında daha önce de bahsedilen “farkındalık” unsuru gelmektedir. Geliştirilen eleştirilerde söz konusu olan farkındalık durumu için “bir çocuğun farkındalığı” örneği öne sürülmektedir. Öne sürülen bu örnekte çocuk için arkaplan inançlar gerekçeli olarak nitelendirilemezken, yine de çocuk için masada duran kırmızı bir elma olduğu inancının (çocuk için) gerekçeli olabileceği gösterilmeye çalışılmaktadır. Öne sürülen bu eleştiri bizi şöyle bir sonuca ulaştırmaktadır: arkaplan inançlardan yeni bir inanç ortaya çıkmaz ve bir inanç beraberinde arkaplan inançları getirmez. Başka bir deyişle, bir inancın beraberinde birtakım inanç ya da kabulleri getirmesi gerekli değildir ve kabul edilemezdir. Söz konusu eleştiri daha da geliştirilip, bir inancın beraberinde getirdiği ve burada arkaplan olarak adlandırılan bu inançların karşılığusal bir bağlantı oluşturdukları da iddia edilmektedir. Buna bağlı olarak da karşılığusal bir bağlantının gerekli olmadığı da iddia edilmektedir.

Meta-Inançların (*Meta-Beliefs*) Gerekliliği

Argümanın çıkış noktası, daha önce de belirtilen kaynağını dış dünyadan alan inançların gerekçelendirilmesine dayanmaktadır. Meta-inançlar argümanı, Laurence Bonjour tarafından öne sürülmüştür ve bu argümanı öne sürmesindeki temel amacı, temel inançların olmadığını göstermektir. Argümanı açıklamak için Arkaplan inançlar argümanında da ele alınan ‘masada duran kırmızı bir elma’ örneğini tekrar ele alalım. Bağdaşıcılığın öne sürmüştüğü ‘bir inancın gerekçesinin başka bir inançtan başka bir şey olamayacağı’ savunusuna göre, masada bir elma olduğuna dair inancın gerekçeli olabilmesi için bu inanca gerekçe olarak gösterilebilecek bir yeni bir inanca gerek duyulmaktadır. Her inancın başka bir inanç ile gerekçelendirilmesi gerektiği savunusuna göre, masada duran elma inancına gerekçe olarak gösterilen yeni inancın da gerekçeli olması gerekmektedir. Görülmektedir ki ortaya çıkan her gerekçe görevini yerine getiren inancın da yeni bir gerekçeye, dolayısıyla bir inanca gerek duymaktadır. Laurence Bonjour tam olarak bu durumda, yani masada duran elma gibi bir inancın gerekçelendirilmesini destekleyen inançların “meta-inançlar” olduğunu öne sürmektedir. Başka bir deyişle, kaynağını dış dünyadan alan inançların gerekçelendirilmesini destekleyen meta-i-

nançlar bulunmaktadır ve bu inançlar ile gerekçelendirilmektedirler. Buna bağlı olarak, Laurence Bonjour, sonsuz yapıda olan inançları benimseyerek, Temelcilerin öne sürdüğü temel inançların olduğu savunusunu bu argüman yoluyla çürütmeye çalışmaktadır. Temelcilerin bu argümana cevap olarak yaklaşımları, meta-inançların gerekliliğini sorgulamak yönünde olmuştur ve meta-inançların gerekli olmadığına dair üç savunuyu öne sürmüşlerdir. İlk savunuda iç gözleme dayalı olan acı içinde olmak deneyimi öne sürülmektedir. Temelcilere göre, iç gözleme dayalı olan bu deneyim, gerekçelendirme görevini gören bir inanca ihtiyacı olmayacaktır çünkü hissedilen deneyimde bir gerekçeye ihtiyaç duyulmaz. Bu duruma bağlı olarak, iç gözleme dayalı bir inanç söz konusu olduğunda meta-inançların gereksiz olduğu savunulmuştur. İkinci bir savunuyu, farkındalık yönünde gelişmektedir ve hayvanlar ile çocukların farkındalığa sahip olmamasına bağlı olarak tekrar meta-inançların gereksizliği gösterilmeye çalışılmıştır. Üçüncü ve son savunuyu ise, a priori olarak ulaşılan inançların meta-inançlara gerek duymadığı yönündedir. Bu eleştirilerin yanı sıra, Bağdaşımçıların Temelciler tarafından eleştirildikleri bu argümanın aslında bağdaşıcılığı desteklemediği de öne sürülmüştür. Hatta meta-inançların temel inançlarla aynı işlevi gördükleri ve aralarında bir farkın olmadığını öne sürmekte, benimsenen bağdaşıcılık görüşleri yerine, Sonsuzculuğu da savunduklarını iddia edilmektedir.

Bağdaşım Teorisine Karşı Argümanlar

Girdi (Input) ve İzolasyon Argümanı

Argümanın ana savunusu, bağdaşım içerisinde olan ancak gerekçeli olmayan inançların da bir arada bulunabileceği düşüncesine bağlı olarak, 'bağdaşım gerekçelendirme için yeterli değil'dir. Argümanın Bağdaşıcılığı eleştirdiği nokta ise, kaynağını dış dünyadan alan inançların durumudur. Bağdaşıcılığın yalnızca inançları gerekçelendirme için öne sürmesi ile algısal durumları ve deneyimleri dışarda bırakmış gibi gözükmektedir. Bilgi için deneyim ve algının önemli birer unsur olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Bağdaşımçı yaklaşımın büyük bir eksiklik hatta hata içinde olduğu düşünülmektedir. Dış dünya ile ilgili inançlar söz konusu olduğunda, dış dünyanın realite olarak kabul edilip edilemeyeceği başka bir tartışma konusu iken, dış dünyadan gelen inançların da gerekçeleri olması gereklidir ve bu argümana göre bağdaşım gerekçelendirme için yeterli olmayacaktır. Deneyim ve algının dahil olmadığı bir inanç sisteminden bahsedilebilir mi? Bahsedilirse bu inanç sisteminin güvenilirliği hakkında ne söylenebilir? Burada bağdaşıcılığın eleştirildiği durum, inanç sisteminde deneyim ve algıya ana bir rol vermemesidir. Bağdaşımçı Teorisyenler, bu argümana karşılık olarak çeşitli cevaplar geliştirmişlerdir. Yeterlik Bağdaşıcılığı savunan Laurence Bonjour'un bu argümana cevabı şu şekilde gelişmektedir: Bonjour, kendiliğinden bilişsel olarak gelişen inançları tanımlar ve bunlar, çıkarımsal olmayan, istemsiz olarak ortaya çıkan inançlardır. Bu inançların altkümümesi, birisinin inanç sistemindeki başka iki inanca başvurarak gerekçelendirilebilir, bu birinci seviye inançların inancı, spontane olarak meydana gelir ve spontane inançların (*cognitively spontaneous*) belli bir

türü olarak doğruymuş gibi olur. BonJour'a göre, kendiliğinden gelişen (spontane) inançların bu şekilde çağırılması, inançların gerekçelendirilmesi, deneyimin nasıl farklılık yarattığını göstermektedir ve deneyimler bunu inançlarımızın altkümelenin yansıtılması yoluyla yapmaktadır (BonJour 1985, 117). Spontane gelişen inançlar, alternatif inanç sistemleri ile aynı sayıda ve aynı yapıdadır. Bonjour, ayrıca, gözlem gereksiniminden de bahsetmektedir. Gözlem gereksinimi, doğru olasılığı yüksek ve spontane inanç ile ilişkili bir inancın olması gerektiği ile ilgilidir. Argümana yönelik ikinci bir cevap ise Keith Lehrer'den gelmektedir ve bir insanın inanç sisteminin, aynı zamanda hangi koşullar altında güvenilir inançların oluşturulduğuna dair inançlar da barındırdığını belirtmektedir (Lehrer 1990, 113-114). Bu durumda duyu algısı hangi koşullarda güvenilirdir gibi bir sistem ortaya çıkmaktadır ve bu inancın doğru olup olmaması üzerinde durulmaktadır. İnanç yanlışı olması durumunda, inanç gerekçeli olma durumuna ilerleyememektedir. Alternatif olarak başka bir cevap ise, algılamının da inanç olma görüşüdür. Başka bir deyişle, algının en sonunda inanca dönüştüğü yorumudur. Algının inanca dönüşmesi, algılanan her şeyin bir inanç olarak kabul edilmesi durumunda, gerekçeli birer inanç da oldukları öne sürülmektedir.

Alternatif Bağdaşım Sistemleri

Girdi ve İzolasyon Argümanının devamı niteliğinde olan Alternatif Bağdaşım Sistemleri Argümanının da ana savunusu; 'bağdaşım gerekçelendirme için yeterli değil'dir. Argümanın ana fikri ise, bir arada bulunan fakat aralarında herhangi bir bağ ya da uyuma bulunmayan inançların da bir arada bulunması sonucu, gerekçelendirme için bağdaşımın yeterli görülmemesidir. Bu durumdaki inançların, aralarında bir bağ bulunmaması sebebiyle gerekçeli olmadığı gözükse de, alt kümelerden oluşan, alternatif bağdaşım inanç sistemleri öne sürülmektedir. Argümanda ortaya çıkan ve altkümelerden oluşan bir inanç sisteminin gerekliliğini sorgulanmaktadır. Birden fazla inanç sisteminin öne sürülmesi, beraberinde doğruluk ve güvenilirlik problemlerini de getirmektedir. Ele alınan herhangi bir inancın, hangi sistemde bulunduğu, ortaya çıkan bağdaşım sistemlerinde ortaya çıkan sonuç (ya da inanç) aynı ise bağdaşım sistemlerinin durumları ne olacaktır? Bunun yanı sıra hangi bağdaşım sistemi doğru olarak nitelendirilecektir? Birden fazla inanç sisteminin savunulması beraberinde birçok sorunu da getirdiği düşünülmektedir. Argümanın Girdi ve İzolasyon argümanının devamı niteliğine sahip olması sebebiyle, BonJour'un spontane inançlar görüşü cevap olarak öne sürülmektedir. Bu durumda ortaya çıkan alternatif bağdaşım sistemlerinin aynı yapı ve sayıya sahip olmasının sorunu ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Eşit sayı ve yapıya sahip olan inanç sistemlerin olması, sistemler arasında oluşabilecek güvenilirlik ve doğruluk unsurunu ortadan kaldırmaktadır.

Fizibilite Argümanı

Fizibilite argümanı, daha önce bahsedilen iki argümandan farklı olarak, bağdaşımın gerekçelendirme için gerekli görülmesine karşı gelmektedir ve argümanın ana savunusu 'bağdaşım gerekçelendirme için gerekli değil'dir. Daha önce de belir-

tildiği üzere Bağdaşım Teorisi için mantıksal tutarlılık önemli bir rol oynamaktadır ve bağdaşımın olabilmesi için öncelikle inançların kendi aralarında mantıksal tutarlılık göstermesi gereklidir. Birbiri ile uyuşmayan inançlar ile ilgili daha önceki argümanlarda da belirtildiği üzere, alternatif bağdaşım sistemleri öne sürülmüştür. Argümanın ana fikri, alternatif bağdaşım sistemlerdeki inançların tutarlı olup olmadıklarına kontrol etmektir. Christopher Cherniak'ın *Computational Complexity and the Universal Acceptance of Logic* adlı çalışmasında, 138 inançtan oluşan bir sistemin tutarlılığını ölçmek için bir doğruluk çizelgesi düşünülmektedir. Bu sistemin mantıksal tutarlılığı kontrol edilmek istendiğinde, protonun içinden ışının geçme süresi kadar, doğruluk tablosunun her bir sırasını aynı süre içerisinde kontrol edebilecek kadar hızlı olsaydı, yine de tüm çizelgeyi incelemek 20 milyar yıldan fazla süreceğini öne sürmektedir. Sonuç olarak 138 inanç, bir inanç sistemi için çok fazla olduğundan, insanın uygulayabileceği şekilde kontrol edilemezdir. Bağdaşımın inançlar arasında en azından mantıksal tutarlılık gerektirdiği düşünüldüğünde, söz konusu inançlar arasındaki mantıksal tutarlılık ölçülemiyor ve gösterilemiyorsa, bu inanç sisteminin doğruluğundan söz etmek mümkün olabilir mi? Mantıksal tutarlılığın inanç sistemleri içinde kanıtlanamıyor oluşu ile bağdaşımın gerekçelendirme için gerekli olduğu düşüncesi sarsılmaktadır. Fakat doğruluk faktörünün farklı bir boyut olduğu düşünüldüğünde eleştirinin haklı olduğu düşünülemez. Laurence Bonjour ve Keith Lehrer'in de bu eleştiriye cevapları bu yönde gelişmiş ve bu durumda doğruluğunu göstermenin, başka bir deyişle, doğrulamanın gerekli olmadığını öne sürmüşlerdir. Fakat bilginin gerekçelendirilmiş doğru inanç olarak tanımlanması, bağdaşımın inançların doğruluğunu da destekler nitelikte olması gerektiğine dair bir düşünceyi de beraberinde getirmektedir. Bağdaşıcılık Teorisinin gerekçelendirme için öne sürdüğü bağdaşımın gerekliliği, bilginin doğruluk faktörü ile ilişkisi ise farklı bir boyut olarak karşımıza çıkmaktadır.

Önsöz Paradoksu Argümanı

Bu argümanın da ana savunusu, 'bağdaşımın gerekçelendirme için gerekli değil'dir. Argümanın ana fikri ise, bir inanç sistemi içerisinde yer alan inançlardan herhangi birinin hatalı olması durumunda inanç sisteminin nasıl etkileneceğidir. Başka bir deyişle, mantıksal tutarlılık içerisinde olmayan fakat bağdaşım içerisinde olan inançların da bir arada bulunabileceği eleştirilmektedir. Fizibilite argümanında da söz konusu olan bağdaşımın en azından mantıksal tutarlılık gerektirdiği düşüncesi de eleştirilerek bağdaşımın gerekçelendirme için gerekli olmadığı öne sürülmektedir. Argüman şu şekilde ilerlemektedir: Bir tarihçinin yazmış olduğu bir tarih kitabı olduğunu varsayalım. Tarihçinin kitap içerisinde yer alan inançları tarihçi için gerekçelidir. Bunun yanı sıra, Tarihçi hata yapabileceğinin de farkındadır. Tarihçinin bu farkındalığı, "Tarihçiler de hata yapabilir" gibi gerekçeli bir inanca bağlı olarak gelişmektedir. Söz konusu "Tarihçiler de hata yapabilir" gerekçeli inancının da yine beraberinde getirdiği bir inanç oluşmaktadır ve bu inanca göre, "kitabındaki inançlardan en az bir tanesi hatalıdır". Tarihçinin kitabındaki inançlardan en az bir tanesinin hatalı olduğu varsayıldığında, tarihçinin inanç-

ları gerekçelendirilmiş olsa da tarihçinin en az bir inancı vardır ki bu inanç diğer inançlar ile tutarsızdır. Gerekçelendirilmiş bir inanç sisteminin en az bir hatalı inancı barındırabiliyor olması, bağdaşımın sağlandığı fakat mantıksal tutarlılığın sağlanmadığı bir durumu ortaya koymaktadır. Argüman bağdaşımın gerekçelendirme için gerekli olmadığını göstermekle birlikte, aynı zamanda mantıksal tutarlılığın da yeterli bir etken olmadığını öne sürmektedir. Başka bir deyişle, bağdaşım ile bir arada bulunan inançların mantıksal tutarlılık göstermek zorunda olmadığı vurgulanmaktadır. Önsöz paradoksu argümanı epistemologlar arasında tartışmaya neden olmuştur ve John Pollock “*The Paradox of the Preface*” adlı çalışmasında bir dizi inancın hem gerekçeli hem de tutarsız olamayacağını öne sürmektedir. Örnek olarak gösterilebilir ki, Frege aksiyomların tutarlı olduklarını öne sürerken, Russell aksiyomların tutarsız olduklarını ele almaktadır. Yani kişinin gerekçesi ya da inançları da bu durumda etkilidir. Bonjour’un bu duruma olan cevabı ise, hem Russell’in hem de Frege’nin inançlarının gerekçeli oldukları yönündedir.

Karşıörnekler Argümanı

Sunulan Bağdaşımçılık Teorisine karşı geliştirilen argümanların yanı sıra, Bağdaşımçılık Teorisini doğrudan eleştiren örnekler de bulunmaktadır. Özellikle iç gözlemsel inançların ele alındığı bu örneklerde görülen en büyük sorun bu tür inançların empirik olarak değerlendirilmesidir. İç gözleme dayalı herhangi bir inancı ele aldığımızda, bu inancın kişisel bir inanç olması, hatta kendi deneyimimize bağlı olmasından dolayı, kaynağını ya da gerekçesini başka bir yerden sağlayamamaktadır. Bir örnek ile açıklamak gerekirse, bir kişinin ağrı içerisinde olması ele alınabilir. Bir kişi için gerekçeli olan bu inanç, gerekçesini herhangi bir kaynaktan almamakta, yine inanç başka bir inançtan türememiştir ve bu inanca ulaşmak için herhangi bir öncül (ya da öncüller) bulunmamaktadır. İç gözleme dayalı inançların durumlarının karmaşık olması bir yana, bu inançların aynı zamanda empirik olarak gerekçelendirilmiş sayılması, sorunun daha da karmaşık bir hal almasına sebep olmaktadır. İç gözleme dayalı inançların yaratmış olduğu bu soruna karşılık Keith Lehrer’in cevabı, arka plan inançların iç gözlemsel inançlarla bağdaşım içerisinde olduğu yönündedir. Arka plan inançlar, gözleme dayalı inançların gerekçelendirilmesi için öne sürülen bağdaşımı destekleyen argümanlar arasında olup, arka plan inançların desteği ile iç gözleme dayalı inançların bağdaşım içerisinde olması ile empirik olarak gerekçelendirildikleri öne sürülmektedir.

Sonuç

Makalede epistemik bir gerekçelendirme problemi olan ve Sonsuz Gerileme Argümanına cevap olarak sunulan Bağdaşıcılık Teorisi incelenmiştir. Diğer önerilen teorilerden farklı olarak, sonu olmayan ve dairesel bir gerekçelendirme yapısını benimseyerek, gerekçelendirme için bağdaşımın gerekli ve yeterli olduğu savunulmaktadır. Özellikle Temelcilik Teorisinin benimsemiş olduğu temel inançların olduğu görüşüne karşı çıkmış ve bu yaklaşımın hatalı olduğu öne sürülmüştür. Teorinin desteklenmesine dair öne sürülen argümanların yanı sıra, karşı olan argümanlar da sunulmuş olup, Bağdaşıcılığa karşı eleştirilerin özellikle kaynağını dış dünyadan alan inançlar (örneğin deneyim ve algı) ve mantıksal tutarlılık konularında olduğu görülmektedir. Eleştirilere yöneltilen cevapların, argümanları çözdüğü ya da ortadan kaldırdığı şüpheli olsa da, Temelcilik anlayışının benimsemiş olduğu sonlu ve linear yapıdaki bir gerekçelendirme yapısı ile karşılaştırıldığında, Temelcilik Teorisine karşı iyi bir alternatif olarak görülmektedir.

Kaynakça

- ASLAN, Hasan, (1993), "Gerçekçilik Biçimleri", **Felsefe Kongresi**, Ankara.
- ASLAN, Hasan, (1995), **The Realism-Antirealism Debate İn Contemporary Philosophy and Its Practical Implications**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- BONJOUR, Laurence, (1985), **The Structure of Empirical Knowledge**, USA: Harvard University Press.
- BONJOUR, Laurence, (2009), **Epistemology- Classic Problems and Contemporary Responses**, United Kingdom: Rowman & Littlefield Publishers.
- CHERNIAK, Christopher, (1984), "Computational Complexity and the Universal Acceptance of Logic", **Journal of Philosophy**, 81/12: 739-758.
- DAVIDSON, Donald, (1986), "A Coherence Theory of Truth and Knowledge", E, LePore, (Ed.), **Truth and Interpretation: Perspectives on the Philosophy of Donald Davidson**, New York: Blackwell, 307-319.
- DOĞRUCAN, M. Fatih, (2017), "Düşüncenin Seyri: Mantıktan Dile, Felsefeden Edebiyata", **Mediterranean Journal of Humanities – (MJH)**, VII/1, 177-183.
- LEHRER, Keith, (1990), **Theory Of Knowledge**, USA: Westview Press.
- LEMOS, Noah, (2007), **An Introduction to the Theory of Knowledge**, Cambridge: Cambridge University Press.
- LEWIS, C. Irving, (1946), **An Analysis of Knowledge and Valuation**, USA: The Open Court Publishing Company.
- MURPHY, Peter, "Coherentism in Epistemology", (20.09.2017), <http://www.iep.utm.edu/coherent/>.
- POLLOCK, John, (1986), "The Paradox of The Preface", **Philosophy of Science**, 53: 246-258.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 03.10.2016
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Duygu Bildiren İfadeler *

Expressions Of Emotion In Coursebooks Teaching Turkish as a Foreign Lang

Doç. Dr. İhsan KALENEROĞLU**
Hatice ARSLAN ***

Öz:

Duygular (mutluluk, üzüntü, korku, şaşkınlık vb.) bireyin kişisel ve sosyal hayatının ayrılmaz parçasıdır. Dil iç dünyamızı dışarıya yansıtan temel aracımızdır. Her dilde bireylerin ruhsal yaşantısını aktarabileceği duygu ifadeleri vardır. Türkçe duygu ifadeleri yönüyle oldukça zengindir. Yaşam içerisinde duygu bildiriminde sıkça kullanılan dil unsurları (ünlem, kalıp sözler, deyim, atasözü, ikilemeler) Türk toplumun kültürünü yansıtmakta anlatıma güç katarak iletişime canlılık vermektedir. Bu dil unsurlarının yabancılar tarafından öğrenilmemesi hedeflenen anlam aktarımının gerçekleşmemesine yol açmaktadır. Dolayısıyla içsel yaşantı sürecinde öğrencinin hangi duygu durumunda hangi sözcük ya da sözcük gruplarıyla kime nasıl tepki vereceğinin önemi karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda ders kitapları öğrencilerin yararlandığı birincil kaynak olarak görülmektedir. İlgili literatüre bakıldığında dilin psikolojik boyutunun irdelendiği çalışmaların yetersiz olduğu ve yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında duygu ifadelerine ne düzeyde yer verildiği ile ilgili bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda araştırmada, 21 duygu durumu belirlenerek yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yapılan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Duygu Bildiren İfadelerin Öğrenilme Düzeyleri" başlıklı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, kihsan@gazi.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-2441-5932>

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, haaslan67@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7751-6721>

kullanılan öğretim setlerinde duygu durumu bildiren ifadelerin temel ve orta düzey bazında kullanım sıklığını inceleme amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmanın verileri doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Yedi İklim Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerinin incelenmesi neticesinde toplamda en fazla “üzüntü” duygusuna yer verildiği saptanmıştır. Bununla birlikte Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setinin duygu ifadeleri yönüyle daha zengin olduğu tespit edilmiştir. Çalışma neticesinde dilimizin inceliğini ve derinliğini yansıtan duygu ifadelerine kitaplarda daha fazla ver verilmesinin yabancı uyruklu öğrencilerin iletişimsel ve kültürel yeterliğini geliştireceği belirtilmiştir.

Anahtar sözcükler: duygu ifadeleri, ders kitapları, yabancı dil olarak Türkçe

Abstract:

Emotions (happiness, sadness, fear, astonishment, etc.) are an integral part of the individual's personal and social life. Language is our basic vehicle that reflects our inner world. There are emotional expressions that can convey the spiritual experiences of individuals on every language. Turkish language is quite rich in terms of emotional expressions. Language elements frequently used in emotional reporting in life (exclamation, phrases, idioms, proverbs, reduplications) reflect the culture of the Turkish society and give communication vitality by adding the power of narration. The are not learned of these language elements by foreigners leads to the failure of targeted transfer of meaning. Therefore, in the process of inner life, the sense of how the student reacts with which word or group of words, in case of emotion, is anticipated. In this context, textbooks are seen as the primary source of student benefit. When the relevant literature is examined, it is seen that studies on the psychological dimension of language are inadequate and that no study has been done on the level of emotional expression in foreign language teaching textbooks. In this direction, it was aimed to investigate the frequency of use of the expressions of emotional state in the teaching sets used in teaching Turkish as a foreign language at basic and intermediate level by determining twenty one emotional states. The data of the study in which the qualitative research design was used was obtained by the document analysis method. Yedi İklim Turkish, Yeni Hitit Turkish for Foreigners, İstanbul Turkish for Foreigners and Gazi University Turkish for foreigners were found to have the most “sadness” feelings in total in the examination of Turkish teaching sets. However, it has been determined that the Turkish teaching set for the Yeni Hitit for Foreigners is richer in terms of emotional expressions. As a result of the study, it is emphadized giving more emotional expressions in textbooks that reflect the richness and depth of our language will be improve the communicative and cultural competence of foreign students.

Keywords: emotion expressions, textbooks, Turkish as a foreign language

Giriş

İnsan toplumsal bir varlık olarak çevresiyle bildirişim kurma ihtiyacı hissetmektedir. Bildirişimi gerçekleştiren en temel vasıta dildir. Dil, düşünceler kadar bireyin iç dünyasını yansıtan duyguları da ifade etme aracıdır. Dildeki sözcükler olmadan ruhumuzda uyanan duyguyu etkili bir şekilde aktarmak mümkün değildir. (Goleman 2010) duygu sözcüğünün Latince hareket anlamına gelen “emote” kelimesinden türediğini ve duyguyu “bir his ve bu hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi” anlamında kullandığımı belirtmektedir. Duygular, bireyi harekete geçiren güdüleyici bir uyarıcıya karşı gösterdiği kısa süreli amaçsal ve içsel tepkilerdir. (Özbayrak, 2006: 9). Başarısızlık veya acı bir olay üzüntü, engellenmek kızgınlık, hayatımıza yönelik bir tehdit korku, amaç ulaşmak mutluluk duygusunu oluşturmaktadır. Sosyologlara göre duyguların bedende birtakım fizyolojik (terleme, hızlı kalp atışı) göstergeleri vardır. Fizyolojik tepkilerin büyük bir bölümü kalp atışı, sindirim, iç salgı bezleri gibi bizim kontrolümüz dışındaki faaliyetleri düzenleyen otonom sinir sisteminin kontrolindedir (Ünlü, 2001: 9). Örneğin, korku hissedildiğinde kan kaçmayı kolaylaştırmak için bacaklardaki büyük iskelet kaslarına yönelir ve yüzdeki kan çekilir beden bir anlık donar. Fizyolojik tepkilere dayalı duyguları yansıtan dil göstergeleri dilimizde özellikle deyimlerde yer almaktadır. Örneğin: (Mutluluktan) havalara uçmak, (korkudan) donakalmak, buz kesilmek, (heyecandan) kalbi yerinden fırlayacakmış gibi atmak, kalbi küt küt atmak, (şaşkınlıktan) gözleri fal taşı gibi açılmak, ağzı bir karış açık kalmak, (utançtan) kıpkırmızı olmak vb. gibi. Dildeki kelime veya kelime grupları ruhumuzda uyanan duyguyu etkili bir şekilde aktarma vasıtamızdır. Bunun yanında beden dili ve ses özellikleri gibi sözsüz ifadeler de hissedilen duygu hakkında önemli ipuçları vermektedirler. Yüz ifadelerimiz, bedenimizin duruşu, konuşma tarzımız, el- kol hareketlerimiz, sesimizin tonu bir kimseye karşı nasıl duygular içinde olduğumuzu ifade eder”(Cüceloğlu, 2000: 272). Örneğin: Çatık kaşlar öfkenin, kahkaha keyifli ya da neşeli oluşun ifadesidir.

Duygular, zihinsel boyutları itibarıyla bilişsel, bedensel değişkenleri göz önüne alındığında biyolojik, eyleme dönüşmesi yönüyle de davranışsal özellikleri içermektedirler (Langelier, 2006: s. 42). Aynı zamanda duygular ruhsal devinimi sağlamak, toplumsal ilişkileri korumak ve kişiler arası iletişimi sürdürmek için gerekli motivasyon ve aktif güç kaynağını oluştururlar. Goleman’a göre duyguların bilişsel süreçlerle sıkı bir ilişkisi vardır. “İnsan, ruhunda merkezi yer edinen duygularla tehlike, zorluklara karşın bir hedefe doğru ilerleme, eşine bağlanma ve bir aile kırma gibi yalnızca akla bırakılmayacak durum ve görevlere kalp gözüyle bakar çoğu zaman kalbinin sesini dinler (2010: 30).”

Duyguları ifade etmek ve olaylara uygun duygusal tepkiler vermek kesintisiz bir iletişim döngüsünün sağlanmasında ve sosyal etkileşimin düzenlenmesinde önemlidir. Bireyin içinde bulunduğu duygu durumunu aktarabileceği kelime ve kelime grupları her dilde bulunmaktadır. Dilimizde ünlem, kalıp sözler, ikilemeler, deyimler ve atasözleri gibi dil araçları duygulara derin anlatım gücü veren zengin

yapılardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de duygularını aktarıırken iletişimsel ve kültürel yetkinlik kazanmaları için dilimize özgü dil unsurlarına hâkim olması gerekmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni' nde de yeni dil öğrenenlerinin sahip olması gereken yeterlikler arasında duyguların ifade-sine ayrıca yer verilmiştir.(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013)

Yabancı dil öğretiminde ders kitapları öğrencilerin yararlandığı temel kaynaktır. İlgili literatüre bakıldığında dilin psikolojik boyutunun göz ardı edildiği ve yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında duygu durumu ifadelerine ne düzeyde yer verildiği ile ilgili bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada yabancılar için Türkçe öğretim setlerinde duygu durumu ifadelerinin kullanım sıklığı ortaya konulmuştur. Aynı zamanda dilimizin duyguları açıklamadaki inceliğini yansıtan dil unsurlarının (deyim, atasözü, ikileme, kalıp söz) dil öğretimindeki önemi belirtilmiştir.

1. Duyguların Dil Bildirim Araçları

Her bireyin şaşkınlık, üzüntü, sevinç vb. duygu durumlarını paylaşırken kullandığı kendi kültürüne özgü sözcük veya sözcük grupları vardır. Canlı, uyumlu ve renkli bir iletişim döngüsünün sağlanabilmesinde duygu ifadelerinin rolü büyüktür. “Duygular, sözcüklerin yardımı olmadan özdeş kılınamaz, sözcükler ise herhangi bir somut kültüre aittir ve kendilerinde kültürel olarak özgün bir bakışı taşırlar”(Wierzbicka, 2001: 41).

Türkçe duygu bildiren ifadeler yönüyle oldukça zengindir. Günlük konuşmada sıkça kullanılan ünlem, kalıp sözler, deyimler, atasözleri ve ikilemeler gibi kalıplaşmış yapılar toplumun kültürüne ışık tutmakta, iç dünyamızı dışa yansıtarak duygu bildirimini sağlamaktadır. Gökdayı, söz varlığında yer alan kalıplaşmış dil birimlerini bir grup olarak kabul ederek atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözleri bu grubun içinde değerlendirmiştir (2011: 33).

Ünlemler

Konuşma dilinde daha çok yaşayan ünlemlerin duygu aktarımı sağladığı ve anlatım gücünü ses özelliklerinden aldığı bilinmektedir. Gencan (2001)'a göre “Sert, dokunaklı etkilerle, duygular birden uyanır, coşkulaşır. Coşkunun söze dönüşmesiyle, yani bir coşkunun etkisiyle içten kopup gelen; sevinç, korku, üzüntü, acı, şaşma duygularını canlı canlı anlatmaya yarayan sözcüklere ünlem diyoruz”(s. 516). Cümledeki mesajın daha kolay anlaşılmasını sağlayan ünlemler, sözü oluşturan kişinin duygularını ifade ederek anlatıya söylem değeri katarlar. Ünlemlerin bu işlevleri dilin parçalar üstü öğeleri olan vurgu, tonlama, ezgi ile ortaya çıkar; sınırlı sayıdaki ünlem ile pek çok duygu iletimi sağlamak mümkündür (Korkmaz, 2003: 1141). Örneğin: Türkçede Aaa! ünlemi konuşan kişinin sesindeki vurgu ve tonlama değişikliği ile kızgınlık, şaşkınlık gibi farklı duyguları aktarmaktadır. Bunun yanı sıra ünlemlerin açıklayıcı söz öbekleriyle anlamlarının belirginleştiği görülmektedir. Korkmaz, aynı seslerden oluşmuş ünlemlerin işlevleri yazılı metinlerde

bağlamdan hareketle çözülebildiğini, kullanılan ünlemden sonra, ona, belirtilmek istenen duygu ve dileği açıklayan bir ibare veya cümle eklendiğini ifade etmiştir (2003: 1141). Örneğin: Türkçede “Aah” ünlemi “Aah, ayağım burkuldu!” cümlesinde fiziksel olarak bir acıyı ifade etmektedir. “Aah” ünleminin bu anlamını “ayağım burkuldu” söz öbeği sağlamaktadır. “Aah, o eski günler!” cümlesinde ise “Ah” ünlemi, özlemi ifade etmektedir. “Ah” ünlemine bu anlamı kazandıran ise “o eski günler” söz öbeğidir. Dolayısıyla bu özellikleri ile polisemik (çokanlamlı) yapıya sahip ünlemlerin anlamlandırılması Türkçeyi yeni öğrenen bir yabancı için güç bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Deyimler

Deyimler genellikle bir durumu karşılayan olayların özelliklerini, insan karakter ve davranışlarını, insanların çeşitli fiziksel ve ruhsal niteliklerini betimlemek üzere oluşturulmuş, kendi anlamları dışında kullanılan söz öğeleridir (Aksan, 2002: 95). Çoğu mecaz anlamı olan deyimler konuşanın duygularına daha derin ve etkileyici bir anlatım güzelliği katmaktadır. Örneğin: içi parçalanmak (merhamet), ciğeri yanmak (üzüntü), içi içine sığmamak, gözlerinin içi gülmek (sevinç, mutluluk), gözünde/burnunda tütmek (hasret), küplere binmek (kırgınlık) vb.

Atasözleri

Aksoy (1988)’a göre “*atasözleri, ulusların zekâlarındaki keskinliği, hayallerindeki genişliği, duygularındaki inceliği belirten en değerli örneklerdir. Bu sözler, derin felsefelerden başka güzel buluşlarla, parlak nüktelerle, ince alaylarla, sert taşlamalarla doludur*” (s.27). Kültürel birikimin en güzel taşıyıcısı olan atasözleri duygusal farkındalık ve duyguların yönetimi ile ilgili de yol göstericidir. Örneğin: duvarı nem insanı gam yıkar, ağacı kurt insanı dert yer, öfke ile kalkan zararlar oturur, acele giden ecele gider vb. gibi olumsuz duyguların zararına karşı uyarıcı nitelikteki atasözleri duyguların insan yaşamındaki gücünü anlatmaktadır.

İkilemeler

Anlatımı güçlendiren ikilemelerin kullanımı Türkçede çok yaygın olarak görülmektedir. Korkmaz ikilemeyi “iki veya daha çok kelimenin bir tek kelime gibi anlam göstermek üzere yan yana gelmesi” (Korkmaz, 1992: 82) şeklinde tanımlamıştır. “İkilemeyi oluşturan sözcüklerin yerleri değişmez, birinci ve ikinci sözcüğün yeri bellidir (irili ufaklı, doğru dürüst), sözcüklerin biri (yırtık pırtık) ya da her ikisi (abur cubur) tek başına kullanılmaz” (Dilek, 2015: 4). Dolayısıyla ikilemeler sözcük seçimi ve dizimi yönünden kalıplaşma özelliği taşımaktadır. İkilemeler çeşitli sözcük türleriyle oluşmaktadır. Türkçenin zenginliğini yansıtan ikilemeler konuşan kişinin duygularına da anlatım gücü katmaktadır. Örneğin: avaz avaz bağır-mak (öfke), hıçkırma hıçkırma ağla-mak (üzüntü) ,tir tir titre-mek (korku),utana sıkıla (mahcubiyet) vb. gibi.

Kalıp Sözcükler

Dilbilimde, *kalıp sözcükler* ya da *ilişki sözcükleri* adı verilen ögeler, tıpkı deyimler ve atasözleri gibi, bir dili konuşan toplumun kültürüne ışık tutmakta, onun inançlarını, insan ilişkilerindeki ayrıntıları, gelenek ve göreneklerini yansıtmaktadır. Bugün dil öğretiminde bu ögelere özel bir önem verilmesi bir yandan bu türlü ögelerin her dilde, her an insan ilişkilerinde gerekli olmalarından, bir yandan da dili öğrenilen toplumun kültürü içine girebilmek için öğrenilmesi gerekli sözcük sayılmalarından kaynaklanmaktadır (Aksan, 1996:190). Her dilin kendine özgü belirli durumlarda söylenmesi gelenek hâline gelmiş, bireylerin duygu ve dileklerini yansıtan kalıp sözcükleri vardır. Örneğin; Türkçede ölüm (başınız sağ olsun, Allah mekânını cennet etsin), doğum/hayırlı haber (gözünüz aydın, Allah analı babalı büyütsün, hayırlı olsun), evlenme (Allah mesut etsin, bir yastıkta kocayın) vb. gibi.

Duygu Bildiren İfadeler ve Yabancı Dil Olarak Türkçe

Bireyler gün içinde yaşadıkları olayların iç dünyalarındaki yansımalarını başkalarıyla paylaşarak veya başkasının duygularına uygun tepki vererek kişilerarası ilişkilerde uyumlu olurlar. Konuşmanın kesintisiz sürdürülmesi ve hedef toplumun bireyleri arasında iletişimin canlı kalmasında duygu bildiren araçların önemi büyüktür. Türk kültürü, insan ilişkilerinde inceliği, duygusallığı, saygılı olmayı ve yakınlığı öne çıkarmaktadır (Aksan, 2002: 202). Toplumumuzda bayram, doğum, düğün, askerden dönülmesi, yeni bir işe başlama, ev alma vb. gibi mutluluk uyarıyan, ölüm, ayrılık veya başarısızlık gibi elem veren durumlar bireyler tarafından birlikte paylaşılarak güçlü bağlar kurulmaktadır. Dolayısıyla Türkçeyi hedef dil olarak öğrenen yabancıların, toplumun bireyleriyle iletişim kurarken şaşkınlık, mutluluk, üzüntü, kaygı vb. gibi duygu durumlarında kullanacakları sözcük ve sözcük öbeklerini iletişimsel ve kültürel yeterlik kazanmaları açısından öğrenmeleri gerekmektedir. Örneğin; yabancı bir öğrenciden yakını vefat eden bir arkadaşına başınız sağ olsun, mekânı cennet olsun gibi teskin cümleleri ifade etmesi beklenmektedir. Söz konusu duygu duruma ve bağlama uygun duygusal tepkiler verilmemesi hedeflenen anlam aktarımının gerçekleşmemesine, karışıklığa, iletişim döngüsünde kopukluklara veya yanlış anlaşılmalara sebep olmaktadır. Örneğin: “başınız sağ olsun” yerine “canınız sağ olsun” veya “oh ya!”(rahatlama-mutluluk duygusunda) yerine fonetik olarak benzeyen fakat üzüntü-usanma duygusunu ifade eden “of ya!” denilmesi gibi. Bu doğrultuda hedef dilin kültürüyle yeni tanışan ve duygusal yaşantı geçiren yabancı öğrencilerin, hangi duygu durumunda, hangi sözcük veya sözcük grubuyla, hangi durumlarda ve nasıl duygusal tepki vereceğini öğrenmesi dile hâkim olmaları bakımından önem arz etmektedir. Bununla birlikte Türkçe duyguları akıcı, duru, canlı ve zarif bir anlatımla betimleyen ifadeler yönüyle bambaşka bir derinlik, çeşitlilik ve zenginliğe sahiptir. Dilimizde: ödüm koptu (çok korktum yerine), vah vah! yazık, aah zavallı!, içim parçalandı (çok acıdım yerine), yüreğim hop hop ediyor (çok heyecanlıyım yerine) oof! yeter artık! (öfke-bıkkınlık), hay Allah!, tüh! oof! (üzüntü) gibi ifadeler dilimizde iç dünyamızı çekici bir şekilde yansıtan, konuşmalarımızı renklendiren örneklerden bazılarıdır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (DAOÖÇM) dil öğrenenlerin, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak açıklamaktadır (DAOÖÇM, 2013: 11). DAOÖÇM’nde de her yabancı öğrencinin hedef dildeki sözcük veya sözcük gruplarıyla duygularını bağlam hatasına düşmeden amaçlarına uygun bir şekilde ifade etmesi ve kendisine yansıtılan duygulara uygun tepki vermesi beklenmektedir.

Sohbet B1: Sürpriz, sevinç, üzüntü, ilgi ve ilgisizlik gibi duyguları dile getirebilir ve benzeri duygulara karşılık verebilir (MEB, 2013: 78).

İşlevsel Yeterlik: Belirtilen konulara ilişkin görüşlerini dile getirmek: Duygular:(sevinç/üzüntü, beğenmek/beğenmemek, memnuniyet, ilgi, sürpriz, umut, hayal kırıklığı, korku, endişe, şükran duygusu), ahlaki davranış (özür dileme, uygun bulma, acıma, merhamet) (MEB, 2013, s.129).

Radyo Yayınlarını ve Ses Kayıtlarını Anlama B2: Dilin kullanıldığı belgesel radyo yayınlarının çoğunu anlayabilir; konuşanların ses tonuna yansıyan ruh hallerini doğru olarak kavrayabilir (MEB, 2013: 71).

Dil ötesi Araçlar: Ünlem kullanımı: *yuh!* (*Hoşnutsuzluk ya da öfkeyi* dile getirmek için) *Bürünsel araçlar:* Ses uzunluk, tonlama ve vurgulama gibi özellikler. Beden dili: (yumruğunu göstererek protesto etme gibi) Yüz ifadesi: mimik (gülümseme ya da somurtkanlık gibi). Duruş: (çaresizliğin göstergesi olan bükülgen durmak gibi) (MEB, 2013: 90-91).

Sözcük Dağarcığı Yeterliği: Kalıp cümleler:(*gözün aydın*), Deyimler: *yelkenleri indirdi (sakinleşmek) etekleri tuttu (heyecanlanmak)* (MEB, 2013: 111-112).

Bu noktadan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde toplumunun duygusal tepkilerindeki anlatım gücünü ve inceliğini yansıtan kültürel içerikli dil unsurlarının zenginliğinden mutlaka yeterli düzeyde yararlanmak gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada amacımız, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarında duygu durumu bildiren ifadelerin kullanım sıklığını araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan bazı Türkçe öğretim setlerinde duygu durumu bildiren ifadelerin seviyelere (A1-A2-B1-B2) göre kullanım sıklığı nedir?

2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan bazı Türkçe öğretim setlerinde duygu durumu bildiren ifadelerin toplam kullanım sıklığı nedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma deseninin kullanıldığı çalışmada, veriler doküman analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

2.2. Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitapları oluşturmaktadır. Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ve Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe öğretim setine ait temel ve orta düzey bazında toplam 28 ders ve çalışma kitabı örneklem olarak seçilmiştir.

2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

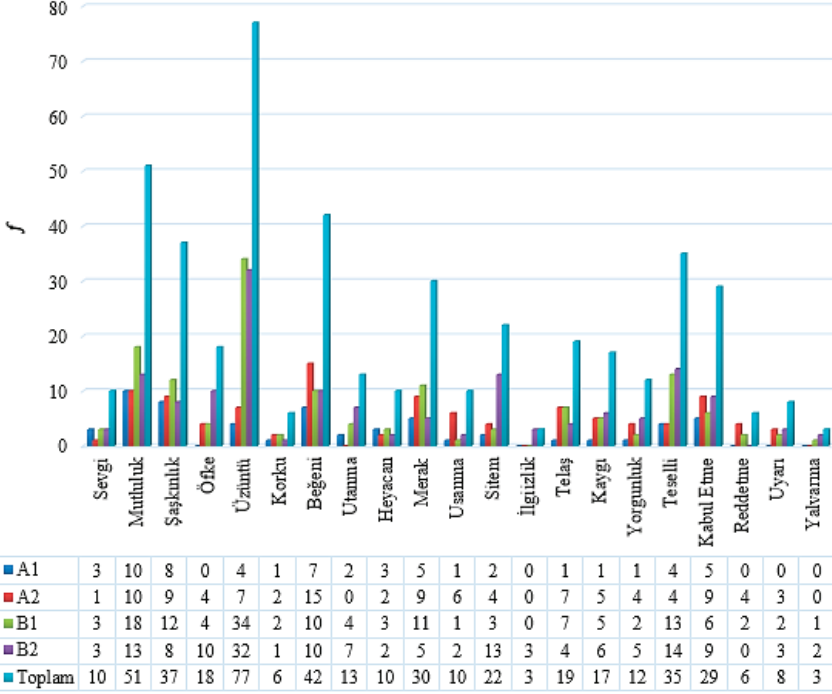
1. Araştırma yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan 4 farklı kurum tarafından hazırlanan Türkçe öğretim setleri,
2. Duyguların dil bildirim araçlarından atasözleri, deyimler, ikilemeler, deyimler, kalıp **sözleri**,
3. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni kazanımları ve Parrot (2001)'ün psikolojide yaptığı duygu sınıflaması doğrultusunda belirlenen 21 duygu durumu (mutluluk, sevgi, **şaşkınlık**, **öfke**, **üzüntü**, korku, beğeni, utanma, heyecan, merak, usanma, sitem, ilgisizlik, telaş, kaygı, yorgunluk, teselli, kabul etme, reddetme, uyarı, yalvarma) ile sınırlandırılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada duygu bildiren ifadelerin kullanım sıklığını tespit etmek amacıyla örneklem olarak seçilen dört farklı yabancılar için Türkçe öğretim setine ait ders ve çalışma kitapları incelenmiştir. Belirlenen 21 duygu durumu doğrultusunda sınıflandırılan ifadelerin ayrı ayrı frekans analizleri yapılmıştır. Yüzde-frekans, gerçekleşen ya da gözlenen bir olayın, araştırmacının birim zamanında hangi sıklıkla veya kaç kez tekrarlandığının ölçümü olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk: 2012). İnceleme sonucunda Türkçe öğretim setlerindeki duygu ifadelerinin sıklık düzeyleri ayrı ayrı grafikler hâlinde sunulmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

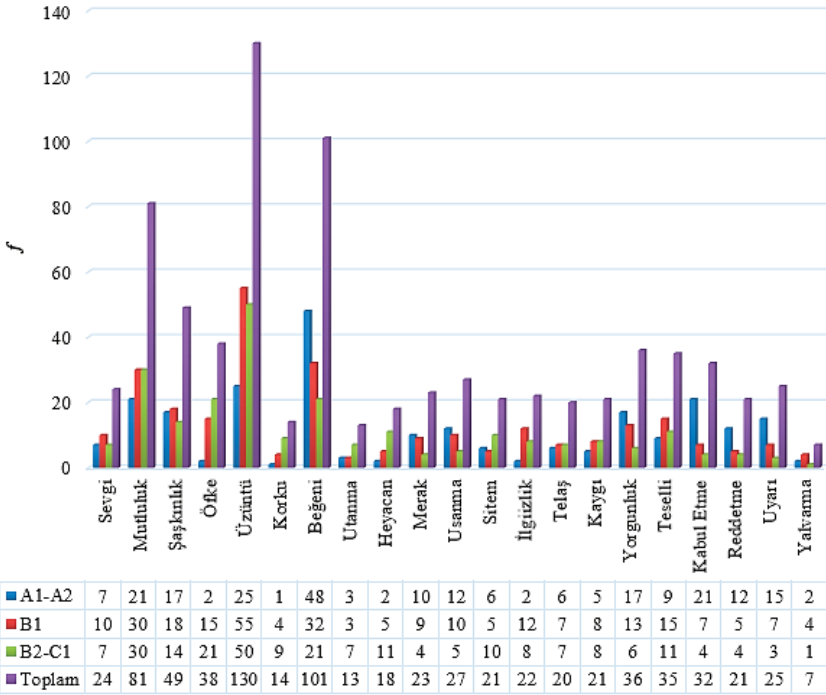
Şekil 1. Yedi İklim Türkçe Setinde Duygu Durumu Bildiren İfadelerin Seviyelere (A1-A2-B1-B2) Göre Kullanım Sıklığı



Şekil 1’de yer alan bilgiler doğrultusunda Yedi İklim Türkçe setindeki kitaplarda en fazla yer verilen duyguların sırasıyla üzüntü ($f:77$), mutluluk ($f:51$), beğeni ($f:42$) ve şaşkınlık ($f:37$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ilgisizlik ($f:3$) ve yalvarma ($f:3$) Yedi İklim Türkçe öğretim setinde en az yer alan duygu durumlarıdır. Yedi İklim Türkçe öğretim setinde temel seviye kitaplarında toplam 163, orta düzey kitaplarında ise toplam 295 duygu ifadesi yer almaktadır.

Gerçekten mi? (A1, s. 150) / *Oooo! Çok güzel bir kazak seçmişsin* (A2, s. 116) / ... *gözyaşları içerisindeydi* (B1, s. 163) / ...*yüzü gülmeye başladı* (B1, s.44) / ...*üzüntü ve çaresizlik içinde çrpınmaya başladı* / gibi ifadeler kitapta yer alan örneklerden bazılarıdır.

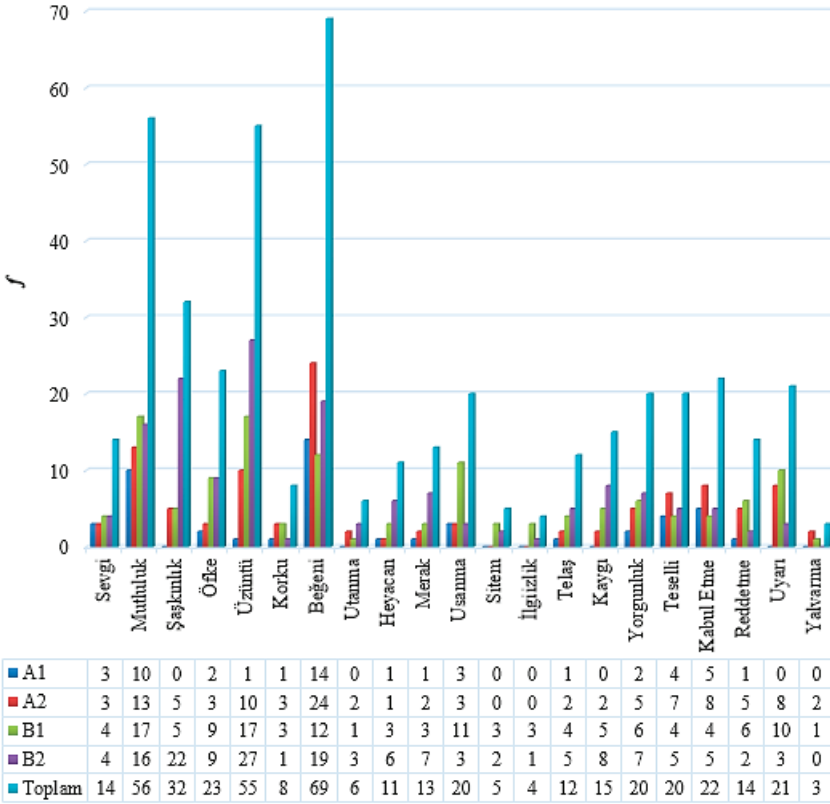
Şekil 2. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinde Duygu Durumu Bil-diren İfadelerin Seviyelere (A1-A2/B1/B2-C1) Göre Kullanım Sıklığı



Şekil 2’de yer alan bilgiler doğrultusunda Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe setindeki kitaplarda en fazla yer verilen duyguların sırasıyla; üzüntü (f :130), beğeni (f :101), mutluluk (f :81) ve şaşkınlık (f :49); en az yer verilen duyguların ise yalvarma (f :7), utanma (f :13), korku (f :14) ve heyecan (f :18) olduğu görülmektedir. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe temel düzey kitaplarında 240, orta düzey kitaplarında ise 515 duygu ifadesi yer almaktadır.

Mutluluktan havalara uçacaktır (A1-A2, çk. s. 54) / ...hıçkırma hıçkırma ağladım (A1- A2, s. 136) / Uzun zamandır hiç keyfim yok (B1, çk, s. 123) / Çocuklar sevinçten bayram eder (B1, s. 137).

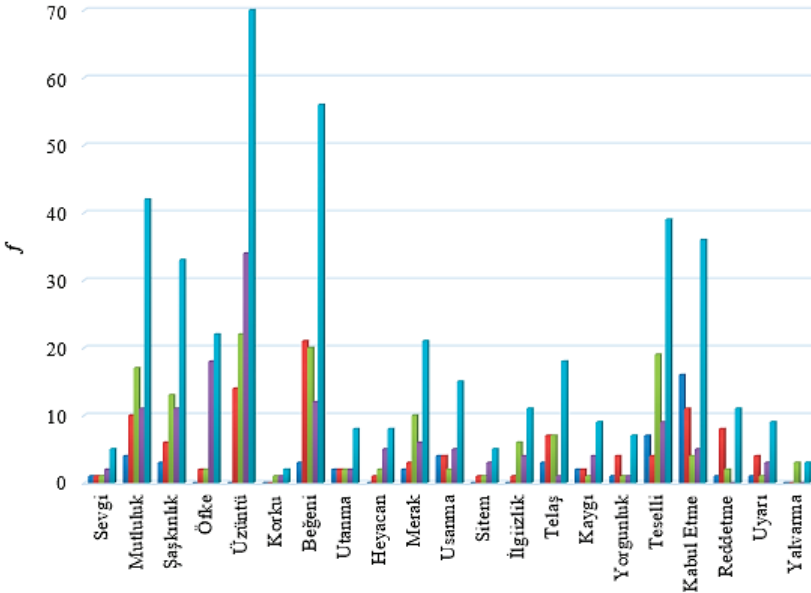
Şekil 3. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinde Duygu Durumu Bildiren İfadelerin Seviyelere (A1-A2-B1-B2) Göre Kullanım Sıklığı



Şekil 3'e göre İstanbul Yabancılar İçin Türkçe setindeki kitaplar duygu ifadelerinin kullanım sıklığı açısından değerlendirildiğinde en fazla yer verilen duyguların sırasıyla; beğeni ($f:69$), mutluluk ($f:56$), üzüntü ($f:55$) ve şaşkınlık ($f:32$), en az yer verilen duyguların ise yalvarma ($f:3$), ilgisizlik ($f:4$) ve sitem ($f:5$) olduğu görülmektedir. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe temel düzey kitaplarında 157, orta düzey kitaplarında ise 286 duygu ifadesi yer almaktadır.

Kahkahaya boğuldu (A2, s. 33) / *Oh !Çok şükür* (B2, s. 94) / *Vicdan azabı çekiyor* (B1, çk s. 32) *Şaşım kaldım* (B2, s. 89) / *Herkesi kendine hayran bırakıyor* (A2, çk. s. 25) gibi ifadeler kitapta yer alan örneklerden bazılarıdır.

Şekil 4. Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setinde Duygu Durumu Bildiren İfadelerin Seviyelere (A1-A2-B1-B2) Göre Kullanım Sıklığı

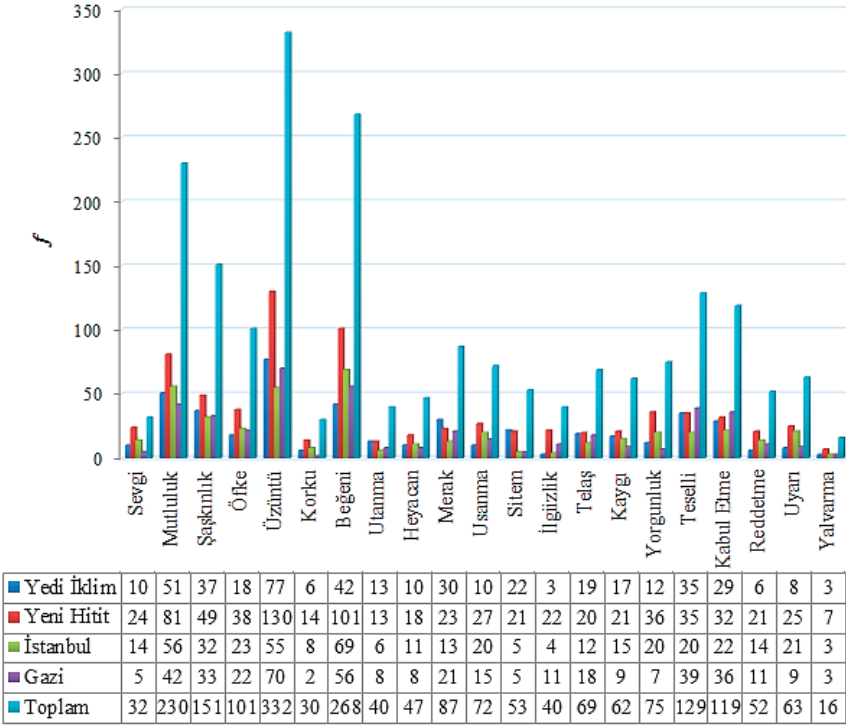


	A1	A2	B1	B2	Toplam
Sevgi	1	4	3	0	0
Mutluluk	1	10	6	2	14
Şaşkınlık	1	17	13	2	22
Öfke	2	11	11	18	34
Üzüntü	2	14	0	0	0
Korku	3	21	2	1	12
Beğeni	2	2	1	20	2
Utanma	2	2	2	2	10
Heyacan	2	5	6	5	3
Merak	4	1	3	4	1
Usanma	0	0	0	0	3
Sitem	0	0	0	0	7
İlgizlilik	3	2	1	6	7
Telaş	2	1	1	7	2
Kayıp	2	4	1	1	4
Yorgunluk	1	1	1	1	19
Teselli	7	16	1	7	16
Kabul Etme	1	11	8	4	0
Reddetme	1	1	1	1	9
Uyarı	1	1	1	1	3
Yalvarma	0	0	0	0	3

Şekil 4'te yer alan bilgiler doğrultusunda Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe setindeki kitaplarda en fazla yer verilen duyguların sırasıyla; üzüntü ($f:70$), beğeni ($f:56$) ve mutluluk ($f:42$), en az yer verilen duyguların ise korku ($f:2$), yalvarma ($f:3$) ve sitem ($f:5$) olduğu görülmektedir. Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe temel düzey kitaplarında 156, orta düzey kitaplarında ise 274 duygu ifadesi yer almaktadır.

Hay hay (A1, s. 34) / Ooo! Oldukça rahat (A2, s. 54) / Sen canını sıkma (B1, s. 25) Rahmetlinin mekânı cennet olsun (B1, dk. s.181) /... günden güne bir mum gibi erir (B2, s. 65) / Filmi gözleriniz dolarak izleyeceksiniz (B2, s. 65) /... beyninden vurulmuşa dönmüş (B2, s. 42) / Vay be! (B2, s. 46) / Bir hışımla kadın yerinden kalkmış (B2, s. 41) gibi ifadeler kitaplarda yer alan örneklerden bazılarıdır.

Şekil 5. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Setlerde Duygu Durumu Bildiren İfadelerin Toplam Kullanım Sıklığı



Şekil 5'te yer alan bilgiler doğrultusunda dört Türkçe öğretim setindeki duygu durumlarının toplam kullanım sıklığının sırasıyla; üzüntü ($f:332$), beğeni ($f:268$), mutluluk ($f:230$), şaşkınlık ($f:151$), teselli ($f:129$), kabul etme ($f:119$), öfke ($f:101$), merak ($f:87$), yorgunluk ($f:75$), usanma ($f:72$), telaş ($f:69$), uyarı ($f:63$), kaygı ($f:62$), sitem ($f:53$), reddetme ($f:52$), heyecan ($f:47$), utanma ($f:40$), ilgisizlik ($f:40$), sevgi ($f:32$), korku ($f:30$) ve yalvarma ($f:16$) biçiminde olduğu görülmektedir. Türkçe öğretim setlerinde toplamda 2086 duygu ifadesine yer verilmiştir. En fazla duygu durumu ifadesinin yer verildiği setlerin sırasıyla; Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ($f:755$), Yedi İklim Türkçe ($f:458$), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ($f:443$) ve Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe ($f:430$) öğretim setleri olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yararlanan Türkçe öğretim setlerinde duygu durumu bildiren ifadelerin kullanım sıklığı araştırılmış ve çalışmada belirlenen 21 duygu durumu ifadesinin sıklık düzeyinin toplamda 2086 olduğu tespit edilmiştir.

Yedi İklim Türkçe seti duygu ifadelerinin toplam kullanım sıklığı açısından değerlendirildiğinde (*f*:458) duygu ifadesine yer verildiği tespit edilmiştir. Temel düzey kitaplarında (*f*:163), orta düzey kitaplarında ise (*f*:295) duygu ifadesine yer verilmiştir.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti duygu ifadelerinin toplam kullanım sıklığı açısından değerlendirildiğinde (*f*:755) duygu ifadesine yer verildiği tespit edilmiştir. Temel düzey kitaplarında (*f*:240), orta düzey kitaplarında ise (*f*:515) duygu ifadesi kullanılmıştır.

Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe seti duygu ifadelerinin toplam kullanım sıklığı açısından değerlendirildiğinde (*f*:430) duygu ifadesine yer verildiği tespit edilmiştir. Temel düzey kitaplarında (*f*:156), orta düzey kitaplarında ise (*f*:274) duygu ifadesine rastlanmıştır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe seti duygu ifadelerinin toplam kullanım sıklığı açısından değerlendirildiğinde (*f*:443) duygu ifadesine yer verildiği tespit edilmiştir. Temel düzey kitaplarında (*f*:157), orta düzey kitaplarında ise (*f*:286) duygu ifadesi bulunmuştur.

Türkçe öğretim setleri 21 duygu durumu ifadesinin toplam kullanım sıklığı açısından değerlendirildiğinde, en fazla duygu durumuna yer veren Türkçe öğretim setlerinin sırasıyla; Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (*f*:755), Yedi İklim Türkçe (*f*:458), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (*f*:443) ve Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe (*f*:430) öğretim seti olduğu tespit edilmiştir. Bu tespitten hareketle Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setinin duygu ifadeleri sıklığı bakımından diğer setlere oranla daha zengin olduğu saptanmıştır.

Dört Türkçe öğretim setinde de temel düzey kitaplarında, orta düzey kitaplarına oranla daha az sayıda ve basit yapıda duygu ifadelerine yer verildiği, seviye artışına paralel olarak duygu ifadelerinin sıklık düzeyinin ve zorluk derecesinin arttığı saptanmıştır.

Ayrıca bu öğretim setleri toplam duygu durumları açısından değerlendirildiğinde, en fazla yer verilen duygu durumlarının üzüntü (*f*:332), beğeni (*f*:264), mutluluk (*f*:230) olduğu saptanmıştır.

Türkçe öğretim setlerinde en fazla yer verilen üzüntü duygusu, psikoloji alanındaki teorisyenlere göre olumsuz olan ana temel duygulardandır. Araştırmalar dilde olumsuz duyguların olumlu duygulardan daha kapsamlı betimlendiğini göstermektedir. Voltan Acar, Türkçede olumlu duyguları yansıtan sözcük ve deyimlerin olumsuz duyguları yansıtan sözcük ve deyimlere oranla daha az olduğunu,

olumsuz duyguları anlatmak için Türk dilinin oldukça zengin olduğunu belirtmiştir (2003: s.125). Bununla birlikte psikologlar olumsuz sayılan duygularla ilgili olan anıların zihinde kalıcı bir iz bıraktığını ifade etmişlerdir (Şahovskiy'den aktaran Hacızade, 2012). Goleman'da özbilincin (kişinin ruh hâli hakkındaki düşüncelerinin farkında olması) olumsuz ve güçlü duygular üzerinde daha kuvvetli bir etkisi olduğu görüşündedir. Bununla birlikte olumsuz duygular bireye harekete geçirmenin yanı sıra daha büyük bir özgürlükle hissedilen duygudan kurtulmayı deneme seçeneği sunmaktadır (2010: 79). Bu doğrultuda Türkçe öğretim setlerinin incelenmesi sonucu ortaya çıkan bu netice psikolojide duygu araştırmacılarının görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Öneriler

Türk toplumunun duygusal tepkilerindeki anlatım gücünü ve zenginliğini yansıtan kültürel içerikli dil unsurlarına (ünlemler, atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözler) kitaplarda daha fazla yer verilerek öğrencilerin kelime hazinesi geliştirilmeli ve öğrencilerde kültürel farkındalık oluşturulmalıdır.

Ders kitaplarının son bölümünde bu yapıların anlamları, işlevleri ve bağlam özellikleri göz önünde bulundurularak açıklayıcı özet bilgiler bulunmalıdır.

Temel duyguları ifade eden duygu durumları eşit oranda bir dağılımla kitaplarda yer verilmelidir.

Duygu bildiren ifadelerin çoğu mecaz anlamlı yapıdadır. Bu yapıların öğretilmesinde öğrencilere çoklu öğrenme ortamı oluşturacak müzik parçaları, video, kısa filmler, resimler vb. gibi öğrencilerin görme ve işitme duyu organlarını harekete geçirecek materyallerden yararlanılmalıdır.

Kitaplarda yer alan dinleme etkinlikleri video görüntüleri de olacak nitelikte hazırlanmalıdır

Duygu ifadelerinin öğretiminde, duygusal belleği uyaran yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerden yararlanılarak iletişimsel beceri geliştirilmelidir.

Sınıf içi etkinliklerde bağlama uygun ton, vurgu ve ezgi gibi ses özelliklerini kullanarak ünlemlerin ifade ettiği farklı duygu durumları ile ilgili öğrencilerle uygulamalı bir şekilde alıştırmalar yapılmalıdır

Duygu durumları sınıflandırılarak duygu ifadeleri sözlüğü yazılmalıdır.

Kaynakça:

- AKSAN, Doğan, (2002), Anadilimizin Söz Denizinde, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- AKSAN, Doğan, (1996), Türkçenin Sözvarlığı, Ankara: Engin Yayınevi.
- AKSOY, Ömer Asım, (1988), Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1-2, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Büyüköztürk, Şener, (2012), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Ankara: Pegema Yay.
- Cüceloğlu, Doğan, (2000), *İnsan ve Davranış*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- DİLEK, İbrahim, (2015), Yabancı Dil Olarak Türkçede İkileme Öğretimi: Örnek Alıştırmalar [Özel Sayı], International Journal Of Language' Education and Teaching, 5, 1436-1452.
- EKMAN, Paul, (1992), An Argument For Basic Emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- GENCAN, Tahir Nejat, (2001), Dilbilgisi. Ankara: Ayraç Yay.
- GOLEMAN, Daniel, (2010), Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir? (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık Yay.
- GÖKDAYI, Hürriyet, (2011), Türkçede Kalıp Sözler. İstanbul: Kriter Yay.
- HACIZADE, Naile, (2012), Duyguların Dili, Konya: Çizgi Yay.
- KORKMAZ, Zeynep, (2003), Türkiye Türkçesi Grameri, Ankara: TDK.
- KORKMAZ, Zeynep, (1992), Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK.
- LANGELIER, Carol A, (2006), Duygu Yönetimi Beceri Çalışma Kitabı, (M. Bilgin, & R. Çeçen, Çev.), Ankara: Pegema Yay.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013), Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı. <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php> sayfasından erişilmiştir.
- ÖZBAYRAK, Cansel, (2006), Türkiye Örneğinde Duygular ve Bilişsel-Duygu Değerlendirme Süreci, (Yüksek Lisans Tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- PARROTT, W. Gerrod, (2001), Emotion By Groups. http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_emotions sayfasından erişilmiştir.
- SARTORIUS, Mariela, (1999), Kadınlarda Duygusal Zeka. EQ'yu Daha İyi Kullanmanın Yolları (Ş. Erendor, Çev.), İstanbul: Varlık/Özel Yay.
- ÜNLÜ, Sezen, (2001), Psikoloji, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yay.
- VOLTAN ACAR, Nilüfer, (1987), Duygu Yansıtan Sözcüklerin Anlamsal Çözümlemesi, *NörolojiNöroŞirurji- Psikiyatri Dergisi*, 29-33.

WIERZBICKA, Anna, (1999), *Emotions Across Languages and Cultures, Diversity and Universals*. New York: Cambridge University.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 21.05.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Coğrafya Öğretiminde Programların Tasarım ve Program Öğeleri Açısından İncelenmesi ve 2017 Öğretim Programı

Examination of Programs in Geography Teaching in Terms of Design and Program Elements and 2017 Curriculum

Yrd. Doç. Dr. Nurcan DEMİRALP *

Öz:

Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürdürülen çalışmalarla, eğitim programlarını geliştirmek ve ülke şartlarına uygun program geliştirme modelleri üretmek konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Genel olarak eğitim programlarının geliştirilmesi özel olarak da öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Bu durumun yansımalarını, 1924’den günümüze kadar geliştirilen çeşitli coğrafya dersi öğretim programlarında görmek mümkündür. Cumhuriyetten günümüze kadar hazırlanan coğrafya dersi öğretim programları çeşitli yönleriyle ele alınıp, değerlendirilmiştir. Ancak bu programlar; program tasarımı yaklaşımı ve program öğeleri (hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört temel öğe) açısından birbiriyle karşılaştırılarak değerlendirilmemiştir. Bu çerçevede çalışmanın amacı; Cumhuriyet Dönemi boyunca geliştirilen coğrafya dersi öğretim programlarının, 2017 coğrafya dersi öğretim programı da dâhil olmak üzere, program tasarımı yaklaşımı ve program öğeleri açısından birbiriyle karşılaştırılarak incelenmesi ve sonuçların yorumlanmasıdır. Araştırma nitel bir araştırma modeli olan doküman analizi veya doküman incele-

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Beşevler/Ankara, nurcan@gazi.edu.tr, ndemiralp@gmail.com <https://orcid.org/0000-0003-4102-1409>

mesiyle yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırmada, beş alt probleme cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunlar;1. Eğitim programı tasarımı yaklaşımları ve eğitimde program geliştirme modelleri ne demektir? Kaç tür program tasarımı yaklaşımı vardır? Eğitimde önemli program geliştirme modelleri nelerdir? 2. Milli Eğitim Bakanlığı, tarafından hangi program tasarımları yaklaşımları ve program geliştirme modelleri kullanılmıştır ya da geliştirilmiştir? 3. Program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından 2005 öncesi Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının özellikleri nelerdir? 4. Program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programının özellikleri nelerdir? 5. Program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından 2017 Coğrafya Dersi Öğretim Programının özellikleri nelerdir? Araştırmada, beş alt probleme yönelik cevaplar aranırken, 2005öncesi coğrafya dersi öğretim programları, 2005 ve 2017 coğrafya dersi öğretim programları, program öğeleri ve program tasarım yaklaşımları açısından irdelenmiş ve sonuçlar tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya dersi öğretim programı, Coğrafya öğretimi, Öğretim programının öğeleri, Program geliştirme modelleri, Program tasarım yaklaşımları.

Abstract:

In Turkey, important developments have been made with the studies carried out by the Ministry of National Education to develop training programs and to produce program development models suited to the conditions of the country. In general, the development of education programs, in particular, has contributed to the development of curricula. Reflections of this situation can be seen in various geography lesson curriculums developed from 1924 to the present day. The geography lesson programs prepared from the Republic to the day-to-day are handled and evaluated in various ways. These programs, however, program design approach and program elements (four main elements, target, content, teaching-learning process and measurement evaluation). The purpose of working in this framework is; The geography curriculum developed during the Republican Period, including the 2017 geography curriculum, is reviewed and compared with the curriculum design approach and program elements. The research was conducted through a qualitative research model, document analysis or document review. Document analysis includes analysis of written materials that contain information about facts or phenomena targeted to be investigated. In the study, five sub-probing responses were sought. These are: 1. What are the training program design approaches and training program development models? How many types of program design approach do you have? What are the important program development models in education? 2. Which program design approaches and program development models have been used or developed by the Ministry of National Education? 3. What are the features of the Pre-2005 Geography Course Curriculum in terms of program design approaches and program elements? 4. What are the features of the 2005 Geography Teaching Program in ter-

ms of program design approaches and program elements? 5. What are the features of the 2017 Geography Course Teaching Program in terms of program design approaches and program elements? In the study, the answers to the five subproblems were searched and the results of 2005 geography lesson curriculum, 2005 and 2017 geography lesson curriculum, program items and program design approaches were discussed and the results were discussed.

Keywords: Geography curriculum, Geography teaching, Elements of curriculum, Curriculum development models, Program design approaches.

Giriş

Hızla değişen ve gelişen dünyada, ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak amacıyla yeni eğitim programları hazırlanmaktadır. Genel olarak eğitim programı “öğrencilerin yaşantılarını düzenleme” olarak tanımlanır. Demirel (2010:6) “Eğitim programını; öğrenene, okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” şeklinde tanımlamaktadır. *Öğretim programı ise; okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir* (Demirel,2010:6). *Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsarken, öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konular ile ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Diğer bir ifade ile öğretim programı, eğitim programını kullanılmaya hazır hale getirmek, hayata geçirmektir.*

Eğitim programı adı verilen düzeneğin; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Program geliştirme çalışmaları; eğitim programlarının bu dört temel ögesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünü ele alınıp tüm yönleri ile değerlendirilerek yapılır.

. *Türkiye’de program geliştirme çalışmaları gerçek anlamda Cumhuriyetin ilanı ile başlamıştır. Ancak, eğitim programı konusunda yapılan bu ilk çalışmalarda, dersler ve derslerde öğretilecek konular sıralanmıştır. Coğrafya dersi için hazırlanan ilk programlarda da derste işlenecek konular ve ders saatleri yer almıştır.*

Ülkelerin varlıklarını sürdürebilmek ve geleceğe güvenle bakabilmek için; yakın çevresinden başlayarak dünyayı anlayan ve anlamlandıran, araştıran, sorgulayan, bilinçli vatandaşlar yetiştirmeye ihtiyacı vardır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde; öğrencilere iyi bir coğrafya eğitimi kazandıran coğrafya öğretim programlarının hazırlanmasının rolü önemlidir. Bu amaçla ilk coğrafya dersi öğretim programı 1924 yılında hazırlanmakla birlikte bazı değişiklikler yapılarak son halini 1934 yılında almıştır (T.C. Maarif Vekâleti, 1934)

MEB Tebliğler Dergisi’nden yararlanılarak diğer programlar kısaca şöyle değerlendirilebilir: 1924-1934 programından sonra, 1942 ve 1957’de coğrafya dersi öğretim programları geliştirilmiştir. 1941 yılında yapılan I. Türk Coğrafya Kong-

resi'nde alınan kararlar doğrultusunda, 1942 coğrafya dersi *öğretim programı hazırlanmıştır*. 1942 programında, *içerik ve konuların sıralanışı* iyi bir planlamayla düzenlenmiştir. 1957 yılında geliştirilen coğrafya öğretim programında; Türkiye'nin coğrafi özelliklerinin ülke ve bölge ölççeğinde *öğretildiği* yeni bir içerik sıralaması ve metot uygulanmıştır.

Türkiye'de 1950'li yıllara kadar uygulanan coğrafya dersi öğretim programlarına genel olarak bakıldığında; coğrafya dersinde *öğretilecek konular listesinin hazırlanması şeklinde ele alındığı* görülür. Daha sonra geliştirilen öğretim programlarında, tasarım ve program öğeleri açısından, bazı gelişmeler kaydedilmiştir. 1971 coğrafya taslak programında ilk kez dersin amaçlarına yer verilmiştir. 1973 programında da dersin genel amaçlarının yanı sıra ilk kez her bir coğrafya dersi için ayrı ayrı amaçlar ve dersin değerlendirilmesine yönelik tavsiyeler bulunmaktadır. 1982 coğrafya dersi geçici öğretim programında, coğrafya dersinin genel amaçları dokuz madde altında toplanmış, bazı üniteler programdan *çıkarılarak sadeleştirme yoluna gidilmiştir*. 1983 coğrafya öğretim programında ise; 1982 geçici programındaki amaçların sayısı ve kapsamı artırılmıştır. 1992 coğrafya öğretim programı ile önemli bir yenilik getirilmemiş adeta 1983 coğrafya öğretim programı tekrarlanmıştır.

MEB tarafından yapılan program geliştirme çalışmalarında, program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bu durumun yansımaları öğretim programlarında kendini göstermiştir. 2005 yılında geliştirilen coğrafya dersi öğretim programı, gerek program tasarımı yaklaşımı gerekse program öğeleri açısından gerçek anlamda ilk modern program olarak kabul edilmelidir. 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı ile ilk kez tüm program öğeleri ve bunlar arasındaki ilişkiler bütünü detaylı olarak ele alınıp geliştirilmiştir.

Öğretim programlarının hazırlanması, uygulanması, süreç içinde karşılaşılan sorunlar dikkate alınarak gözden geçirilmesi ve aksayan yönlerinin düzeltilmesi etkin ve çok yönlü bir süreçtir. Bu nedenle öğretim programları, güncellenmeye ve yeniliklere açık olmaya ihtiyaç duyar. 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı da uygulamada yaşanan sorunlar nedeniyle *güncellenmiştir*. 2005 coğrafya dersi öğretim programında, 2011 ve 2014 yıllarında olmak üzere, iki kez *çok küçük çaplı güncellemeler yapılmıştır*.

MEB tarafından alınan bir kararla, *tüm öğretim programlarının yeniden güncellenmesi* çalışmaları başlatılmış ve bu kapsamında, coğrafya dersi öğretim programı da güncellenerek 2017 yılının Temmuz ayında yürürlüğe girmiştir.

Çalışmanın Amaçları

Bu amaç doğrultusunda araştırmada, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Eğitim programı tasarımı yaklaşımları ve eğitimde program geliştirme modelleri ne demektir? Kaç tür program tasarımı yaklaşımı vardır? Eğitimde önemli program geliştirme modelleri nelerdir?

2. Milli Eğitim Bakanlığı, tarafından hangi program tasarımları yaklaşımları ve program geliştirme modelleri kullanılmıştır ya da geliştirilmiştir?
3. Program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından 2005 öncesi Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının özellikleri nelerdir?
4. Program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programının özellikleri nelerdir?
5. Program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından 2017 Coğrafya Dersi Öğretim Programının özellikleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir araştırma modeli olan doküman analizi veya doküman incelemesiyle yapılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006:187). Betimsel yapıda olan bu çalışmada, coğrafya dersi öğretim programları araştırmanın amacı doğrultusunda incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri kaynağı olarak; *Türkiye’de*, cumhuriyetten günümüze kadar olan program geliştirme modelleri ve coğrafya dersi öğretim programları kullanılmıştır. Çalışmada, konuyla ilgili yayımlanmış araştırmalardan da yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz süreçlerinden biri olan betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara uygun olarak düzenlenip, yorumlanmıştır. “Betimsel analiz yaklaşımına göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006:224).

1. Eğitim programı tasarımı yaklaşımları ve eğitimde program geliştirme modelleri ne demektir? Kaç tür program tasarımı yaklaşımı vardır? Eğitimde önemli program geliştirme modelleri nelerdir?

Eğitim programları oluşturulmadan önce planlamalar yapılır. Bu planlamaların ilk aşamasını program tasarımları oluşturur. “Eğitim programı tasarımı, bir programın hangi *öğelerden* oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Program tasarımı, öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içinde ele almayı amaçlar” (Demirel, 2010 :47).

Eğitim programı tasarımında şu dört soruya yanıt aranmaktadır:

1. Ne yapılmalıdır?
2. Konu alanı neleri içermelidir?
3. Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikleri kullanılmalıdır?
4. Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçlar kullanılmalıdır?

Bu dört öge birbiriyle sürekli ilişki içindedir, bir öge hakkında verilen karar diğerlerini de etkilemektedir (Demirel, 2010: 48).

Yukarıdaki sorulara cevap aranarak, eğitim programları tasarımları geliştirilmede üç temel yaklaşım izlenmektedir. Bunlar;

Konu Merkezli Program Tasarımları

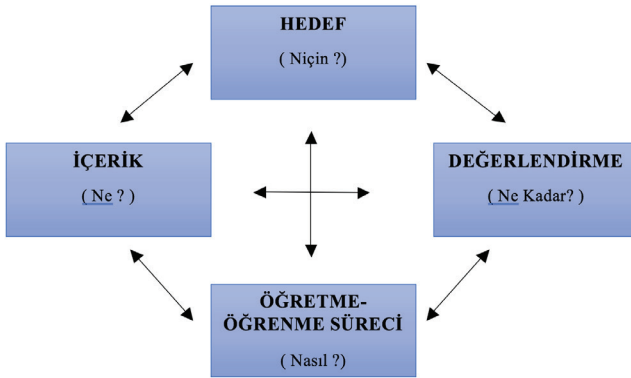
Öğrenen Merkezli Program Tasarımları

Sorun Merkezli Program Tasarımları

Erden (1998:6), eğitim programı tasarısı hazırlanırken, veri toplama kaynaklarından hangisine öncelik verileceğinin, tasarımın dayandığı eğitim felsefesi ve eğitim modeline göre değişeceğini, tasarı konu alanı merkezli ise konu alanı, öğrenci ve yaşantı merkezli ise birey, toplum merkezli ise toplumdaki elde edilen verilerin önem ve öncelik taşıyacağını belirtmektedir.

Yukarıdaki açıklamaların ışığında, neden birbirinden farklı program tasarımları geliştirilmektedir? sorusu akla gelebilir. Program tasarımları da aynen eğitim programları gibi hedef, içerik (konu alanı), öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşur. Bu öğelerden biri veya bunlar arasındaki ilişkiler farklılaştığında doğal olarak ortaya çıkan program tasarımları da farklı olmaktadır.

Şema:1 Bir eğitim programının dört temel öğesi (hedef, içerik, öğretme-öğretme süreci, değerlendirme) ve bunlara ilişkin sorular (Demirel, 2010: 5-6 yararlanılarak H. Kocabatmaz tarafından oluşturulmuştur.) yer almaktadır.



Şema:1 Eğitim programının dört temel ögesi (hedef, içerik, öğretme-öğretme süreci, değerlendirme) ve bunlara ilişkin sorular (Demirel, 2010: 5-6 yararlanılarak H. Kocabatmaz tarafından oluşturulmuştur.)

İnsanlığın gelişimi ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçların karşılanması açısından, eğitimde önemli program geliştirme modelleri ortaya çıkmıştır. Program geliştirmede yurtdışında en yaygın olan modeller; Taba, Tyler, Taba-Tyler, Rasyonel Planlama Modeli (Teknokratik Model), Wulf ve Schave'nin sistem yaklaşımını esas alan modeli, Skillbeck'in geliştirdiği Durumsal Model ve Stenhouse tarafından ortaya konulan Süreç Yaklaşımı Modelleridir (Demirel,1992; Erişen, 1998; Demirel,2010).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hangi program tasarımları yaklaşımları ve program geliştirme modelleri kullanılmıştır ya da geliştirilmiştir?

Türkiye'de, program geliştirme konusunda bir standartlaşma sağlamak amacıyla, MEB tarafından iki önemli program geliştirme modeli hazırlanmıştır. Bunlardan birincisi, 1983 yılında yürürlüğe giren MEB Program Geliştirme Modeli, ikincisi de 2004 yılında hazırlanan MEB Yeni Program Geliştirme Modeli'dir. MEB tarafından geliştirilen her iki program incelendiğinde; program geliştirme modeli olarak daha çok Taba-Tyler program geliştirme modelinin etkisi altında geliştirildikleri ve program tasarımı açısından da konu merkezli program tasarımına göre tasarlandıkları söylenebilir. Demirel'e (2010:51) göre, konu alanını merkeze alan tasarımların felsefi temellerinin idealizm ve klasik realizm olduğu ve dayandığı eğitim felsefesinin ise daimicilik ve esasicilik olduğu ifade edilir.

Ancak gerek 1983'de hazırlanan modeldeki “ders kitapları öğretim materyalleri” aşaması, gerekse 2004'deki modelde yeralan “kavram haritalarının oluşturulması, öğretim etkinlikleri, ölçme değerlendirme ve öğretmen kılavuzunun bir arada değil de her birinin program geliştirme çalışmalarından ayrı ele alınması gereken” modelden farklı ele alınması gereken aşamalar olduğu görülür (Demirel, 2010; 59 ve 63).

MEB yeni program geliştirme modeli (2004)'nde yeralan “diğer alanlarla bağlantılar” aşamasıyla da disiplinler arası yaklaşım ve ara disiplinler arasındaki ilişkiler önemsenmektedir.

Yukarıdaki değerlendirmeler ışığında, MEB tarafından geliştirilen her iki modelin *çatısı* Taba-Tyler program geliştirme modelinin oluşturduğu, Taba-Tyler modelinden etkilendikleri ve izler taşıdıkları *görölmektedir*. Ancak, MEB tarafından geliştirilen modellerde yeralan bazı aşamalardan dolayı bunların kendilerine özgü modeller oldukları söylenebilir.

Program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından 2005 öncesi Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının (CDÖP) özellikleri nelerdir?

Türkiye'de, 1924 yılında hazırlanan ilk coğrafya öğretim programı bazı küçük değişikliklerle son halini 1934 yılında almıştır. “Bundan dolayı bu iki müfredat

programı birleştirilerek, (1924-1934) ilk coğrafya dersi müfredat programı olarak kabul edilir "(Geçit,2008:151)

Bundan sonra; 1942 coğrafya öğretim programı, 1957 coğrafya öğretim programı, 1971 coğrafya taslak programı, 1973 coğrafya öğretim programı, 1982 coğrafya dersi geçici öğretim programı, 1983 coğrafya öğretim programı, 1992 coğrafya öğretim programı, 2005 coğrafya öğretim programı geliştirilmiştir.

1924- 1934, 1942 ve 1957 coğrafya dersi öğretim programları incelendiğinde; bunların okutulacak konu başlıklarından ve ders saatlerinden oluşan listeler oldukları görülür. Bu listelere bakarak, bugünkü anlamda anladığımız, yani hedef, içerik (konu alanı), öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğe ve bunlar arasındaki dinamik ilişkilerden oluşan, öğretim programlarından söz edemeyiz. Bu programlar, konu merkezli ve öğretmen odaklı bir yapıya sahiptir. Konu alanını merkeze alan bu tasarımlarda, öğrencinin sadece bilgiyi kazanmış olması, öğrenmesi için yeterli görülmüştür.

1971 yılına gelininceye kadar programlarda, coğrafya dersinin amaçlarına değinilmemiştir. İlk kez, 1971 Coğrafya Taslak Öğretim Programında coğrafya dersinin amaçlarına yer verilmiştir. Aynı programda, dersin öğretimi sırasında, öğretmenlerin kullanmaları ve uygulamaları için "Açıklamalar ve Tavsiyeler" başlığı altında on bir maddeden oluşan bir bölüm yer almaktadır. Buradaki tavsiyelerden biri; öğrencilerin tek başına veya toplu olarak gezi gözlem yapmaya teşvik edilmesi, bu gezi ve gözlem sonuçlarını rapor olarak yazmaları, sınıfta bu raporlar üzerinde tartışılması yönündedir. Ayrıca programda, dersin işleniş sırasında, araç-gereç ve tesis kullanımı ve bunların neler olması gerektiğine (yerküre, kabartma haritalar gibi) dair açıklamalar yapılmıştır. Programda, coğrafya öğretiminin öğrencilere hangi davranışları kazandıracığına dair beş çıktı yer almaktadır. (MEB,1971:123-125).

1971 Coğrafya Taslak Öğretim Programı;

Coğrafya dersini Niçin Öğretelim? (Hedef)

Coğrafya dersinde Ne Öğretelim? (içerik)

Coğrafya Dersini Nasıl Öğretelim (Öğrenme- Öğretme Süreci)

sorularına büyük oranda cevap veren bir programdır. Bu nedenle; 1971 Coğrafya Taslak Öğretim Programının, (MEB Tebliğler Dergisi, 1971: 1652) basit de olsa, öğretim programı anlayışını gerçekleştirmeye çalışan bir program olduğu söylenebilir. Programa, program öğeleri açısından bakıldığında; hedef, içerik ve öğrenme- öğretme süreci öğelerine yer verildiği, değerlendirme öğesine yer verilmediği, dolayısıyla tüm program öğelerinin mevcut olmadığı görülür.

1973 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 1971 programına göre daha gelişmiş bir öğretim programıdır. Programda, öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan, dersin işlenişinde kullanılacak açıklamalar ve tavsiyeleri içeren on yedi madde yer almaktadır (MEB,1974:10-11). Onaltıncı maddede, öğrencileri düşünmeye ve araş-

tırmaya yönelten, ezberden uzak, sebep-sonuç ilişkisi kurulacak sorular sorulması ve bunların objektif değerlendirilmesi tavsiye edilmektedir. Programda, değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği yönündeki bu tavsiyelerden dolayı, ilk kez 1973 coğrafya dersi öğretim programında diğer program öğelerinin yanısıra değerlendirme ögesine az da olsa yer verildiği söylenebilir.

Program öğeleri açısından bakıldığında; 1971 coğrafya taslak programında ilk kez dersin amaçlarına, 1973 programında da ilk kez her bir coğrafya dersi için ayrı ayrı amaçlar ve az da olsa değerlendirme ögesine yer verilmiştir.

1973 Coğrafya dersi öğretim programı, kendinden önceki programlara göre gelişmiş bir program olduğu ve program öğeleri açısından da *tüm öğeleri içerdiği için bazı kaynaklarda (Engin ve diğerleri, 2003:109 ve Geçit, 2008:159-160) “Modern Program”* olarak adlandırılmıştır. Ancak, tüm program öğeleri gerçek anlamda geliştirilmediği ve bunlar arasındaki ilişkiler bütünü ele alınıp değerlendirilmediği için, 1973 programı *“modern program” değil, modern programa geçişin ilk adımı olarak kabul edilmelidir.*

1982 coğrafya dersi geçici öğretim programında (MEB,1982:156), coğrafya dersinin genel amaçları dokuz madde altında toplanmış, *içerik olarak daha çok fiziki coğrafya konularına yer verilmiş ve 1973 programındaki bazı konular* programdan çıkarılarak sadeleştirme yoluna gidilmiştir.

1983 coğrafya öğretim programında (MEB, Tebliğler Dergisi, 1983: 2146), 1982 geçici programındaki amaçların sayısı ve kapsamı artırılmıştır. 1982 geçici öğretim programındaki dokuz amaç geliştirilerek, 1983 programında sayısı onüçe çıkarılmıştır.

1992 coğrafya öğretim programı ile önemli bir yenilik getirilmemiş, adeta 1983 coğrafya öğretim programı tekrarlanmıştır. MEB tarafından 1991 yılında alınan bir kararla, “ Ders Geçme ve Kredili Sistem” adı verilen yeni bir programa geçilmiştir. 1992-1993 öğretim yılında uygulamaya başlanan bu programda, “Coğrafya1-2” ders içeriğiyle, coğrafya lise ortak ders programında yer almıştır (MEB, Tebliğler Dergisi, 1992: 5712).

MEB tarafından hazırlanan ve 2005 coğrafya dersi öğretim programına kadar olan tüm coğrafya dersi öğretim programları incelendiğinde;

Programların, sınıflara göre okutulacak konular ve bunların ders saatlerini içeren yapılardan oluştuğu, yıllar içinde hazırlanan ve yeni olarak adlandırılan programların kayda değer bir yenilik getirmede, yenilik olarak sunulan programlarda da bir öncekinde yer almayan konu başlıklarının eklendiği veya çıkarıldığı, ders saatlerinin azaltıldığı veya artırıldığı gibi düzenlemelerin ötesine gitmediği görülmektedir. Ayrıca programların, davranışçı yaklaşıma göre hazırlandığı, konu merkezli ve öğretmen odaklı olduğu, öğretmene ve öğrenciye söz hakkı tanımayan, esnek olmayan bir yapıda olduğu görülür.

Yukarıdaki değerlendirmelerin ışığında; 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programına gelinceye kadar, modern anlamda bir program geliştirme modeline göre hazırlanmış ve tüm program öğeleri ve bunlar arasındaki ilişkilerin ele alınıp düzenlendiği, coğrafya dersi öğretim programının mevcut olmadığı söylenebilir.

Program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programının (CDÖP) özellikleri nelerdir?

2005 Coğrafya Dersi öğretim Programı, 2004 yılında geliştirilen, MEB Yeni Program Geliştirme Modeli (MEB,2004: sayı 2563)'nin dayanağı olan yapılandırmacı öğrenme kuramına göre geliştirilmiştir. Bu kuramda, öğretmek yerine “öğrenme” kavramı merkeze alınmıştır. “Yapılandırmacılık öz olarak, bilginin kişinin deneyimleri, gözlemleri, mantıksal çözümlenmeleri sonucunda bilgiyi kendine özgü anlam yüklenerek şekillendirilmesi, yapılandırılmasıdır. Temel dayanağı bilgiyi aktarmak değil, bilginin yeniden yapılandırılması olan üretici öğrenme, keşfederek öğrenme, duruma bağlı öğrenme gibi teorilerin birleşmesi ile oluşan görüştür” (Akınoğlu, 2004:74).

Yapılandırmacı öğrenme kuramının temelinde, ilerlemecilik (progressivism) eğitim felsefesi vardır. “ ilerlemecilik (progressivism), pragmatik felsefenin eğitime uygulandığıdır. Pragmatik felsefe, değişmeyi gerçeğin esası olarak görür. Bu nedenle de eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğu öne sürülür. Eğitimin özünü, tecrübenin sürekli olarak yeniden inşa edilmesi oluşturur” (Demirel, 2010: 23). Bu da *öğrencinin kendi gözlemleri ve yaşantısıyla öğrenme çabasına girmesini sağlar.*

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'na, program tasarımı yaklaşımı açısından bakıldığında; hem öğrenen merkezli hem de sorun merkezli program tasarımlarının izlerini taşıdığı görülür.

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, program öğeleri açısından aşağıda incelenmeye çalışılmıştır:

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programının Amaçları (Hedefler):

Programda, coğrafya dersinin genel amaçları, programın vizyonu ve ilkeleri belirlenmiştir. Buna göre; öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak Türkiye ve tüm dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmaları, gelecek yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri bir donanımına sahip olmaları amaçlanmaktadır (CDÖP, 2006:2) ifadesi ile program amacının özü açıklanmıştır. Programda, öncelikle öğrencilerin yaşadıkları çevreyi algulamaları hedeflense de, öğrencilerin dünya algısı geliştirmeleri de önemsenir.

Coğrafya dersinin genel amaçları onüç madde ile açıklanırken, *program hakkında detaylı açıklamalara yer verilmiştir.*

Programın amaçlarından biri de öğrencilerin; coğrafi değerlerin “vatan bilincinin” kazanılmasındaki önemini özümsemeleridir (CDÖP,2006: 12). Böylece, vatansever, sorumluluk sahibi, bilinçli vatandaşlar yetiştirilmesi programın amaçlarından birini oluşturmaktadır.

Programın vizyonu ve ilkelerinde; öğrencilere coğrafi bilinç kazandırılırken ilenecek yol ve kazandırılacak beceri ve nitelikler sıralanmaktadır. Programın ilkelerinde; *öğrenci merkezli yaklaşımların temel alındığı, öğrencinin öğrenme- öğretme sürecine aktif olarak katıldığı ve bilgiyi anlamlandırarak yapılandırdığı, yorumladığı, kazanımlar yoluyla öğrenciye kazandırılan bilgi, beceri, değer ve tutumların hayata taşınabilir nitelikte olduğu* (CDÖP,2006: 16) gibi ifadeler yer almaktadır.

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programının İçeriği:

Programın içeriğinde, öğretilecek olan konuların düzenlenmesi söz konusudur. İçeriğin, programın hedefleri ile tutarlı olması ve öğrenciler için anlam ifade etmesi gerekir. 2005 Coğrafya dersi öğretim programında, içerik düzenleme yaklaşımlarından biri olan sarmal programlama yaklaşımı benimsenmiştir. Program bütüncül ve sarmal bir yaklaşımla yapılandırıldığından, her öğrenme alanının kendi içindeki kazanımları ardışık olarak ele alınıp düzenlenmiştir. Programda kazanımların öngördüğü bir içerik sınırlaması söz konusudur (CDÖP,2006:3).

2005 programında, kendinden önceki programlardan farklı olarak, konu sıralaması ya da ünite yer almaz. Program içerik açısından öğrenme alanları ve kazanımlardan oluşmaktadır. *“Öğrenme alanı; öğrencilere kazandırılacak birbiriyle ilişkili tema, kavram, beceri, anlayış tutum ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği bilgi ve becerileri organize eden yapıdır* (MEB,2005). Kazanım ise; plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencinin kazanması kararlaştırılan bilgi, beceri, değer ve tutumlardır. (CDÖP,2006:278).

Programda, altı öğrenme alanı ve her bir öğrenme alanının içeriğine uygun olarak kazanımlar bulunmaktadır. Kazanımlar, öğrencilere coğrafi bilinç kazandırma amacına uygun olarak düzenlenmiştir. Programda, A. Doğal sistemler öğrenme alanıyla coğrafyanın fiziki konularına ait birbiri ile ilişkili tema, kavram, beceri, tutum ve değerlere yer verilmiştir. B. Beşeri sistemler öğrenme alanıyla da coğrafyanın beşeri coğrafya konularına ait birbiri ile ilişkili tema, kavram, beceri, tutum ve değerler yer almaktadır. C. Mekânsal bir sentez: Türkiye öğrenme alanıyla da, coğrafya konularının kavram ve temalarının mekân olarak Türkiye özelinde ele alınması sözkonusudur. Yani coğrafyanın genel konularını içeren doğal ve beşeri sistemler öğrenme alanlarına ait örnekler dünya ölçeğinde verilirken, mekânsal bir sentez: Türkiye öğrenme alanına ait örneklerin Türkiye’den verilmesi öngörülmektedir.

Coğrafya öğretim programında, öğrencilerin bir dünya algısı geliştirmeleri önemsendiğinden, D. Küresel ortam: bölgeler ve ülkeler öğrenme alanı oluşturulmuştur. Bu öğrenme alanına ait kazanımlar, sınıflar arasında seviyelendirilirken içerdikleri konular özelliklerine göre yerel, ulusal ve dünya ölçeğinde olabilmektedir.

Programda, “Coğrafi Beceriler ve Uygulamalar” öğrenme alanı dışındaki öğrenme alanları için kazanımlar mevcuttur. Ancak sözü edilen öğrenme alanı için kazanım yazılmamış, bu öğrenme alanının içeriği diğer beş öğrenme alanındaki

kazanımlara organize edilmiştir. Bu öğrenme alanındaki beceriler, diğer öğrenme alanlarının her biriyle doğrudan ilgili olduğundan, programa diğer öğrenme alanlarına entegre edilerek, ilgili kazanımın gerektirdiği beceriler şeklinde yansıtılmıştır” (CDÖP,2006:39). Bunun doğal sonucu olarak da, program beceri temelli veya beceri odaklı olarak geliştirilmiştir. Programın içeriğinde beceri ve beceri kazanımı oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Programda diğer tüm öğretim programlarında yer alan genel beceriler veya ortak becerilerin yanısıra coğrafyaya özgü özel becerilere veya coğrafi becerilere de yer verilmiştir. Kazanımın gerektirdiği gerek genel beceriler gerekse özel beceriler, *çeşitli aşama ve süreçleri içermektedir. Öğretmen derslerinde kazanımın gerektirdiği birden fazla becerinin uygulamalarına yer verebileceği gibi, bir becerinin bir aşaması veya sürecine ait uygulamaya da yer verebilir.* Program tablosunda yer alan açıklamalar bölümünde kazanım ile ilişkili beceriler önerilmiş (CDÖP,2006: 157-193), bir başka tabloda da beceri- kazanım ilişkisi kurulmuştur (CDÖP,2006: 97-154). Böylece kazanım-beceri ilişkisi konusunda *açıklayıcı* bilgiler verilmiş ve yönlendirmeler yapılmıştır.

2005 coğrafya dersi öğretim programının getirdiği en önemli yeniliklerden biri de o güne değin programda yer almayan yeni kavram ve temalar içermesidir. Örneğin, öğrenme alanı, coğrafi bilinç, kazanım, sarmal yapı, yapılandırıcılık, etkinlik, *öğrenci merkezli eğitim*, kavram ve kavram öğretimi, beceri ve beceri öğretimi, değer ve tutum, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), süreç odaklı ölçme değerlendirme, değer öğretimi, aktif öğrenme gibi.

Programda, öğrencilerin coğrafya bilimine ait temel kavramları öğrenmelerine dikkat edilmiştir. Hazırlanan kavram haritalarının, öğrencilere kavram öğretiminde yol gösterici olması öngörülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin çizdikleri kavram ve zihin haritalarından yararlanarak, kavram yanlışları varsa, düzeltmelerine yardımcı olunması önerilmektedir.

Programın içeriğindeki önemli bir yenilik de değer ve tutumlara yer verilmiş olmasıdır. *Öğrencilere, kazanımlar yoluyla değer ve tutum kazandırılması önemsenmektedir.* Programda, değer eğitimi yoluyla; coğrafyanın konusunu oluşturan mekân ve mekâna ait özelliklerin korunması, yaşatılması ve geliştirilmesine hizmet edecek; vatani sevme, koruma gibi vatan bilincini oluşturan duyguları destekleyecek çalışmalar yapılması beklenmektedir. Ayrıca, öğrencilere coğrafi bilinç kazandıracak doğa ve insana ait tutumların kazandırılması da vurgulanmaktadır. Ancak, programda kazanım- değer ve tutum eşleştirmesi yapılmamıştır. Bundan dolayı da hangi kazanımda hangi değer ve tutumun kazandırılacağına yönelik karar *öğretmene* bırakılmıştır.

Programda, konu sıralaması olmadığından, öğretmen gerekli gördüğünde, aradık kazanımlar için kazanımların yerini değiştirerek esnek ders içerikleri oluşturabilir.

Programda, *öğretmenin kazanımları gerçekleştirme koşuluyla*; çevre özelliklerini, öğrenci grubunun ilgilerini, ihtiyaçlarını, beklentilerini, hazır-bulunmuşluk düzeylerini ve dolayısıyla da ön bilgilerini dikkate alarak, Türk millî eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, uygun çıkış noktaları, uyarıcı ve pekiştirici unsurlarını kullanarak çerçevesi belirlenmiş olan içeriğe bağlı oluşturacağı alt başlıklar etrafında hareket etmesi öngörülmektedir (CDÖP,2006:3).

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci:

Programda, programın amacıyla tutarlı etkinlikler geliştirilmesi önemsenmektedir. Öğrencilere coğrafi bilinç kazandırabilmek için aktif öğrenmeye dayalı *çeşitli öğrenme etkinlik ve uygulamalara* yer verilmesi vurgulanmaktadır.

Programda yer alan tablolarda, kazanım-beceri ilişkisi kurulmuştur. Öğretmenin etkinlikler düzenleyerek, kazanımlarda yer alan becerilerden birinin bir basamağını veya birden fazla beceriyi kazandırması önerilmektedir (CDÖP;2006:5). Ayrıca, kazanımlarda yeralan bilgi, beceri, değer ve tutumların öğrencilere kazandırılabilmesi için aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı farklı öğretim etkinliklerinin uygulanması önemsenmektedir.

Programda, öğrenci merkezli eğitim esas alınmıştır. Bu nedenle, öğrenciye bilgiyi doğrudan öğretme söz konusu değildir. Öğrencinin, öğrenmenin sorumluluğunu alarak, bütün eğitim etkinliklerinde ön planda olması, çalışmalara katılması öngörülmektedir.

Programda, kavram ve kavram öğretimi konusunda, kavram haritalarının öğrenme- öğretme sürecinde kullanılması vurgulanmaktadır. Bu amaçla çeşitli kavram haritaları *örnekleri* geliştirilmiştir.

Program aktif öğrenmeye dayalı yeni etkinlikler tasarlanırken; dersin amaçlarının, kazanımların, farklı öğrenme stilleri ve zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarının göz önüne alınmasını öngörmektedir. Programda, eğer okulların teknik donanımları ve fizikî imkânları uygunsa Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) araç olarak kullanıldığı öğretim etkinliklerinin yapılması desteklenmektedir.

Programın öğrenme öğretme sürecini, aktif öğrenmeye uygun olarak desteklemek için çeşitli etkinlik örnekleri geliştirilmiştir. Programda, coğrafyanın temel kavramlarının öğretimi için açıklamalar yapılmış, çeşitli kavram haritaları (konum, bölge, çevre gibi) örnek olarak oluşturulmuştur (CDÖP, 2006: 30-34). Programda, yapılandırmacı öğrenme kuramına ve aktif öğrenme tekniklerine uygun olarak çeşitli etkinlik örnekleri geliştirilmiştir. Bunlar programda, “program uygulama etkinlikleri” adı altında yer almıştır. (CDÖP, 2006: 197-273).

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Değerlendirme:

Programda, sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreci de değerlendirilmektedir. Bu nedenle programda, süreç odaklı ölçme değerlendirme benimsenmiştir. Değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemleri bir-

likte kullanılmaktadır. Değerlendirme yöntemleri ve araçları; gözlem, performans ödevleri, öz değerlendirme ölçekleri, projeler, posterler, açık uçlu sorulardan oluşan testler vb.dir. Programda, öğrencilerin, etkinlikler çerçevesinde fotoğraf, resim, proje, poster, şarkı sözü maket gibi ürünler yapabilmesi ve bunları çevreleriyle paylaşmak için sergilemeleri önemsenmektedir (CDÖP,2006: 10).

Programda, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaları, akran değerlendirme ve öz değerlendirme gibi araçları da kullanmaları beklenmektedir.

Programda, alternatif değerlendirme araç ve yöntemleri ve bunların özellikleri açıklanmış, çeşitli değerlendirme örnek formları hazırlanmıştır (CDÖP,2006:42-93).

Program tasarımı yaklaşımları ve program öğeleri açısından 2017 Coğrafya Dersi Öğretim Programının (CDÖP) özellikleri nelerdir?

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programında, gelen eleştiriler doğrultusunda, 2011 ve 2014 yıllarında olmak üzere iki kez küçük çaplı güncellemeler yapılmıştır. Daha sonra, MEB tarafından, alınan bir kararla, tüm öğretim programlarının yeniden *güncellenmesi* konusunda çalışma başlatılmıştır. Programın son hali verilmeden önce, taslak öğretim programı konusunda toplumun tüm kesimlerinden öneriler alınmış, bu eleştiri ve önerileri içeren değerlendirme çalışmaları yapılmıştır (Ünlü, ve Yıldırım, 2017; Demiralp,2017). Taslak coğrafya dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirmeler dikkate alınarak, güncellenmiş coğrafya dersi öğretim programı 17.7.2017 tarihinde kabul edilip yürürlüğe girmiştir (MEB, Tebliğler Dergisi: 2718).

2017 Coğrafya dersi programı; program geliştirme modeli, program tasarımı yaklaşımı, dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme kuramı açısından bir değişiklik getirmemiştir. Program bu açılardan 2005 programındaki durumunu korumaktadır.

2011 ve 2014 yıllarında yapılan güncellemelerde, 2005 programının yapısı korunduğu için, çalışmada bundan sonraki *tüm karşılaştırmalar 2005 programı ve 2017 programı şeklinde yapılacaktır. 2017 coğrafya dersi öğretim programı*, yapılan eleştirileri ve Türkiye'deki değişimleri dikkate alarak yapılmış bir güncellemedir. Bu durum programda şöyle ifade edilmektedir; “günümüzde coğrafi bilgiler günlük hayatta daha yoğun olarak kullanılmaktadır. Örneğin Dünyanın herhangi bir yerinde oluşan çevre sorunları, farklı ölçeklerde birçok yerde etkisini hissettirebilmektedir. Farklı mekânsal ölçeklerdeki doğal ve beşeri süreçlerde yaşanan bu etkileşim ve değişimler dikkate alınarak Coğrafya Dersi Öğretim Programı güncellenmiştir” (MEB,2017: 17)

2017 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, program öğeleri açısından aşağıda incelenmeye çalışılmıştır.

2017 Coğrafya dersi öğretim Programının Amaçları (Hedefler):

Programın hedefleri, 16 maddelik genel amaçlar şeklinde açıklanmıştır. Programın amaçları incelendiğinde; bunların 2005 coğrafya dersi öğretim programlarındaki amaçlar ile büyük benzerlik gösterdiği, onbeşinci ve onaltıncı maddesinde yeralan amaçların 2005 programının vizyon ve ilkelerinde mevcut olduğu *görülmür*.

2017 Coğrafya dersi öğretim Programının İçeriği:

2017 öğretim programının içeriği, genel olarak 2005 öğretim programının güncellenmiş ve sadeleşmiş halidir. Bu sadeleşme daha çok kazanım sayılarının azaltılması şeklinde olmuştur. 2005 coğrafya dersi öğretim programında toplam 147 olan kazanım sayısı, 2011 yılındaki güncellemede aynen kalmış, 2014 yılındaki güncelleme de (seçmeli olan iki saatlik coğrafya dersi kaldırıldığı için, onuncu sınıf programındaki yedi kazanım kaldırıldı) 140'a indirilmiştir. *2017 yılındaki güncellemede*, yapılan sadeleştirmenin büyük oranda Çevre ve Toplum ünitesi üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Böylece 2017 coğrafya dersi öğretim programında toplam 130 kazanım olacak şekilde sadeleşmeye gidilmiştir. *Bu durum programda*, “programın güncellenmesi sürecinde bazı kavram ve konular elenmek suretiyle ya da eklenen sınırlayıcı açıklamalar yardımıyla programın yoğunluğu azaltılmıştır” (MEB,2017: 17) şeklinde açıklanmaktadır.

2017 programının içeriğini, 2005 *öğretim programlarındaki* kazanım ve beceri temelli *öğrenme oluşturmaktadır*. Ancak, 2005 programında kazanımlar, öğrenme alanları başlığı altında verilirken, 2017 programında “Öğrenme Alanı” ifadesi “Ünite Adı” olarak değiştirilmiştir. 2017 programında, “doğal sistemler, beşeri sistemler, küresel ortam: bölgeler ve ülkeler, çevre ve toplum” olmak üzere toplam dört ünite yer almaktadır (**Tablo:1**).

ÖĞRENME ALANLARI / ÜNİTELER

2005 Öğretim Programı	2017 Öğretim Programı
Öğrenme Alanları	Üniteleri
Doğal Sistemler	Doğal Sistemler
Beşeri Sistemler	Beşeri Sistemler
Mekânsal Bir Sentez: <i>Türkiye</i>	-----
Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler	Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler
Çevre ve Toplum	Çevre ve Toplum

Tablo:1 2005 ve 2017 Coğrafya Dersi Öğretim Programındaki Öğrenme Alanları ve Üniteler.

2005 programında yer alan öğrenme alanları ve bunlara ilişkin kazanımlar, 2017 program güncellemesiyle genel olarak korunmuştur. Ancak, “Mekânsal Bir Sentez: *Türkiye*” öğrenme alanı, ünite olarak programda yer almamış olmasına rağmen, bu alana ait kazanımlar ilgili görülen diğer ünitelere dağıtılmıştır. Prog-

ramda bu durum, “ihtiyaç duyulan yerlerde ünite ve kazanım sıralamasında değişiklik yapıldığı” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2017:17)

2005 programında, “Coğrafi beceriler ve uygulamaları” programda yer alan kazanımlara entegre edilerek verilmiş bir *öğrenme alanıydı*. 2017 programında ise; “Coğrafi beceriler ve uygulamalar” bir ünite adı altında değil, kazanım-beceri eşleşmesi veya kazanım-beceri ilişkisi kurularak ele alınmıştır. Örneğin; 11.1 Doğal Sistemler ünitesine ait, 11.1 kazanımına yönelik olarak “Coğrafi gözlem, harita becerisi” (MEB,201:43) *ilişkisi kurulmuştur*. Programda, kazanım- beceri eşleştirmesi hem genel beceriler (Ortak beceriler veya 21.Yüzyıl Becerileri) hem de özel beceri yani coğrafyaya ait coğrafi beceriler için kurulmuştur.

2017 programında, genel beceriler, ortak beceriler veya 21. Yüzyıl becerileri kapsamında değerlendirilebilecek yeni yeterlik ve becerilere yer verilmiştir. Bunlardan bazıları; bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, sosyal yeterlikler ve öğrenmeyi öğrenme gibi yeterlik alanlarıdır (MEB, 2017: 11-12). Programda, bu becerilerin ve yeterliklerin, kazanımların kazandırılması sürecinde uygun etkinlik ve çalışmalarla, öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrencilere kazandırılması önerilmektedir. Dolayısıyla 2017 programında da becerilerin, ünitelerdeki kazanımların içeriğine uygun olarak, kazanımlara entegre edilerek verilmesine devam edilmektedir. Bu durumda programda yer alan bir başka ünitenin beceriler olduğu, ancak bunun açık olarak ünite adı şeklinde değil, örtük olarak programın temel yapılarından biri olarak yer aldığı söylenebilir.

2017 programında, yeni kavramlara “Değer odaklı öğretim yaklaşımı, e-ticaret, inovasyon, dijital ekonomiler gibi” yer verildiği görülmektedir

2017 programında değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere toplam on ana başlık altında toplanmıştır. Bunlar, diğer öğretim programlarında da verilen ortak değerlerdir. Programda, bu değerlerin birbirinden kopuk olmadığı, her birinin farklı birtakım değerleri de içinde barındırdığı ifade edilmektedir. Programda, değer odaklı öğretim yaklaşımı benimsenmiş gerçek hayat durumları, simülasyonlar ve rol oynamayı da *içeren etkinlikler yoluyla değer öğretiminin verilmesi önemsenmiştir*. Değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için eylem ve davranışlarla ilişkilendirilmesi vurgulanmıştır. Programda, öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerler ile bunlara ilişkin tutum ve davranışların neler olması gerektiğini gösteren bir tablo (MEB,2017:14) oluşturulmuştur. Bu tabloya göre; adalet değeri ile öğrencilerde adil olma, eşit davranma, paylaşma gibi tutum ve davranışlar kazandırılması hedeflenmektedir. Programda, bireyin ulusal ve evrensel değerlere sahip olmasının değerler eğitimi edinip özümsemesine bağlı olduğu vurgusu yapılmaktadır. Programda, öğrencilere değer eğitimi verilirken; etkinlikler yoluyla, değerlere ilişkin bilgi ve kavrayışın davranışa dönüştürülmesi için gereken becerilerin geliştirilmesi beklenmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde değer aktarımının gerçekleştirilmesi ve bunların tutum ve davranışa dönüştürülebilmesi için; öğrencilere okul içi ve okul dışında değerleri uygulamaya dönüştürmeleri için uygun fırsatlar

verilmesi, kazanım-değer ilişkisi kurularak, sorgulama, yorum yapma gibi becerilerin kullanılması, bütüncül bir bakış açısı geliştirilerek, farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğretim yapılması önerilmektedir.

2017 Programında, daha önceki öğretim programlarından farklı olarak, kazanım-değer ilişkisi kurulmuş ve kazanım-değer ilişkilendirilmiştir. Örneğin, 9.1 doğal sistemler ünitesindeki kazanımlar için doğa sevgisi değeri, 9.4 çevre ve toplum ünitesindeki kazanımlar için öz denetim değeri ilişkilendirilmiştir. Böylece, 2005 programından itibaren, kazanımlara uygun değer ve tutum belirleme konusundaki kararın *öğretmenlere bırakılması konusu* yerini kazanım- değer ilişkilendirmesine *bırakmıştır*. Ancak, öğretmenin, gerekli gördüğünde bir kazanım için birden fazla değer ve tutum kazandırması veya programdaki kazanım-değer ilişkilendirmesine ilave yapması da mümkündür.

2017 Coğrafya Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci:

2017 programında öğrenme- öğretme yaklaşımı, (MEB,2017: 5-6) “öğrenme öğretme süreci öğrenci için anlamlı ve bütünlüştürücü, değer odaklı ve motive edici olmalıdır. Farklı öğretim yaklaşımları ve stratejileri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalı, bilgi ve iletişim teknolojileri aktif şekilde kullanılmalıdır” şeklinde ifade edilen beş başlık ve bunların açıklandığı onbir maddeden oluşmaktadır.

2017 programının öğrenme- öğretme yaklaşımı açıklanırken “klasik yaklaşımların yanı sıra öğrenci merkezli öğrenmenin temel alındığı, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif katılımına ve öğretmenlerin rehberliğine ağırlık verildiği ifade edilmektedir (MEB, 2017:6). Bunun öğrenme- öğretme sürecine yansımaları; grup çalışmalarına ağırlık verilmesi, örnek olay inceleme, gösteri, drama, eğitsel oyunlar, tartışma ve rol oynama gibi öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmesi yönündedir.

2017 programının öğrenme öğretme sürecinde; bütüncül bir bakış açısı ile öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, sürece aktif katıldığı, yeni edindiği bilgi ve becerileri ile önceki öğrenmelerinin ilişkilendirilmesine imkân veren etkinlik ve çalışmaların tasarlanıp uygulandığı, bilgiyi zihinde yapılandırmaya imkân sağlayan “araştırma-sorgulamaya” dayalı öğrenme yöntem ve tekniklerinin benimsendiği görülür.

Programda, aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması, örnek etkinliklere yer verilmesi, kazanımlarda öngörülen bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılması için sınıf içi ve sınıf dışında uygulanabilecek farklı etkinliklerin yapılması vurgulanmaktadır. Bu yönleriyle 2017 programın öğrenme-öğretme süreci, 2005 programlarındaki yapıyı büyük oranda korumaktadır.

2017 Coğrafya Dersi Öğretim Programında Değerlendirme:

Programında, çeşitli ve çok sayıda ölçme aracı kullanılarak sistematik olarak yapılan değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere sadece not vermek değil, onların performansları hakkında geri bildirim vermek, seviyelerini artırabilmek için motive etmek, öğretim etkinliklerinin ve programın etkililiğini belirlemek

amaçlanmaktadır. Ayrıca, ölçme değerlendirme uygulamalarıyla sadece kazanımların ne kadar öğretildiği değil, öğrenme sürecini desteklemek ve geliştirmek de hedeflenmektedir. Değerlendirme aracı olarak klasik araçlar kullanılabileceği gibi açık uçlu sorulara, performans çalışmalarına ve projelere de yer verilmektedir (MEB,2017:8-9)

Bu açıklamaların ışığında; programda sadece öğrenme ürününün değil, öğrenme sürecinin de değerlendirilmesine imkân veren süreç odaklı ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapılmaktadır. Bu yönleri ile bakıldığında, 2017 programındaki değerlendirme ögesi, 2005 programındaki anlayışı koruyarak devam ettirmektedir.

Sonuç Ve Öneriler

Bu çalışmada, coğrafya dersi öğretim programlarının tasarım ve program öğeleri açısından ele alınıp, birbiri ile karşılaştırılarak değerlendirilmesine çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan sonuç ve öneriler şunlardır;

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarına Cumhuriyet’in ilanı ile başlamıştır. Bu nedenle geliştirilen ilk programlar, eğitim kurumlarının okutacakları derslerin isimlerini ve haftalık ders saatlerini içeren listeler şeklinde düzenlenmiştir. Türkiye’de ilk ve orta dereceli okullardaki program geliştirme faaliyetlerinin başlama tarihi 1953-1954 yılları olarak belirtilmektedir. Bu durumun yansımaları coğrafya dersi *öğretim* programlarında da görülmektedir. 1924- 1934, 1942 ve 1957 coğrafya dersi öğretim programları genel olarak incelendiğinde; bunların ders konularının başlıklarını ve ders saatlerini gösterecek şekilde düzenledikleri, davranışçı yaklaşıma göre hazırlandıkları, konu merkezli ve öğretmen odaklı oldukları görülmür. Bu listelere bakarak, bugünkü anlamda anladığımız, öğretim programlarından ve program öğelerinden söz edilemez (Varış, 1988: 46; Geçit,2008:154).

Coğrafya dersi öğretim programlarına program tasarımı ve program öğeleri açısından bakıldığında; ilk kez 1973 coğrafya dersi öğretim programında program öğelerinin tamamına yer verildiği görülmür. Program aynı zamanda konu merkezli program tasarımı yaklaşımına göre geliştirilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1973: 1775). Programda, davranışçı öğrenme kuramına uygun olan amaçlar, coğrafyanın daha çok fiziki coğrafya konularına ağırlık veren içerikler, dersin işlenişine yönelik açıklamaların yer aldığı öğrenme-öğretme süreci ve sebep-sonuç ilişkisi kurularak soruların sorulmasını tavsiye eden bir değerlendirme ögesi mevcuttur.

Türkiye’de, MEB tarafından iki önemli program geliştirme modeli hazırlanmıştır. Bunlardan birincisi, 1983 yılında geliştirilen MEB Program Geliştirme Modeli, ikincisi de 2004 yılında geliştirilen MEB Yeni Program Geliştirme Model’idir. Bu modellerin geliştirilmesindeki amaç; program konusunda standartlaşmayı sağlamak ve bu modellere göre yeni programlar hazırlamaktır (MEB Tebliğler Dergisi,2004:2563). Her iki modelin çatısını Taba- Taylor program geliştirme modeli oluşturmaktadır. Bu modellerde konu merkezli program tasarımı yaklaşımı etkili olmakla birlikte, 2004 yılında geliştirilen modelin tasarımında öğrenen merkezli

program tasarımının da izleri mevcuttur. MEB tarafından geliştirilen her iki modelde yer alan bazı aşamalardan dolayı bunların kendilerine özgü modeller olduğu söylenebilir.

MEB tarafından, program tasarımlarının geliştirilmesi ve yeni program geliştirme modellerinin oluşturulması, bunlara göre yeni programların hazırlanmasını sağlamıştır. MEB tarafından 2004 yılında tasarlanan yeni program geliştirme modeline uygun olarak hazırlanan programlardan biri de 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programıdır. Program, program öğeleri (hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci, değerlendirme) ve bunlar arasındaki dinamik ilişkiler bütününe sahip olduğu için gerçek anlamda ilk modern coğrafya dersi öğretim programı olarak kabul edilmelidir.

2005 coğrafya dersi öğretim programı; program geliştirme modeli, program yaklaşımı, dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme kuramı ile içeriğinde getirmiş olduğu yenilikler açısından *büyük bir değişim getirmiştir*. Bu değerlendirmede, hem yeni program geliştirme modelinin hem de program tasarımı yaklaşımının payı büyüktür. Program, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre tasarlandığından, “öğrenme” kavramı merkeze alınmış *ve bilgiyi bulma*, kullanma ve yapılandırma ön plana çıkmıştır. 2005 coğrafya dersi öğretim programı, program tasarımı yaklaşımı açısından hem öğrenen merkezli hem de sorun merkezli program tasarımların izlerini taşımaktadır.

2005 coğrafya dersi öğretim programı; yenilikçi vizyon ve ilkeleri, içeriğinin bilgi, beceri, değer ve tutumları kapsayan kazanım temelli olması, kazanımlarla ilgili etkinlik ve açıklamalara yer verilmesi, öğrenci merkezli uygulamalara imkan tanınması, ders kitabı dışında da materyallerin kullanımı ve tasarımını teşvik etmesi, değerlendirmenin sürece göre yapılması, çeşitli değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanması gibi yönleriyle 2005 yılına kadar geliştirilen tüm programların ötesinde ve köklü yenilikler getiren bir yapıdadır. (Karabağ,2010:88; Karabağ ve Şahin,2007:55; Taş ve Kızılcaoğlu, 2007:151; Geçit, 2008:165).

2005 coğrafya dersi öğretim programı, program öğeleri açısından da önemli yenilikler getirmiştir. Programın amacında; *öğrencilere* coğrafi bilinç kazandırılması, dünya algısı oluşturulması, onların mekân ve mekâna ait özelliklerin korunmasında yaşatılmasında ve geliştirilmesinde sorumluluk alan bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilmesi yer almaktadır. Programın içeriğinde, içerik düzenleme yaklaşımlarından biri olan sarmal programlama yaklaşımı benimsenmiştir. Program, bütüncül ve sarmal bir yaklaşımla yapılandırıldığından, her öğrenme alanının kendi içindeki kazanımları ardışık olarak ele alınıp düzenlenmiştir. Kazanımlar yoluyla öğrenciye bilgi, beceri, değer ve tutum kazandırılması kararlaştırılmıştır. Programın temel öğelerinden birini kavram ve kavram öğretimi oluşturmaktadır. Program beceri temelli olarak oluşturulmuştur. Programın öğrenme- öğretme süreci; aktif öğrenmeye dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, öğrenci merkezli öğrenmenin çeşitli etkinliklerle uygulandığı, öğrencinin tüm eğitim etkinliklerinde ön planda olduğu ve öğrenciye beceri kazandırmayı hedefleyen bir

süreç olarak tasarlanmıştır. Programın, değerlendirme ögesinde ise süreç odaklı bir değerlendirme söz konusudur. Değerlendirmede geleneksel yöntemlerle, alternatif değerlendirme yöntemleri birlikte kullanılmaktadır (MEB, 2005).

2005 coğrafya dersi öğretim programı pek çok yenilik içermektedir. Programın getirdiği en önemli yeniliklerden biri de o güne değin programda yeralmayan yeni kavram ve temalardır. Örneğin, öğrenme alanı, coğrafi bilinç, kazanım, sarmal yapı, yapılandırıcılık, kavram ve kavram öğretimi, beceri ve beceri öğretimi, değer ve tutum, Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), süreç odaklı ölçme değerlendirme, değer öğretimi, aktif öğrenme gibi. gibi. 2005 programı ile coğrafya öğretiminde ilk kez yer bulan bu kavramlar ve temalar, öğretimin niteliğinde, içeriğinde ve yapısında farklı ölçeklerde etki ve değişim yaratmışlardır (Girgin, 2005:154).

2005 coğrafya dersi öğretim programı, beceri temelli bir programdır. Programda, diğer programlarda da verilen ortak becerilerin yanında coğrafyaya ait temel becerilerin yani coğrafi becerilerin de kazandırılması esas alınmıştır. Coğrafi beceriler, öğrencilerin günlük hayatlarında, mesleklerinde ve gelecekte de kullanabilecekleri niteliklerdedir. Öğrenme alanlarındaki kazanımların içeriğine uygun olarak, kazanımlara entegre edilerek verilmiştir. Beceriler, basamaklandırılarak verildiğinden her sınıfta konularla ilişkilendirilerek verilmesi öngörülmüştür.

2005 coğrafya dersi öğretim programındaki önemli yeniliklerden biri de kazanımlar yoluyla, öğrencilere değer ve tutum kazandırılmasıdır. Programda, kazanım-değer ve tutum arasında ilişkilendirme yapılmadığından, hangi kazanım ile hangi değer ve tutumun kazandırılacağı konusundaki karar *öğretmene bırakılmıştır*.

2005 coğrafya dersi öğretim programı, 2011 ve 2014 yıllarında olmak üzere iki kez küçük değişikliklerle güncellenmiştir. Son güncelleme ise 2017 yılındaki büyük ölçekteki değişikliklerle yapılmış ve Temmuz 2017 tarihinde yürürlüğe konmuştur (MEB 2005; MEB 2017).

2017 coğrafya dersi öğretim programı, program tasarımı yaklaşımı ve program öğeleri açısından bir değişiklik getirmemiştir. Program bu yönleriyle 2005 programının yapısını korumaktadır (MEB 2005; MEB 2017).

2017 coğrafya dersi öğretim programına, program öğeleri *açısından bakıldığında amaç olarak öğrencilerde coğrafi bilinç oluşturmak, bir dünya algısı geliştirmek gibi vurgulara yer verilmemiştir*. Programın içeriğinde, 2005 programında varolan bazı kavram, tema ve konular elenerek, kazanım sayısı azaltılarak sadeleşmeye gidilmiştir. *Öğrenme –öğretme sürecinde; öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, sürece aktif olarak katıldığı, etkinliklerin uygulandığı, araştırmaya- sorgulamaya dayalı öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir süreç benimsenmiştir*. Programın değerlendirme ögesinde ise; değerlendirme aracı olarak klasik araçlar kullanıldığı gibi alternatif araçlara da yer verilen, süreç odaklı değerlendirme söz konusudur (MEB 2017)

2005 programında 147 olan toplam kazanım sayısı, 2017 programında (bazı kavram, tema ve konular elenerek) 130 olarak belirlenmiştir. Bazı kazanımların da yeri değiştirilmiştir. Daha önce dokuzuncu sınıfta yer alan kazanımların bir kısmı onuncu sınıf programına aktarılmıştır. 11.ve 12. sınıf öğretim programlarındaki “Çevre ve toplum” ünitesi de büyük oranda sadeleştirilmiştir.

2017 coğrafya dersi öğretim programında, kazanımların büyük bir bölümüne açıklama yazılmıştır. Kazanımlar ve kazanımların altında yer alan açıklamalar daha çok gündelik hayat ve yakın çevre ile ilişkilendirilerek verilmiştir. Böylece hem kazanımların daha anlaşılır hale getirilmesine hem de sınırlandırılmasına çalışılmıştır (MEB 2017).

2017 programında, “e-ticaret, inovasyon, dijital ekonomiler, değer odaklı öğretim yaklaşımı” gibi yeni ve güncel terim ve kavramlara yer verilmiştir. 2005 programındaki “öğrenme alanı” kavramı, 2017 programında “Ünite Adı” olarak değiştirilmiştir (MEB 2005; MEB 2017).

2017 programında, 2005 programındaki değerlere yenileri eklenerek, değer odaklı öğretim yaklaşımı benimsenmiştir. 2017 Programında, değerlerin öğrencilere kazandırılması için eylem ve davranışlarla ilişkilendirilmesi vurgulanmış bu amaçla değerler ve bunlara ilişkin tutum ve davranışların neler olması gerektiğini gösteren bir tablo oluşturulmuştur (MEB 2005; MEB 2017).

2017 programında, kazanım- beceri ilişkisi kurulmuş, hangi kazanım ile hangi becerinin kazandırılacağı konusunda, kazanım-beceri ilişkilendirmesi yapılmıştır. Bu ilişkilendirme hem genel beceriler (Ortak beceriler veya 21. Yüzyıl becerileri) hem de özel beceri (alana özgü beceri) olan coğrafi beceriler için kurulmuştur. Alana özgü beceriler, 2017 yılında hazırlanan diğer öğretim programlarında yer almazken, sadece coğrafya programında “Coğrafi Beceriler” adı altında yer almıştır. Böylece 2005 yılından itibaren varolan beceri temelli coğrafya dersi öğretim programı yapısını korumuştur (MEB 2005; MEB 2017).

2017 programının getirdiği önemli yeniliklerden biri de kazanım-değer ilişkisi kurularak, kazanım-değer ilişkilendirmesinin yapılmasıdır. Programda, her sınıf seviyesinde kazanım-değer ilişkilendirmesi yapılmasına rağmen, her ünite için bu ilişkilendirme yapılmamıştır (Bkz. 9.3.Küresel ortam: bölgeler ve ülkeler ünitesi) (MEB 2017:27). Böylece kazanım ile hangi değerın kazandırılacağı konusundaki kararın öğretmene bırakılması yerini kazanım- değer ilişkilendirmesine bırakmıştır (MEB 2017).

2005 coğrafya dersi öğretim programında yer alan, “Mekânsal Bir Sentez: Türkiye” öğrenme alanı, 2017 programında bir ünite olarak yer almamıştır. Ancak bu alanın içerisindeki kazanımlar ilişkili oldukları ünitelerdeki kazanımların ardına eklenmiştir (MEB 2017). 2005 programında, önce coğrafya öğretimindeki genel konuların (doğal sistemler ve beşeri sistemler gibi) öğretimi ile ilgili kazanımların verilmesi, daha sonra “Mekânsal Bir Sentez: Türkiye» öğrenme alanındaki kazanımlar yoluyla coğrafyanın tüm konularının mekân olarak Türkiye özeline

uygulanarak öğretilmesi ve örneklendirilmesi amaçlanmıştır. Ancak, uygulama sırasında öğretmenler, hem coğrafyanın genel konularının öğretimine ilişkin kazanımlarda, hem de mekân olarak Türkiye'nin ele alındığı "Mekânsal Bir Sentez: Türkiye" ile ilgili kazanımların öğretiminde örneklerini Türkiye üzerinden verdikleri için ortaya iki önemli sorun çıkmıştır. Bunlardan birincisi; coğrafya öğretiminin amaçlarından biri olan; öğrencilere coğrafi bilinç kazandırmak, dünyayı ve Türkiye'yi bilen, anlayan ve anlamlandıran vatandaşlar yetiştirmek hedefinin sekteye uğraması, ikincisi ise aynı örneklerin hem coğrafyanın genel konuları ile ilgili kazanımların öğretiminde hem de Türkiye ile ilgili kazanımların öğretiminde verilmesi yani ders işlenişi sırasında tekrara düşülmesidir. Program amacının ve içeriğinin tam olarak öğrencilere kazandırılmasının önündeki bu engeli aşmanın yolu, 2017 programında ünite ve kazanım sıralamasında değişiklik yapılarak aşılmaya çalışmak şeklinde olmuştur. Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek, programın felsefesi, program öğeleri ve uygulamaların nasıl yapılacağı konusunda nitelikleri yükseltilmelidir. Programların başarısı büyük oranda öğretmen niteliklerinin artırılmasına bağlıdır (Karabağ, 2010:94, Öztürk ve Eroğlu, 2013:640, Demiralp, 2017:52).

2017 coğrafya dersi öğretim programı, sadece dokuzuncu sınıflarda olmak üzere 2017-2018 öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. Programın, 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanmasına karar verilmiştir. Bu durum uygulamada önemli sorunlara yol açabilir. Çünkü, programda, ünite ve kazanım sıralaması tüm sınıflar için değiştirildiğinden, bazı konuların tekrar edilmesi bazılarının öğretilmemesi söz konusu olacaktır. Bu da programda, içerik düzenleme yaklaşımlarından biri olan sarmal programlama yaklaşımından uzaklaşıldığı, programın bütüncül ve sarmal bir yaklaşımla yapılandırılmadığı anlamına gelir. Oysa, 2005 öğretim programı, önce dokuzuncu, sonra on, onbir ve onikinci sınıflarda aşamalı olarak uygulanmaya başlamış ve dört yılda tüm sınıflarda uygulanır hale gelmiştir. 2017 coğrafya dersi öğretim programının da aşamalı olarak uygulamaya girmesinde büyük yarar vardır (MEB Tebliğler dergisi, 2017: 2718)

Kaynakça

AKINOĞLU, Orhan (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:10, s. 73-94, İstanbul.

CDÖP(2017), Orta Öğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı Taslak <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=24> (Son erişim tarihi: 09.05.2017)

CDÖP (2006), Coğrafya Dersi Öğretim Programı, (9,10, 11 ve 12. Sınıflar), (2005 Programı) Gazi Kitabevi, Ankara.

CDÖP (2005), Coğrafya Dersi Öğretim Programı, (9,10,11 ve 12. Sınıflar) M.E.B., Ankara.

CRESWELL,W.John.(2014)Research Design (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları, Araştırma Deseni). (Çev. Ed. Demir, B.S.), Eğiten Kitap, Ankara.

DEMİRALP, Nurcan.(2017). “ A Comparison of The Opinions of the Undergraduate Students From Geography Department And Geography Education Department As Regards Their Field Competence”, International online Journal of Education and Teaching (IOJET), 4(1).32-59. / ISSN:2148-225X.

DEMİRALP, Nurcan. (2017). Coğrafya Öğretiminde Program geliştirme Yaklaşımlarının incelenmesi ve 2017 Öğretim Programı, IVth International Eurasian Educational Research Congress, Bildiri ÖzetleriKitabı, 11-14 Mayıs 2017, Pamukkale Üniversitesi / Denizli.

DEMİREL, Özcan. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 27-43.

DEMİREL, Özcan. (2010). Eğitimde Program Geliştirme. Kuramdan Uygulamaya. PegemA Yayıncılık, Ankara.

ERDEN, Münire. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Anı Yayıncılık, Ankara.

ERİŞEN, Yavuz. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı13, s.79-97.

ENGİN, İdris., Akbaş,Yavuz. ve Gençtürk, Ebru. (2003). 1. Coğrafya Kongresinden Günümüze Liselerimizde Müfredat Programlarındaki Değişimler, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:157, Ankara.

GEÇİT, Yılmaz.. (2008). Cumhuriyet Dönemi Lise Coğrafya Öğretim Programları Üzerine Bir Çalışma, Marmara Coğrafya Dergisi, Sayı:18,s.149-175.

GİRGİN, Mustafa. (2005). Coğrafya Programının (2005) Kavramsal Yapısı /The Conceptual Structure of GEOGRAPHY Curriculum (2005). Doğu Coğrafya Dergisi,Cilt 15,Sayı23,s.145-156.

KARABAĞ, Servet. (2010), “Tarihsel Süreçte Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının Gelişimi”. Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler (Ed. Ramazan. Özey, Süleyman İncekara).s.77-98, PegemA, ISBN 978-605-364-112-4, Ankara.

KARABAĞ, Servet. ve Şahin, Salih. (2007), Coğrafya Dersi Öğretim Programı (2005) (54-74). (Ed. S. KARABAĞ ve S. Şahin.) Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi, Gazi Kitabevi, Ankara

KARASAR, Niyazi. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

MEB, (Maarif Vekâleti),1934, İstanbul.

MEB, (Maarif Vekâleti), 1960, Lise Müfredat Programı. Ankara.

MEB Tebliğler Dergisi, 1942, Cilt: 4,Sayı:168.

MEB Tebliğler Dergisi, 1942, Tarih: 16 Mart 1942, Sayı: 163. MEB

Tebliğler Dergisi, 1957, Tarih: 7 Ekim 1957, Sayı: 976.

MEB Tebliğler Dergisi, 1971, Cilt: 34, Sayı: 1652.

MEB Tebliğler Dergisi, 1971,Tarih: 22 Mart 1973, Sayı: 4652.

MEB Tebliğler Dergisi, 1973, Tarih: 21 Ocak 1974, Sayı: 1775.

MEB TTKB, 1982, 19.11.1982 ve 156 Sayılı Karar.

MEB Tebliğler Dergisi, 1983 Sayı: 2146.

MEB TTKB,1992, 27.03.1992 ve 79 Sayılı Karar.

MEB TTKB, 1992, 09.09.1992 ve 277 Sayılı Karar.

MEB Tebliğler Dergisi, 1992, Tarih: 27 Mart 1992, Sayı: 5712.

MEB Tebliğler Dergisi, 2004, Cilt:67. Sayı:2563

MEB Tebliğler Dergisi, 2017, Cilt: 80. Sayı: 2718

MEB(2005) Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar), Ankara.

MEB (2011) Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar), Ankara.

MEB (2014) Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar), Ankara.

MEB (2017) Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10,11 ve 12. Sınıflar), Ankara.

ÖZTÜRK, Mustafa. ve Eroğlu, Esra (2013).Coğrafya Öğretmen Yeterlikleri ve Uygulamaların Değerlendirilmesi, Marmara Coğrafya Dergisi, sayı27, s. 630-659, İstanbul.

TAŞ, İbrahim Halil. ve Kızılcıoğlu,, Alaattin. (2007). Coğrafya Dersi Öğretim Programı-2005'e Eleştirel Bir Bakış, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,8(2), s.141-156.

YILDIRIM, Ali. ve Şimşek, Hasan. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ÜNLÜ, Mehmet. ve Yıldırım, Salih. (2017). Coğrafya Dersi Öğretim Programına Bir Coğrafi Beceri Önerisi: Mekânsal Düşünme Becerisi, Marmara Dergisi, Sayı:35, s.13-20.

VARIŞ, Fatma. (1988). Eğitimde Program Geliştirme, “Teori ve Teknikler”. Ank. Üniv. Eğt. Fak. Yay. No 157, Ankara.

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 21.07.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Karapapak Terekeme Türklerinin Atasözleri ve Deyimleri

Proverbs And Idioms Of 'Karapapak-Terekeme' Turks

Prof. Dr. Fatma ÖZKAN *
Prof. Dr. İsa ÖZKAN **

Öz:

Türk boylarının atasözleri ve deyimleri, yüksek ifade gücüne sahip, işlenmiş ve binlerce yıllık hayat tecrübelerinin yoğunlaşmış örnekleridir. Yazılı kaynaklarda ilk defa Runik harfli Orhon Yazıtlarından itibaren rastladığımız bu örneklerin büyük bir kısmı, Türk boyları arasında ana çatısı bozulmadan bazı ses, anlam ve söz değişimleriyle günümüze kadar gelmiştir. Ancak atasözleri ve deyimlerin Türk Dünyasında çok geniş bir külliyatı teşkil eden kısmı ise yaşanan coğrafya, çağ ve sosyal hayattaki anlayış ve gelişmelere paralel olarak çeşitlenmiş ve zenginleşmiştir. Türk Milletinin her ferdi, karşılaştığı olumlu veya olumsuz olay ve durumlarda milli hayat bilgisinin yadigarı olan atasözlerinin ve deyimlerin yol göstericiliğinden yararlanmış ve geleceklerini bu doğrultuda düzenlemişlerdir. Bu makalemizde aynı dil ve düşünce dünyasının ürünü olan Karapapak-Terekeme Türklerinin sözlü edebiyatlarından derlediğimiz atasözleri ve deyimler değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Karapapak-Terekeme Türkleri, atasözleri, deyimler.

* Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, fozkan@gazi.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-2700-7785>

** Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, iozkan@gazi.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0003-1625-4745>

Abstract:

The proverbs and idioms of Turkish tribes are condensed examples of life experiences with refined expressions and high expression power extending to thousands of years. A large part of these examples, which we have encountered in the written sources for the first time since the Orkhon inscription which were produced with the Runic alphabet, have reached today with some sound, meaning and word changes without changing the main frame among the Turkish tribes. However, parallel to the understanding and development in geography where people live in, age and social life, the part of the proverbs and idioms that constitute a very large corpus in the Turkish World is diversified and enriched. Every individual of the Turkish nation benefited from the guidance of the proverbs and idioms relating the knowledge of the national life in the cases of positive or negative events and situations that they encountered, and arranged their future in this direction. In this article, the proverbs and idioms we have compiled from verbal literatures of the 'Karapapak-Terekeme' Turks, the products of the same language and world of thought, will be evaluated.

Keywords: 'Karapapak-Terekeme' Turks, proverbs, idioms

Atasözleri, deyimler ve kalıp ifadeler bir dilin işlenmiş ve anlamca zenginleşmiş söz öbekleridir. Türkçenin runik harfli ilk örneklerinden itibaren rastladığımız atasözleri ve deyimler, Türk milletinin düşünce derinliğini, kültürel algısını, yoğun anlatım gücüne sahip birkaç söz ile ifade ederek geniş bir çağrışım dünyasının kapısını açar. Yenisey yazıtlarından Elegest'te geçen "elim uğrında (milletim, ülkem uğrunda) (Elegest, 8, Aksan 2000:63; Kormuşin, 2017:265)" deyimini, vatan ve milletin çıkarlarını bireyden de üstün tutan, kendi varlığının sosyolojik olarak ancak milleti ve onun teşkilatlanmış siyasi biçimi olan devleti ile sürdürülebileceğine inanan bir anlayışı ifade etmesi bakımından dikkat çekicidir. Türkçenin en eski yazılı belgeleri olmaları dolayısıyla Orhun yazıtlarında Türk kültürünün değişik alanlarıyla ilgili terim ve kavramların yanı sıra deyim ve atasözleri örnekleri de kaydedilmiştir. Miladî 735 yılında Bilge Kağan adına dikilen yazıtta "**Bodun atı küsü yok bolmazun tiyin** Türük bodun için **tün udımadım küntüz olurmadım**. İnim Kültigin birle eki şad birle ölü yiti kazgantım(**Milletin adı sanı yok olmasın diye** Türk milleti için **gece uyumadım, gündüz oturmadım**. Kardeşim Kültigin ile iki şad ile birlikte ölesiye yitesiye çalıştım) (Tekin, 1988:45)." şeklinde yer alan devlet ve milletin bekası için kağanın görevleri **Bodun atı küsü yok bolmazun tiyin** ile **tün udımadım küntüz olurmadım** deyimleriyle ifade edilmiştir. Türk milletinin kolektif şuurunda yüzyıllar boyunca yaşayan duygu, düşünce ve halk zevkinin kalıplaşmış ifadesi olan deyimler, Türk devlet geleneğinin ve kültürel kimliğinin teşekkülünde de önemli rol oynamıştır. Birey, millet, devlet ve kağan ile Köktürklerde kağanlık sürecini işleyişi ve Kağan'ın millete, milletin de kağana karşı hak, görev ve sorumlulukları deyimlere de yansımıştır. Köktürk yazıtlarında "*adak kamşat*-(ayağı tökezlemek)"; "el tutmak(vatan tut-)"; "bodun bol-(millet

olmak)”; küñ, kul bol-(‘cariye ve kul’ olarak tutsak düşmek)”;“*içre aşsız, taşra tonsuz*(içeride karnı aç, dışarıda çıplak)”; “*başlıgıg yükündür-, tizligig söktür*-(başlıya baş eğdirmek, dizliye diz çökdürmek)”; “ot sub kıl-(ateş ‘ile’ su etmek/ ayırmak, birbirine düşman etmek)”; “*balıkdağı tagık-, tagdaki in-*(‘isyan için’şehirdekinin dağa çıkması, dağdakinin şehre inmesi/‘duyum alıp’her yerdeki insanların toparlanması)”, “*körür közi körmez teg, bilir biligi bilmez teg bol*-(görür gözü görmez gibi, erer aklı ermez olmak)”; “*közi kaşı yablak bol*-(gözü kaşı kötü olmak/kendini helak etmek)”, “*sabıñ simak* (sözünü/hatırını kırmak)”, “*kergek bol*-(ölmek)” gibi deyimler yer almaktadır.

Yenisey ve Orhon Bengü Taş Yazıtlarında devlet, millet ve birey için yaşanan olay ve tarihi tecrübeden intikal eden pek çok yargı bildiren kalıp ifadeler ve deyimlere rağmen atasözleri bakımından fazla örneğe rastlamamaktayız. Yüksek ifade gücü ile inşa edilen bu metinlerde kağanlık sürecini yürüten sorumlu yöneticilere dair özel bir üslup dikkati çekmektedir. Yazıtlardaki kalıp ifadeler, Bilge Kağan veya Yollug Tigin ağzından çıkmış vecize değerindeki sözler olmakla birlikte atasözlerine açık veya örtülü atıflar ihtiva etmektedir. Bilge Kağan ile Köl Tigin’in ayguçısı olan Tonyukuk, Türk Kağanlığına karşı birleşmek isteyen üç düşman kuvveti bir araya gelmeden harekete geçmeyi Kağan’a arz eder. Gücü ifade için “Yuyka ärkli topulgalı uçuz ärmiş, yingçe ärklig üzgäli uçuz; yuyka kalın bolsar, topulguluk alp ärmiş; yingçä (14) yogan bolsar, üzgölük alp ärmiş. (Yufka olanı delmek kolay imiş, ince olanı kırmak kolay” T1 G 6-7(13-14) Yufka kalın olursa delmek zor imiş, ince yoğun olursa kırmak zor imiş”), sözünü tekrarlar. Günümüzde bu atasözü Türklüğün batı ucundaki Türkiye Türklerinde “Bir elin nesi var iki elin sesi var (Aksoy, 1984:175) ile “Kalın incelenene kadar, ince üzülür(Aksoy, 1984:281)” şeklinde görmekteyiz.

Orhon Bengü Taş Yazıtlarında uluslararası ilişkiler bakımından küresel güçler, yakın ve uzak düşman ile komşular hakkındaki asırlar ötesinden gelen ikazlar da dikkati çekicidir. Köl Tigin Yazıtında geçen Çin (Tavgaç Bodun) hakkındaki “*Tabgaç bodun sabı süçig, agısı yımşak imiş. Süçig sabın, y(i)mşak agın arıp irak bodunug ança yağutir*” ärmiş. *Yağru kontokda kisrä anıg bilig anta* öyür ärmiş: (Çin halkının sözü tatlı ipeği yumuşak imiş. Tatlı sözle yumuşak ipekle kandırıp milletleri öylece (kendisine) yaklaştırmış. Yakına yerleştikten sonra kötülükleri orada düşünürlermiş KT G 5-6(Eren, 2012:41)” şeklindeki ifadesi de “Eski düşman dost olmaz, olsa da dürüst olmaz” (Aksoy, 1984:228)” atasözünü hatırlatmaktadır. Şahsi hatalarında bir aileyi, hatta milleti yok edecek boyuta eriştiğini “*Bir kişi yanılısar, uguşı bodunu bişikiñä tägi kıdmaz*” ärmiş” Bir kişi yanıldığında soyu soppu halkı (ve) akrabalarına varıncaya kadar sağ bırakmazmış. (BK K 4)” yani “sünün uyduğunu ancak düşmanın uyumadığı(Aksoy, 1984:352)” bu veciz sözlerle yazıtlarda kaydedilmektedir. Yazıtlarda “Aç doymam, tok acıkmam sanır (Aksoy1984:107)” atasözünün karşılığı olarak “Türk bodun, tokurkak sän. Açsar tosık ömäs sän; bir todsar, açsık ömäsän(KT G 8) (BK K 6).” sözleri bulunmaktadır. Bu sözün XI. yüzyılda, Kaşgarlı’nın *Divanü Lugati’-Türk* adlı eserinde de “aç ni yimes tok ni times((I. 79))” biçiminde yer aldığını görüyoruz. Orhon Yazıtları Türk yazı dilinin

son derece işlenmiş bir örneğidir. Bu tarihi lehçede ehli hayvanların erkekleri ve dişileri ayrı ayrı adlandırıldığı gibi “yakın-uzak” “kek(öç)” “ötünç(rica)”, “törö(ya-salar, töreler, gelenekler)”, “bilig(bilgi)”, “aııg(kötü)”, “ädgü” gibi soyut kavramlar da kullanılmaktadır. Bugün günlük hayatımızda sıkça işlettiğimiz “Göz gördüğünü bilir/ister(Aksoy, 1984:246)” yahut “Denizdeki balığın pazarlığı olmaz(Aksoy, 1984:201)” atasözlerinin kısmen paraleli yazıtlarda “Toruk buk(a)lı s(ä)m(i)z buk(a) lı irakta bilser, s(ä)m(i)z buka, toruk buka t(e)y(i)n bilm(ä)z ärm(i)ş t(e)y(i)n ança s(a)k(i)nt(i)m. (Zayıf boğa ile semiz boğayı uzaktan bilseler (bilmek zorunda kalsalar) semiz boğa (mı) zayıf boğa mı diye bil(e)mezlermiş diye düşündüm).(s.597). (T B 6)” biçimde geçmektedir.

Atasözleri ve deyimler, milli ve toplumsal tecrübeye dayalı özlü yargılardır. Türkler, tarih sahnesine çıktıkları dönemden günümüze kadar atasözleri ve deyimleri farklı coğrafyalarda sözlü ve yazılı gelenekte yaşatarak nesilden nesle intikal ettirmişler, milli hayat bilgisinin yadigarı olarak karşılaştıkları her olumlu ve olumsuz olay ve durumda onların rehberliğinden yararlanarak gelecek tasavvurlarını planlamışlardır. Türk milletinde esasen kuvvetli bir ata kültürüne bağlılık, hatta ondan da öte itaat bulunmaktadır. Bu, fiziki ve biyolojik sadakatin yanı sıra sözlü verasetin de tezahürüdür. Bugünkü teknoloji ve yoğun iletişime dayalı çok karmaşık iş ve sosyal yaşama tarzında dahi insanoğlu geleneklerden tevarüs eden düşünce ve tecrübe kalıplarından yararlanmaktan uzak kalamamıştır. Dolayısıyla birey ve toplumlar, atasözleri ve deyimlerden gelenek ve görenek yoluyla elde edilmiş davranış normlarını ve birikimini bilinçli veya insiyaki olarak devam ettirmektedirler.

Eski Türkçe döneminde *sab/sav* sözüyle adlandırılan atasözleri için XI. yüzyılda Balasagunlu Yusuf Has Hacip ünlü eseri Kutadgu Bilig’te “*mesel*” karşılığını kullanmıştır. Bu ibarenin Buğra Han dilinde yazdığını belirttiği ilk İslami dönem eseri Kutadgu Bilig’ten başka aynı dönemin Karahanlı Türkçesiyle kaleme alınan eserlerinde *sav* ile birlikte işletildiği görülmektedir. Divanü Lugati’t-Türk’te *sav* ساء sözünün karşılığı olarak لئملا *el-mesel* kaydedilmiştir(Divanü Lugati’t-Türk Tıpkıbasım, 2008:512, 634). Kaşgarlı Mahmud, *sav* için ayrıca “*anlatım(nakil)*”, “*kıssa* (hikâye)”, “*mektup*(risâle)”, “*söz*(kelâm)” gibi anlamlar da vermiştir (Ercilasun, 2014:810). Kutadgu Bilig’de atasözü karşılığındaki *mesel* terimi on beş ayrı beyitte geçmektedir(Arat, 1979:314).

Çamuğ edgölükler bilig asğı ol

Bilig birle buldı meşel kökke yol(KB 208. Beyit, Arat, 1979:37)

Yusuf Has Hacib, “Bütün iyilikler bilgiden doğar. Bilgiyle, atasözleri göklere ulaşır.” diyerek tecrübe edilmiş bilgiye ve onun yoğunlaştırılmış şekli olan atasözlerine dikkati çeker. Bu açıklamanın akabinde, içinde atasözlerine telmihlerin yer aldığı üç ayrı beyit gelir.

“Bilig bile sözle kamuğ sözni sen

Biligin bedük bil kamuğ özni sen(KB 209. beyit, Arat, 1979:37) (Bütün sözlerini bilgiyle söyle, herkesten kendinin bilgiyle büyük olacağını bil)”

şeklindeki açıklamasıyla Yusuf Has Hacib, devrinde muteber olan bilgiyi temel hareket noktası kabul etmek gerektiğini ve ancak insanın yüceliğinin de bilgi sahibi olmakla mümkün olabileceğini belirtir. XI. yüzyılda bilgiye bu ölçüde değer vermek onun asıl kuvvet olduğunu tavsiye etmek günümüzde ülkeler arasında siyasi, ekonomik ve askeri güç mücadelesi haline dönüşen “bilgi ve teknoloji” üretme yarışı ve üstünlüğüne işaret etmek onun ne kadar uzak görüşlü olduğunu ortaya koyması bakımından ilginçtir.

“Yaşıl köktin indi yağız yerke söz

Sözi birle yaln guk ağır kıldı öz(KB 210. beyit, Arat, 1979:37)”Söz yağız yere mavi gökten indi, İnsan sözüyle kendisine itibar kazandırdı.

Bu satırlar, Kültigin Yazıtındaki “Uzä kök tängri, aşra yağız yer kılıntokda ekin ara kişi oğlu kılınmış(KT D 3) (Üstte mavi gök, altta yağız yer yaratıldığında ikisinin arasında kişioglu yaratılmış” sözlerini hatırlamaktadır. Müslüman olan Yusuf Hasip Hacib’e göre Gök Tanrı dini kültürel çevresindeki gibi “teñri yarlıkadok üçün(‘ebedi’ gök lütfettiği için)” nasıl kağanlık süreci tanrı katında takdir ediliyorsa söz de öyle semadan inmiştir. Bu aynı zamanda bilgi ve hikmet dolu sözlerin kutsanmasıdır(Sever, 2016:98).

Kişi köngli tüpsüz teñ giz teg turur

Bilig yinçü sanı tüpinde yatur(KB 211. Beyit, Arat, 1979:37) İnsan gönlü dibi olmayan deniz gibidir, bilgi onun dibinde yatan inciye benzer.

Ucu bucağı, derinliği belli olmayan denizler, ummanlar nasılsa, insan gönlü de öyle nihayetsizdir. Hakiki bilgi adeta su dibindeki inci gibi derinlerdedir. Ona ulaşmak da, sahip olup değerlendirmek de zahmetlidir. Ayrıca, bilimlik bilginin kadrini bilmek erdemli insanların işidir.

Yine O,

“Meşel keldi türkçe mun gar men gzetür

Anı sözledim men munu yan gzatur(KB 273. beyit, Arat, 1979:42)

(Buna benzer Türkçe bir atasözü vardır; işte onu söylüyorum, şöyle der)”:

“Ukuş körki til ol, bu til körki söz

Kişi körki yüz ol bu yuz körki köz(KB 274. beyit, Arat, 1979:42).

(Akılın süsü dil, dilin süsü sözdür; insanın süsü yüz, yüzün süsü ise gözdür)(KB 273. beyit, Arat, 1979:42)”. Akıl, duygu, düşünce ve bilgeliğin ifadesi olan dil ve üslubun önemine işaret eder. Yusuf Has Hacip eserinde atasözleri veya deyimlere yer vereceği zaman genellikle “mun gar men gzetür meşel(buna benzeyen atasözü)” tabirini kullanmakta ve müteakip beyitlerde bir atasözüne atıfta bulunmaktadır.

“Ukuşluk kişike işi tap ukuş

Bilgisiz kişike atı tap söküş (KB 320, beyit, Arat, 1979:47)”

Akıllı insan için akıl kâfi bir eştir, Bilgisiz insan için hakaret tam bir addır(Arat, 1974:318).

Karahanlı Türkçesi eserleri içinde atasözleri bakımından en zengini şüphesiz Divanü Lugati't Türktür. Kaşgarlı Mahmut ünlü sözlüğünde Türk illerinden topladığı 284 atasözüne yer vermiştir. Ferit Birtek tarafından derlenen atasözleri “En Eski Türk Savları” adıyla yayımlanmıştır(Birtek, 1944). Kaşgarlı Mahmud bir kelimeyi açıklayacağı zaman genellikle “şu sav da dahi geçmektedir” diyerek atasözü örneklerine başvurur. Atasözleri kadim dönemlerden süzülerek gelen Türk düşünce tarihinin ürünüdür. Dolayısıyla yaşanan çağ, coğrafya ve insana dair değer yargıları atasözleriyle dolaşıma sunulmuş nesilden nesle aktarılmıştır. Atasözlerinin kompozisyonunda yer alan varlıklar çağdaş hayatta kullanımdan kalktığı zaman söz konusu atasözü de ya az işletilmekte ya da büsbütün unutulmaktadır. Bazı atasözlerinin kurgusunda yer alan arkaik sözler ise güncel hayattaki hemen herkesçe bilinen kelime veya kavramla yer değiştirmektedir. Böylece atasözlerinin gelenekte yaşama gücü temin edilmiş olmaktadır. Divanda geçen;

Keñeşliğ bilig üyreşür, keñeşsiz bilig obraşur (I. 232)

Danışılmış bilgi güzelleşir, danışılmamış bilgi yıpranır

atasözü günümüz Türkiye Türkçesinde “Danışan dağlar aşmış, danışmayan düz yolu şaşmış(Aksoy, 1984:197)” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Yine,

Koş kılıç kınka sığmaz (I. 359)

Çift, (iki) kılıç bir kına sığmaz.

atasözünün “İki arslan bir posta sığmaz(Aksoy, 1984:266)”, “İki at bir kazığa bağlanmaz(Aksoy, 1984:266)”, “İki cambaz bir ipten oynamaz(Aksoy, 1984:267) biçiminde günümüzde yeni türevleri bulunmaktadır. Divanü Lugati't Türk'te yer alan

Koni barır keyikniñ közinde ayın başı yok (III. 151)

Düz giden geyiğin gözünden başka yarası yoktur

atasözünün bugünkü Türkmen Türkçesinde “Dogru gelyen geyiğin iki gözünden başga ayıbı yok(Гөроглы, 1990:16)” örneği mevcuttur. Kaşgarlı Mahmud'un

Alp çerikde, bilge tirikde (I. 388)

Yiğit ordu içinde, bilgin mecliste (kiñeşte) belli olur.

şeklinde kaydettiği atasözünün “Yiğit meydanda belli olur(Aksoy, 1984:285).” şeklinde Türkiye Türkçesinde bir paraleli vardır.

Bilmiş yek bilmedük kişiden yeğ (III. 160)

Tanıdık şeytan yabancından iyidir.

Türk kültüründe Oğuzname terimi ile tarih ve destan türünün yanı sıra atasözleri mecmuaları yani “mesel”ler de kastedilmektedir. Osmanlı ve Azerbaycan sahasında Oğuz ataların dilinden tespit edilen ve her biri yol gösterici düsturlar olan bu atasözleri de Oğuzname şeklinde tavsif edilmiştir. Nitekim bu adla anılan ve hususen atasözlerine hasredilmiş iki el yazması oğuzname nüshasından biri Berlin’de, diğeri Peterburg’da bulunmaktadır(Özkan, 2015:345, 347). İçinde 2210 özlü sözün yer aldığı ve “Atalaruñ sözi Qur’an’a girmez. Ol, Kur’an yanınca yalıñ yalıñ yalıñşur. Atalar sözini tutmayan yabana atılır, âhretde tāmū ehline katulur (6. sayfa, 88. satır). diye bir kaydın bulunduğu Berlin Oğuznamesi diye bilinen *Hazihi’r-Risâlet-i Min Kelimât-ı Oğuznâme El-Meşhûr Bi-Atalar Sözü*’nde, Divanü Lugati’t-Türk’de geçen ve yukarıda belirttiğimiz “*Bilmiş yek bilmedük kişiden yeğ* (III. 160)” şeklinde kaydedilen atasözünün benzeri “Yâd ferîşteden biliş albız yeğdir (71. sayfa, 2004. satır)” biçiminde tespit edildiğini görmekteyiz. Bunların çoğunluğu “atasözüdür”. Ancak eserde dua, ilenç, deyimler ile hikmetamiz beyitlere de yer verilmiştir. Azerbaycan’da Samed Alizade’nin “Oğuz-nâme (Emsali Mehemmedali)” adıyla neşrettiği Petersburg nüshasında ise, 1858/63 atasözü vardır.

Türk boylarının üzerinde derinliğine ve genişliğine inceleme ve değerlendirmenin yapılmadığı hatta toplu bir envanterinin bile çıkarılmadığı oldukça zengin bir atasözü ve deyimler hazinesi mevcuttur. Günümüzde Türk lehçelerindeki atasözleri ve deyimlerle ilgili bir kısım ciddi çalışmalar bulunmakla birlikte, ölçünlü(standart) yazı dilinin dışında, bölge ve yöre ağızlarına dayalı sözlü gelenekte yaşayan ancak sözü geçen çalışmalarda yer almayan pek çok malzemede işlenmeye muhtaç şekilde araştırmacıları beklemektedir. Bu makalemizde, Karapapak-Terekeme Türklerinin sözlü edebiyatlarından derlediğimiz atasözleri ve deyimlere yer vereceğiz. Karapapak-Terekeme Türklerinin tarihi geçmişiyile ilgili bilgiler kaynaklarda etraflıca kaydedilmemiş, mevcutlar ise yeterince gün ışığına çıkarılıp değerlendirilmemiştir.

“Türkiye’de, Doğu, İç Anadolu, Orta Karadeniz ve Akdeniz Bölgesi ile Azerbaycan Cumhuriyeti, Dağıstan ve Güney Azerbaycan’da yaşayan Türklüğün bu cevval boyu yakın dönem ön Asya tarihinde mühim roller oynamıştır. Karapapak-Terekeme Türklerinin bu adla vatan tutup yerleştiği belirtilen ilk alan, bugün hudutlarımız dışındaki Azerbaycan’ın *Kazah, Tovuz* ve *Ağsdafa* bölgeleri ile Gürcistan’nın eski bir Türk yurdu olan *Borçalı* ve Ermenistan’a verilmiş olan *Ağba-ba* bölgesidir. Siyasî hadiseler ve savaşlar sebebiyle 1828 yılındaki Türkmençay

antlaşması sonucu Rusların bölgede hâkimiyet tesisleriyle söz konusu Karapapak-Terekemeler önce Ahıska'ya daha sonra buranın da kaybedilmesiyle Çıldır ilçesi ve köylerine göçerek yerleşmişlerdir. İkinci büyük bir göç ise 1921 yılında gerçekleşmiş ve Borçalı, Ağbaba, Karısalı ve Kazah bölgesindeki Kapapak-Terekeme Türkleri Kars'ın merkeziyle ilçelerine bağlı köylere iskân edilmişlerdir.

Karapapak-Terekeme Türklerinin yaşadığı Kazah, Borçalı ve Akababa bölgesi tarihte ilk defa Hazar Türklerinin hâkimiyet kurduğu alanlar olarak görülmektedir. X ve XII. yüzyılda Melikşah döneminde Selçuklu hâkimiyetine giren bu bölgede gerçekleştirilen kuvvetli miktarda Oğuz iskânıyla buradaki halk tamamıyla Türkleşmiştir. Bugünkü Karapapak-Terekeme Türklerinin birinci ve en kuvvetli tabakasını bu Oğuz Türkleri teşkil etmektedir. XII. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren başlayan Kıpçak akınlarıyla bölgeye bir miktar Kıpçak Türklerinin de geldiği muhakkaktır(Özkan, 2014:325)".

Karapapak-Terekeme Türklerinin atasözleri ve deyimleri üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır(Kemaloğlu, 2017:437). Bir kısım çalışmalarda ise atasözleri ile deyimler, hatta ilenç ve alkışların birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Aşağıda alfabetik sırayla verdiğimiz atasözleri ve deyimleri, Kars ili Merkez ilçeye bağlı Dikme Köyü sakinlerinden Hacı Gülsefa Başbozkurt(Tiflis, Karısalı 1916-24 Haziran1996 Hasanoğlan-Ankara), Hacı Hanzade Yılmazel(Tiflis-Pembek 1916-2002-Dikme Köyü) ile Hacı Yıldız Bozkurt(Kars-Dikme Köyü 15 Mayıs 1941-)tan derlenmiştir.

Kaynakça

AKSAN, Doğan, (2000), *En Eski Türkçe'nin İzleri*, İstanbul.

AKSOY (1984), Ömer Asım, *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I-II*, 4.basım, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

ALİZADE, S. (1987). *Oğuzname*, Bakı, Yazıçı.

ARAT, Reşid Rahmeti (1979) *Kutagu Bilig I*, Metin, 2.basım, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

ARAT, Reşid Rahmeti (1974), *Kutagdu Bilig Çeviri*, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

AYDIN, Erhan, (2012), *Orhon Yazıtları (Köl Tigin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi, Küli Çor)*, Kömen Yay.

Azerbaican Дилинин Изахли Лугәти, (1987), Бакы.

BİRTEK, Ferit, (1944), *Divan-ı Lügat-it-Türk'ten Derlemeler I En Eski Türk Savları* Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

CAFEROĞLU (1930), Ahmet, "Orhun Âbidelerinde Atalarsözü" Halk Bilgisi Haberleri, I(3), Ocak 1930, 11-14.

ERCİLASUN, Ahmet Bican, (2016), *Türk Kağanlığı ve Türk Bengü Taşları*, İstanbul, Dergâh Yayınları.

ERCİLASUN, Ahmet Bican,(2014) *Divanu Lugâti't- Türk-Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.

ERGİN, Muharrem (1994), *Dede Korkut Kitabı I, Giriş- Metin-Faksimile*, Ankara, TDK Yayınları.

Hazihi'r-Risâlet-i Min Kelimât-ı Oğuznâme El-Meşhûr Bi-Atalar Sözü varak 172.

GÖKYAY, O. Ş. (1973), *Dedem Korkud'un Kitabı*, Ankara.

Героглы (1990), Түркмен Гахраманчылык Епосы, Ашгабат Түркменистан

Kaşgarlı Mahmud,(2008) *Kitâbu Dîvânî Lügâti't-Türk*, Tıpkıbasım, Türkçe Sözcükler, Özel Adlar Dizini, İstanbul, TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.

KEMALOĞLU, Muhammet(2017) Terekeme- Karapapak Türkleri Atasözleri "Muş- Bulanık Çevresi" *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı: 63 , s. 437-452.

ÖZKAN, Fatma (2015), "Türkçenin Karapapak-Terekeme Ağzındaki Eski İzleri" *Türkbilig*, Sayı:30: 231-243.

ÖZKAN, İsa, (2015), "Hazihi'r-Risâlet-i Min Kelimât-ı Oğuznâme El-Meşhûr Bi-Atalar Sözü", 5. *Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu, Oğuzlar Dilleri, Tarihleri ve Kültürleri* 21-23 Mayıs 2014 Beytepe-Ankara, 343-350.

ÖZKAN, İsa, (2014) "Karapapak-Terekeme Türkleri ve Âşık Şenlik'in Şiirlerinde Destanî Motifler" *Yaşar Kalafat Armağanı*, Ankara, Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

SEVER, Mustafa, (2016), *Türk İrfan ve Medeniyetinin Kaynakları*, Ankara, Barış Kitap.

TEKİN, Talât, (1968), *A Grammar of Orkhon Turkic*. Indiana University, Bloomington.

KARAPAPAK- TEREKEME TÜRKLERİNİN DEYİMLERİ

Açıf ağartmah(Tatsız ve gereksiz konuları açmamak).

Ağzı var, dili yoĸ. (Sessiz, hakkını aramayan kimse).

Aĸmır tökmek(Sürekli olumsuz konuşmak, müşteki olmak).

Ajalı gelmek (Ölümüne susamak).

Ajıĸı tutmaĸ(Öfkelenmek).

Alımını almak. (Boyunun ölçüsünü almak).

Allah üzüne baĸmaĸ(Kötü bir durumdan şans eseri kurtulmak) .

Allah vurmuş(Lanet olası).

Allah'a baĸmaĸ(İnsafa gelmek, adil davranmak).

- Anarı beri gedif gelmek(Amaçsız şekilde dolaşmak).
Anasınnan azan, atasınnan tezen(İpini koparan).
Ardına ağaç çalmak(dövmek, haddini bildirmek).
Arheyin olmak. (Sâkin olmak, telaş etmemek).
Arvaddanmağ. (Bilgiçlik taslamak, yaşlı kadınlar gibi davranmak).
Aşşağı tüpürsen saggal, uşarı tüpürsen bıyıh.
At gaçdı, torva tüşdü(Aniden öfkelenmek).
Atın ölümü arpadan olsun.
Avırsız(İtibar edilmeyen kimse)
Ayı sadağalı, günü gurvannı olmak(çok değerli olmak, değerli görülme).
Ayılmağ. (İkaz etmek, uyarmak).
Azdan çoğdan. (Allah ne verdiyse).
Başa salmağ(Açıklayarak bir konuda uyarmak).
Başa tüşmek(Anlamak).
Başdan artıh olmağ(Çok değerli olmak).
Başına çekmek(Bir yudumda içmek).
Başına dönmek(Önemsemek, değer vermek).
Başına gülmek(Alay etmek).
Başında goz gırmak(Rahatsız etmek, tutturmak)
Başsız baraşsız(Düzensiz).
Bekara adam kimi. (İşsiz güçsüz kimse gibi olmak. Avare avare gezip dolaşanlar için söylenen bir deyimdir).
Beş beş olmağ(Çok sevinmek mutlu olmak).
Bir elli bir günlü olmağ (Birbirine kaynayıp karışmak, aynı gelenek içinde yaşamak).
Biri iki, piti sirke olmamağ(Hiçbir şeyin sahibi olmamak, birikimi olmamak)
Boğanağa tüşmek(bir kavganın ortasına düşmek).
Boy boy oluf, soy soy olmak(İş işten geçmek).
Car çekmek(Kötü şöhreti yayılmak).
Cır çıhmağ(çok kızmak, öfkelenmek).
Cin cin olmağ(öfkeden deliye dönmek).
Cine pismillah olmağ(çok öfkelenmek, küplere binmek).
Cini tepesine yığılmak(tepesinin tası atmak).
Çengesine tüşmek. (Diline, eline düşüp, birini dile dolamak).
Çeyneye salmağ. (Birinin gıpta edilen taraflarını dile dolayıp, ona nazar değdirme).
Çıra kimi sönmek. (Mum gibi eriyip akmak, bitap düşmek, zayıf ve bitkin hale gelmek).
Çiçek kimi elemek(Çok temizlemek, pırıl pırıl olmak)
Dalınnan deymek. (Başından savmak, savuşturmak; kovmak).
Daş atmer, golum ağrıyar(Zahmet çekmemek, taş atıp da kolu youlmak).
Desinler ki, Hacıy'un da hançalı var(dostlar alışverişte gömek).
Deve garnı kimi(Serveti heba etmek).
Deveyi denge vermek(Bilinçsizce harcamak).

- Deymişî dura dura kâli tükölmek(Birinin kusurunu yüzüne vurup, utandırmak).
 Dil-ağız elemek(dil dökerek ikna etmeye çalışmak)
 Dili ağızı deymek. (İstmeden kırıcı şeyler söylemek).
 Dörrenmek. (Başköşeye, töre çıkmak; evin değerli sayılan en üst köşesine geçip oturmak).
 Dünya yansa bir horum otu yanmamak. (Son derecede telaşsız olmak, umursamamak, bir şeye kayıtsız kalmak).
 Dünyenin nezi nimetini tökmek(Mükellef ziyafet çekmek).
 Düz yeri arh deyin sıçramah(Basit bir işi çapraşık hale getirmek).
 El üstü(Ele güne karşı; samimi davranmamayı, göstermelik işleri anlatır).
 Elifi şaşmah(Ne yapacağını şaşırarak, bunalmak).
 En gedif uzun gelmek. (Bir iş yaptığını zannetmek).
 Endir etmemek(Tenezzül etmemek).
 Erindiyinnen erine dayı demek(Aşırı derecede tembellik etmek).
 Eriyi ezilmek(İncileri dökölmek).
 Erki çatmak(Nazı geçmek).
 Eyağı büdremek(Ayağı burkulmak, işleri kötüye gitmek, tökezlemek).
 Fırı fıısı yenmek(Tatmin olmak).
 Gaç, atım eyahlamasın. (Burnunun doğrultusunda gitmek, kibirlenmek).
 Gadı gız. (Büyöklenen, büyük tavırlar sergileyen, eke eke konuşan kız).
 Galmagalda galmah(Çaresiz kalmak, ne yapacağını bilememek).
 Genimek. (Uzaklaştırmak, def etmek).
 Gijit vermek(Nispet yapmak).
 Gıra dönmek(Yoksul hale gelmek, malın mülkün yok olması).
 Gırh gıznan mağarada galmah(ne yapacağını şaşırarak, çaresiz hale düşmek).
 Gorhusuz, ölkösüz (Gözü kara).
 Gönü galın(Anlayışsız, anlayışı kıt).
 Gör gör, kor gör(İnkâr edilemeyecek derecede aşıkâr ortada olan durumları anlatır).
 Görende gözünün ikisi de ağırmağ. (Birinden nefret etmek, görmek istememek).
 Göye çıhmağ(Öfkeden deliye dönmek).
 Göye direk, gatıra gulun olmağ(Israrından vazgeçmemek, inat etmek).
 Göz verif, işiğ vermemek(Zulmetmek, çok uğraşmak).
 Göz yağı yemek(Devamlı ve ısrarlı olarak birine düşmanlık etmek).
 Gözdü de görsün, gözsüz de görsün(Çok açık ve büyük ölçüde yapılmış şeyler için).
 Gözü böeleklenmek(Şaşkınlıktan ve korkudan gözleri dışarıya fırlamak).
 Gözü dört olmak(Aşırı olarak korkmak).
 Gözü götürmemek(Kıskanmak, haset etmek).
 Gözü su içmemek (Birinden hoşlanmamak, birini gözü tutmamak).
 Gözü tüşmek(Birini onun hilafına sevmek, göz koymak).
 Gözü yol çekmek(Gözü dalmak, misafır geleceğini hissetmek).
 Gözüne dönmek(İş bitirici kişilerin manidar şekilde övgüsünde söylenir).
 Gözünü çereltmek(Birine dikkatle, gözlerini açarak bakmak).
 Gözünün ağı, garası(Gözbebeği, biricik varlık).

Gözünün üstünde gaşın var dememek(Hatırını saymak, incitmemek).
Gözüne tepmek (İştahla yemek, silip süpürmek).
Gulağı batmış kimi olmağ. (Arayanı, soranı olmamak, yalnız kalmak).
Gulağ yapırtmağ. (Kulak ardı etmek, dikkate almamak).
Gulağının üsdüne yatmağ(Kulak ardı etmek).
Guru yerin gurvağası. (Yoksul olmadığı halde, misafirine ikramda bulunmayanlar için yapılan bir benzetme, bu mealde sarf edilen bir deyimdir).
Guyruğunu buzda goymak(Birini yarı yolda bırakmak).
Güllaflamak (Başına dikmek, bir yudumda içmek).
Günülemek(Kıskanmak).
Halva halvaynan gelmek(Nazla, endazeyle gelmek).
Hıtır için hasta yatmak. (Birinin hatırını kıramadığı için, kendisini tehlikeye atmak).
Hayıfı gelmek(Acımak, kıyamamak).
Hayırrı hıdır(Sağlam ayakkabı, güvenilir kişi).
Hık deyif burnunnan düşmek(Birine çok benzemek).
Hızan(Göğüsüz).
Hint-mint, o it. (Al birini, vur ötekine).
Hiyan olmak(Dostluk, arkadaşlık etmek, can yoldaşı olmak, yalnız bırakmamak).
Israllaha çekilmek(Yok olmak, birden bire kaybolmak).
İki atın arpasını ayıramamağ(En basit işi göremeyecek kadar cahil olmak).
İlan görmüş kimi olmağ. (Sevmediği birini görünce, ondan duyulan nefreti anlatır).
İlim ilim itmek(Çok uzaklara gitmek, gözden kaybolup uzak diyarlara gitmek).
İlin ayın ahır(En son gün).
İran'ı Toran'ı gezmek(Diyar diyar dolaşmak).
İt diline keçmek(Nazara gelmek).
İt döy, iti başa salmağ(Gereksiz şekilde birine bir şeyi ima etmek, bilgi vermek).
İt eli eyağı yemiş kimi gezmek(Şuursuzca ve dur durak bilmeden gezip dolaşmak).
İt nefsi keçmek(Nazar değmek).
İt ölüsü kimi uzanmak (Münasebetsiz şekilde uzanmak).
Kej getmek(Biri ile zıtlaşmak).
Keleyini kesmek(Kalan az miktardaki nesneyi de bitirmek, dibine darı ekmek).
Kelle goz getmek(Zıtlaşmak).
Kem-fursat(Fırsatçı, acımasız).
Kesici(Acımasız, gaddar).
Kôru körpüden keçirmek(Çetrefil bir durumda ne yapacağını bilememek).
Köysünü ötürmek. (İç geçirmek, göğüs geçirmek).
Lağ ellemek(Alay etmek).
Lağlanmak(Alay etmek).
Lağva, lateyr demek(Lakap yakıştırmak, kötü söz söylemek).
Meretine galmağ(Ölup, malı mülkü başkasına kalmak).
Niyetin nereye, menzilin oraya(Niyeti ne ise istikbalinin de öyle olmasını anlatır).
Oğlunun oğruluğunu, gızının gahbeliyini demek(Doğru sözlü olmak, ucu kendisine dokunsa bile doğru söz söylemekten çekinmemek).

- Onu gör, ilanı gör. (Sevilmeyen biri görülünce söylenir).
- Ortalığı elli altıya vermek. (Ortalığı birbirine katmak, ortalığı dağıtmak).
- Öjeşmek(Biriyle iddialaşmak, biri ile ısrarla uğraşmak).
- Öküzün dördünü söylemek (Açıklanmaması gereken bazı şeyleri mecbur kalındığı takdirde açıklamak).
- Ölmek ölmekdi, hırıllamak nedi?(Ucunda ölüm bile olsa mücadeleyi bırakmamak).
- Papağı göye atmağ(Çok sevinmek, işleri yolunda gitmek).
- Sakgala salam vermemek(Görmezden gelmek).
- Say seçme(Seçkin, mümtaz).
- Sen Allah(Sen Allah'ı seversen, Allah aşkına).
- Sesi semiri çıhmamağ(Sesi sedası çıkmamak).
- Süyhünü galın(Ensesi kalın, komprador, zengin).
- Şah geldiye dönmek(Gecikerek, endaze ile, naz ile gelmek).
- Şeşe gulağ(İri ve biçimsiz kulaklı).
- Şirin cana gıymağ(Parayı ve imkanları esirgememek).
- Şor göz(Çapkın, ona buna bakıp duran).
- Tanrı goymuş daş. (Sessiz, sakın tabiatlı, çok sessiz).
- Tırna garın(Şiş göbekli).
- Tişi bağırsağını kesmek(Öfkeden içi içini yemek).
- Toyunda toy çalmak(Düğününe katılarak orayı şerefliendirmek).
- Tumanı tüşük(Giyimi kötü).
- Urhu bajalar gezmek(Gezmeyi çok sevmek, durmadan gezmek).
- Uşahnan uşah olmağ(Alçakgönüllülük etmek, çocukların seviyesine inmek).
- Üreyi istemek(canı çekmek).
- Üreyi yerine gelmek(İsteddiği şeyi elde ederek rahatlamak).
- Üstüne it esnemek(Bitmek bilmeyen işler için söylenir).
- Ütelenmek(Acele etmek, önünü arkasını düşünmeden hareket etmek. Eski Türkçede de bulunan geçmek anlamına gelen ötmek fiilinden gelmiş, arkaik bir unsurdur).
- Üzüm eyağının altına(Utanma, mahcubiyet anlatan bir ifadedir).
- Vejine almamak(Umurunda olmamak).
- Yağlı g.e guyruğ bağlamağ(Zengine veya ihtiyacı olmayana ihsanda bulunmak).
- Yara yetirmek. (Birine ceza vermek, gözdağı vermek).
- Yarım ağız(Laf olsun diye söylenen, samimi olmayan teklif veya davet için kullanılır).
- Yazığı gelmek(Acımak, merhamet etmek).
- Yeddi yabancı(Yedi kat yabancı).
- Yeelenmek(Sahiplenmek, hakkı olmayan birşeyi ele geçirmek).
- Yıhıf yemirmek(Kırıp dökmek).
- Yoğa çıhmağ(Anlaşılmaz şekilde yok olmak, kaybolmak).
- Zarafat ellemek(Şaka etmek, şakayla takılmak).
- Zehmi ağır basmağ(Ağır ve vakur insanların yanında ölçülü davranmak).

KARAPAPAK- TEREKEME TÜRKLERİNİN ATASÖZLERİ

A hala hatrın galmasın, a tava divin yanmasın(Göstermelik teklifte bulunmak).

Açtırma gutuyu, söyletme kötüyü/fatıyı.

Adamın ahmağı gayganağdan pay umar.

A geden it, gel g..ümü yırt.

A gızım sana deyerem, a gelin sen eşit.

A guda guda, sen geti men uda(Herşeyi karşı taraftan beklemek).

A kuçığım çiy yeme garnıñ ağrıyar(Köpekçığım çiğ yeme karnın ağrır).

Ağaşdı eline ağac alanda, suçdu suçunu boynuna alar(Zoru gören suçunu kabul eder).

Ağırırğını yer götürer, ırızgını Allah verer(Ağırlığını yer alır, rızkını Allah verir).

Ahıllı menem, dindirmerem; eli üsdüme güldürmörem(Akıllılık edip konuşturmu-yorum, elalemi güldürmüyorum).

Araz ahar, göz bañar(Saklanmayan gerçeklerin dışa yansıması).

Araz o güne galıf ki, pohlu tezeğ de üsdünnen keçer.

Aslını itiren haramzadadır.

Atın ölümü arpadan olsun.

Ayıflı ayıvını bilse, çulu da başına çeker/örter.

Ayı meşeden küsüf, meşenin havarı olmayıf.

Az ye, uz ye.

Bu ilan da o ilannandı.

Deve ne gader büyük olsa, yağırı da o gader büyük olar(Büyük başın büyük derdi olur).

Elden galan elli gün galar.

Ele ahtafa leyen gelende, bize takga tak sarımsağ döyen gelmek.

Eli elinin, eli de zadının üsdünde(Boş boş oturmak).

En geder, uzun geler, bir iş yaptığını zanneder.

Erindiynnen erine dayı demek.

Esen sümüyünnen/sümüyü ile it kökelmez(Hayrat yemeğinin kemiği ile it şişman-lamaz).

Gapıyı cırılatma, pişiyi mırılatma(Gereksiz kimselerle laf yarışırma).

Gardaş soyuğ bulağdı, iç iç üreyin soyusun.

Gelin ocağa, külü bucağa.

Gedene yenge, gelene sağdıç (Boş, faydasız işlerle uğraşmak).

Getme gözümnen, gederem özümnen(Gözünün önünden ayıramayacak kadar çok sevmek).

Goç gormazdan, utan utanmazdan, illah da bu utanmazdan.

Goyun atam, goç atam, indiyene ten ne çatdım ki, innen bele ne çatam.

Göge direk, gatıra gulun olmaz.

Gözden ırağ olan gonulden de ırağ olar.

Gurdun sevevine guşun da garnı doyar (Kurdun sayesinde kuşun karnı doymak).

Hacıdan, hocadan goç garantliğ geceden.

Heç kimse sağ canını sayrı istemez(Kimse sağlamken, sağlıklıyken hasta olduğu-nu söylemez. Hasta numarası yapmaz).

Heleymana hedik, Süleyman'a düdük (Herkes mavi boncuk dağıtmak; herkesin gönlüyle oynamak).

İlan ıldız görmese ölmez(Gerekli tavır konulmazsa, kimse geri adım atmaz).

İlan yerisin, balası da dalınnan.

İsinmedik istisine, kor olduh tüsdüsüne.

İş eşşek cinsidi(Üstüne düşülürse iş çabuk ve kolay biter).

İt haravanın kölgesinde yater, ele biler ki öz hüneridi(Başarılan işi sahiplenmek, iyi işi kendinden bilmek).

İt döy, iti başa salmağ.

İt haravanın kölgesinde yater, ele biler ki öz hüneridi(Başarılan işi sahiplenmek, iyi işi kendinden bilmek).

İt itin ayağına basmaz.

İtin dalınnan geden poğsağa tüşer.

İtten dostluk ele, çomağını elden birağma.

Keçi keçidi, yattığı yeri dırmalar.

Kôr ayıvını bilse, çulu başına çeker.

Lele köçüf, yurt ağlıyır(Yurdun yuvanın dağılmasını tasviridir).

Mahanajığım can oğlan, keşke evvelden olaydın.

Men balama yanaram, balam da balasına.

Ne umorsan bajınnan, bajın ölör ajınnan(İmkani olmayandan bir şey beklenmemesi gerektiğini anlatan bir deyimdir).

Oğurruğ bir eppek, gahbelik bir öppek(Hırsızlığın ve ahlaksızlığın sübutu için büyük cürm işlemek gerekmez).

Osu..gan g..te arpa eppeği mahanadı.

Öz gözündeki kereni görmeyif, hağın gözündeki gılı görmek

Öz özüne külü gözüne (Kendi edip, kendi bulmak).

Öy danası öküz olmaz.

Öy galdı eyriye, hem yee, hem seyriye.

Papağın geçi derisinnen, havarın yoğdu gerisinnen(Sonunda olacıklardan habersiz olmak).

Paraya deyme, pütüne deyme, doğra doyuncah ye.

Peyniri deri, arvadı eri sağlıyar.

Pişğin gözü mereğdeydi, it de vurdu mereye saldı(Canına minnet).

Sağ gözün, sol göze faydası yoğdur.

Sıçanın siydiyinin denize faydası vardır(Sıçanın sidiğinin denize faydası vardır).

Sıçannan doğan keseyen olar.

Südünde olan sümüyünde belli eder.

Tez tez gelen kül üsdüne, gej gej gelen gül üsdüne.

Titreyen göze çöp batar.

Toy eppeyinnen it doymaz.

Uşah ezizse, terbiyesi ondan ezizdi.

Yağ yağnan gaynar yarma guruda galar (Herkes hısıımı akrabası ile hareket eder, yabancılar dışarıda kalır).

Prof. Dr. Fatma ÖZKAN / Prof. Dr. İsa ÖZKAN

Yağı görse yazığı geler (Düşmanın bile acıyacağı duruma düşmek).
Yağıdan yay uzun. (Düşmandan üç aylık mesafe öteye kaçmak.)
Yel gayadan ne aparar?(Güçlü veya haklı kimseye kimse zarar veremez).
Yelnen gelen selen geder
Yeyin at özüne gamçı vurduramaz.

Cilt 6 Sayı 17 Yaz 2017

21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum

Makalenin Dergiye Ulaşma Tarihi: 21.05.2017
Yayın Kabul Tarihi: 02.08.2017

Fıkra Çevirilerinde “Verilmek İstlenen Ders” Sorunu

The Moral Problem in Joke Translations

Aylin SEYMEN

Öz:

Bu çalışmada edebi bir tür olan fıkraların çevirisinde meydana gelen bazı sorunlar üzerinde durulmuştur. Ortaya çıkan sorunların birisi de fıkraların vermek istediği derslerin/mesajların aktarımı konusunda ortaya çıkmaktadır. Fıkralarda verilmek istenen mesajın da hedef dile aynı şekilde verilmesi gerekmekte, diğer bir ifade ile erek dilinin okuyucusu da aynı dersi alması beklenmektedir.

Bu düşüncelerden yola çıkarak söz konusu araştırmada Müjdat Kayayeli tarafından 2001 yılında Türkçeden Almancaya çevrilen Nasreddin Hoca fıkralarından rasgele 5 tanesi seçilmiş ve ilgili fıkraların Almanca çevirilerinde verilmek istenen dersin amaçlanan şekilde verilir verilmeyeceği ortaya çıkarılmıştır.

Yapılan inceleme sonucunda, bu doğrultuda yapılan çevirilerin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Fıkralar, Fıkra Çevirileri, Çeviribilim

* Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, aseymen@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5028-6540>

Abstract:

This study focuses on some problems that have occurred in translation of joke, which is a literary genre. One of the emerging problems arising is the transmission of the message that is wished to transfer with jokes. The message to be delivered with jokes must also be transferred to the target language identically; in other words, the readers of target language are expected to get the same moral.

On the basis of these considerations, in this study 5 of Nasreddin Hoca's jokes, which were translated from Turkish into German in 2001 by Müjdat Kayayeli, were randomly selected and it was revealed whether the moral to be delivered in the German translations of the relevant jokes is given as intended.

As a result of the examination, it was concluded that the translation in this direction is not at the desired level.

Keywords: Jokes, Joke translation, Translation studies.

Giriş

Yıllar geçtikçe insanoğlunun dünyadaki yaşam tarzı da değişmektedir. Bu doğrultuda çağa ayak uydurmak adına teknik, bilimsel, ekonomik, kültürel ve edebi alanlarda yapılan çalışmalar da sürekli ve belli bir düzen içerisinde gelişerek devam etmektedir. Kaçınılmaz olan bu değişim sürecine rağmen, özellikle insanoğlunun toplumsal yaşamının düzenlenmesi açısından bazı olgular nesilden nesile aktarılmaya devam etmekte ve güncelliğini halen korumaktadır. Edebi bir tür olan fıkralar da geçen onca zamana rağmen dilden dile günümüze kadar ulaşmış ve halen yeni nesillere aktarılmaktadır.

Fıkralar, insanları güldürmek, eğlendirmek ve düşündürmek amacıyla kullanılmakta ve bu esnada genellikle komik kişilikler ana karakterler olarak resmedilmektedir. Fıkraların zekâ unsuru olduğu ve asıl amacının insanları güldürme ve eğlendirme olduğu belirten Koçak (2012: 94), fıkraların düşündürmeye yönelme gibi bir amaç taşıdığını da ifade etmektedir. Düşündürücü olma özelliğinin yanı sıra fıkraların bir ders verme, mesaj verme işlevinin olduğu da bilinmektedir. Verilmek istenen dersler, özellikle toplumun geleceğini oluşturan çocukların zihinlerinde yer edinebilmesi, onların toplum içerisinde uyumlu ve kurallara bağlı birer fert olabilmeleri için anlatımı basit ve anlaşılır bir şekilde sunulmaktadır. Bu nedenle her toplum, çocukluk yaşlarından itibaren yeni nesillerini genellikle bu tarz fıkralarla büyümektedir.

Fıkra kavramını kültürler ve milletlerarası açıdan ele aldığımızda ise, her ulusun her fıkraya gülmediği, diğer bir ifade ile her ülkenin farklı bir fıkra veya espri anlayışının olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu duruma dikkat çeken Le Goff da (1999: 43-44), gülme ve gülümseme eyleminin hem kültürel bir olgu hem de sosyal bir uygulama olduğundan söz etmektedir.

Buna özgünlüğe rağmen toplumlar kendi kültürlerini diğer toplumlara aktarma amacıyla fıkraları da yabancı dillere çevirmektedirler. Çeviri işleminin amacının erek dilde de eserin edebi değeri korumak olduğu bilinse de özellikle fıkra çevirilerinde “verilmek istenen ders” konusunun belli zorluklar doğurabileceği varsayımı ön plana çıkmaktadır. Diğer bir ifade ile fıkra çevirilerinde amacın ilgili dilde de aynı dersin okuyucuya aktarılması olmalıdır. Çünkü “gösterge göndericide farklı, alıcıda farklı bir zihni tasavvura yol açıyorsa sağlıklı bir iletişimden söz edilemez” (Kalkan 2016: 201). Bu nedenle de fıkra çevirilerinin de ilgili ülkenin kültürel bağlamı göz önünde bulundurularak yapılması gerektiği fikri ortaya çıkmaktadır.

Lutz (1980: 2) da, fıkraları kültürel bir olgu, bir toplumun kültür üretimi olarak tanımlamakta ve ilgili kültürel değerlerin ana dilden erek dile çevirisinde, çevirmenin her iki dile de son derece hâkim olması ve ihtiyaç halinde kültüre mahsus durumları dolaylı ifadelerle aktarması gerektiğinin altını çizmektedir.

Bu düşüncelerden yola çıkarak aynı zamanda ders verme hedefi de olan Türk kültürünün ünlü fıkra karakteri Nasreddin Hoca fıkralarından rastgele seçilen beş fıkranın Almancaya yapılmış olan çevirisi analiz edilecektir. Örneklem olarak Müjdat Kayayerli tarafından 2001 yılında “Nasreddin Hoca der Türke, der die Welt zum Lachen bringt” adıyla Almancaya çevrilen ve Kültür Bakanlığı Yayınları tarafından basılan kitap kullanılacaktır. Karşılaştırmalı ve betimsel yöntemin kullanılacağı araştırmada ilgili kitaptan rastgele seçilen beş fıkra analiz edilecek, verilmek istenilen ders ortaya çıkarılacak ve Almanca çevirisinde aynı dersin Alman okurlara ulaştırılıp ulaştırılmadığı ortaya konmaya çalışılacaktır.

Fıkraların Analizi

Bu başlık altında seçilen Nasrettin Hoca fıkralarının Türkçeleri ve Almanca karşılıkları verilecek, ilgili fıkralar vasıtasıyla “verilmek istenen dersin” erek dilde de anlaşılıp anlaşılmadığı tespit edilecektir.

Parayı Veren Düdüğü Çalar

Hoca bir gün pazara giderken yanına gelen çocuklar, kendilerine pazarda düdük almasını isterler. Fakat bu çocuklardan biri hariç hiçbir çocuk para vermez. Pazar dönüşü Hoca’yı karşılayan çocuklardan, para veren düdüğü alıp öttüre öttüre arkadaşlarına nispet yapar. Bunun üzerine “Hani bizim düdüklerimiz?” diye soran çocuklara Hoca, “Eee”, der, “Parayı veren düdüğü çalar.” (Kayayerli 2001: 22)

Wer Geld gibt, darf pfeifen

Als unser Hoca einmal zum Markt fahren will, umringen ihn die Kinder und bitten ihn, ihnen von dort Pfeifchen mitzubringen. Aber mit Ausnahme eines einzigen Kindes gibt ihm niemand Geld mit. Unser Hoca kommt vom Markt zurück, trifft die Kinder und gibt demjenigen, das ihm Geld gegeben hat, ein Pfeifchen. Das Kind beginnt fröhlich zu pfeifen, während die anderen wartend dastehen und fragen: “Und unsere Pfeifchen?” – “Nun, meine Lieben” antwortete ihnen der Hoca, “Wer Geld gibt, darf auch pfeifen.” (Kayayerli 2001: 22)

“Parayı veren düdüğü çalar“ ifadesi Türk Dil Kurumu (TDK) Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde¹ Atasözü olarak sınıflandırılmıştır. Anlamsal olarak ise “para harcadığında insan istediğini elde edebilir“ anlamı adı geçen sözlükte yer almaktadır. Çeviri işlemi gerçekleşirken kaynak dilde yer alan bir atasözü veya deyim hedef dile varsa eşdeğer bir atasözü veya deyimle çevrilmesi, yerine kullanılabilir uygun bir ifadenin de olmaması durumunda açıklama kullanmak suretiyle ilgili işlemin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yukarıda yer alan fıkranın ana kurgusunu ve vermek istediği dersi bir Atasözü oluşturmaktadır. Bu nedenle çevirmenden özellikle ilgili atasözünün çevrilmesine azami özen göstermesi beklenmektedir. Buna benzer durumlarda öncelikle eşdeğer bir atasözü aranmalı, yoksa uygun olan bir ifade ile eşleştirilmelidir. Bu da mümkün değilse ilgili atasözü açıklanarak yanıtlanmalıdır.

Yapılan fıkra çevirisi incelendiğinde bu durumun göz ardı edildiği ve bire bir bir ifade ile aktarıldığı görülmektedir. Bir atasözüne istinaden kurgulanan hikâyedeki söz konusu atasözünün Almanca bir eşdeğerliği veya uygunluğu olmadığı için burada çevirmenin bir açıklama yapması beklenirdi. Aksi halde Alman okuyucuda “verilmek istenen ders” anlaşılmayacaktır.

Tavşanın Suyunun Suyu

Hoca'ya bir köylü bir tavşan getirir. Hoca da köylüyü, elinden geldiği kadar ağır lar, yedirir, içirir. Ertesi hafta köylü, yine gelir, “hani der, geçen hafta size tavşan getirdiydi”. Hoca, köylüyü konuklar, bir çorba içirir, karnını doyurur, getirdiğin tavşanın çorbası diye latife yapar. Bir hafta sonra birkaç köylü gelir; “on beş gün önce sana tavşan getirenin köyündeniz” derler. Hoca onları da ağır lar, konuklar, nesi varsa ortaya kor. Hafta başında birkaç köylü daha gelir. Bu konuklara da, “kimlersiniz” diye sorar. Onlar da “sana tavşan getiren köylünün komşusunun komşusu yuz” derler. Hoca onların önlerine bir tas duru su getirir. Köylüler şaşırırlar, “bu ne efendi?” derler. Hoca da “tavşanın suyunun suyu” der. (Kayayerli 2001: 46)

Kaninchensuppe

Ein Bauer brachte dem Hoca ein Kaninchen Der Hoca nahm den Bauern ehrenvoll auf und bewirtete ihn reichlich. Nach einer Woche kam der Bauer wieder und sagte: “Ich brachte Ihnen letzte Woche ein Kaninchen.” Der Hoca bewirtete den Bauern, reichte ihm Suppe, bis er satt wurde und machte einen Scherz, dass die Suppe von dem Kaninchen sei. Nach einer Woche kamen einige Bauern und sagten: “Wir sind aus dem Dorf des Bauern, der euch vor 15 Tagen ein Kaninchen brachte.” Der Hoca bewirtete auch sie, gab alles, was er hatte. Nicht einmal eine Woche verging, da kamen erneut Bauern aus demselben Dorfe. Der Hoca bewirtete auch diese und fragte, wer sie seien: “Wir sind Verwandte des Verwandten, der euch das Kaninchen brachte.” Der Hoca brachte ihnen eine Tasse kristallklares Wasser. Die Bauern wunderten sich und fragten: “Was ist das, Herr Hoca?” Der Hoca antwortete: “Das Wasser des Wassers von dem Kaninchen.” (Kayayerli 2001: 46)

¹ http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri

Bu örnekte de başka bir söz sanatı olan “deyim” türünden yola çıkılarak bir fıkra kurgulanmıştır. Deyimler “gerçek anlamı dışında kullanılan en az iki sözcüğün bir araya gelerek oluşturduğu dil birlikleri” (Yeşil 2014: 128) olarak literatürde kendisine yer bulmaktadır. Yukarıda atasözlerinin çevirisi konusunda ortaya çıkabilecek sorunlar bahsi deyim çevirileri için de söz konusudur. Bu çevirilerde de aynı hassasiyetin gösterilmesi beklenmektedir. “Tavşanın suyunun suyu” deyimini de TDK Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünde² yer almakta ve “iki şey arasındaki ilginin çok uzak olduğunu anlatan bir söz” olarak tanımlanmaktadır.

Fıkra çevirisinde “tavşanın suyunun suyu” deyimine karşılık kullanılan “das Wasser des Wassers von dem Kaninchen” ifadesi Almanca bir deyim olmayıp, motamot bir çeviri yöntemi ile doğrudan Almancaya aktarılmıştır. Bu fıkranın da ana unsurunu oluşturan deyimden arkasında yatan ifadeyi ve anlamı bilemeyen okuyucu, çıkarılması gereken dersin de ne olduğunu anlayamayacaktır.

Fark Var

Bir gün Hoca’ya sormuşlar:

“Hocam, bir adam karısını öperse orucu bozulur mu?”

Hoca şu cevabı vermiş:

Yeni evlenmişlerse bozulur, ama ikinci senede bilmem. Üçüncü senede ha bir tahtayı öpmüş, ha karısını, o zaman orucu bozulmaz. (Kayayerli 2001: 56)

Es gibt Unterschiede

Jemand fragte den Hoca:

“Mein Hoca, wird das Fasten unterbrochen, wenn jemand seine Frau küsst?”

Darauf entgegnete der Hoca:

“Das Fasten wird abgebrochen, wenn beide seit kurzem verheiratet sind. Ich kann nicht wissen, was im zweiten Jahr passiert. Aber im dritten Jahr ist es schließlich egal, ob er seine Frau oder ein Stück Holz küsst. Deshalb wird das Fasten dann nicht unterbrochen. (Kayayerli 2001: 56).

Ünlü çeviri bilimci Koller (2011: 9) çeviri yaparken ortaya çıkabilecek çeşitli sorunları kitabında belirtmektedir. Bu sorunlarının bazılarının kaynak ve hedef dilin yapısal özellikleri ve dilsel normlarla alakalı olduğunun altını çizmektedir.

Koller’e göre, kültürel farklılıkların üstesinden gelebilecek iki tip ideal «çeviri tutumu» vardır: Bunlar “aktaran çeviri” ve “uyarlamalı çeviri” işlemleridir. “Aktaran çeviri” kaynak dil metninde yer alan kültüre özgü olan deyim ve atasözlerini olduğu gibi hedef dile iletmeye çalışmaktadır. “Uyarlamalı çeviri” ise, kaynak dilin kültürüne özgü olarak belirlenen metin öğelerini hedef dilin kültür öğeleri ile yer değiştirerek gerçekleştirmektedir. Buna göre, aktarılan çeviri, hedef metninde

² http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri

olduğu gibi, kültüre özgü kaynak dil öğelerini iletmeye çalışırken, uyarlamalı çeviri, kaynak metinlerini hedef dil bağlamında asimile etmeye çalışmaktadır (Koller 2011: 54).

Yukarı da yer verilen “Fark Var” adlı fıkrada Türk kültürüne ve İslam dinine ait olan ve bu çerçevede kuralları olan “oruç” ibadeti konu edilmiştir. Oruç ibadeti Almanların çoğunun mensup olduğu Hristiyanlık dininde de olmasına rağmen kural ve kaideleri oldukça farklıdır. Bu durumu bilmeyen Alman okuyucu öpme eylemi ve orucun bozulması arasında bir bağ kuramayacaktır. Çeviri eylemi gerçekleşirken Koller’in yukarıda bahsettiği her iki çeviri tutumunun da dikkate alınmadığı görülmektedir.

Göl Maya Tutar Mı?

Hoca elinde yoğurt kâsesi kaşık kaşık göle yoğurt atarken, ne yaptığını soranlara:

- Göle maya katıyorum, der.

- Hocam göl hiç maya tutar mı? Diye şaşırarlara:

- Tutmayacağını ben de bilirim. “Ama düşünün ya bir tutarsa” diye cevap verir. (Kayayerli 2001: 119)

Kann man dem See zum Gären bringen?

Unser Hoca kauert am Seeufer, und die Leute beobachten, wie er aus einem Joghurtgefäß Löffel in den See rührt. “Ich will aus dem See Joghurt machen und ihn zum Gären bringen!” antwortet er den Neugierigen Fragen. “Aber Hoca, das geht doch nicht! Aus einem See kann man doch nicht Joghurt machen!”

“Ich weiß wohl, dass man das nicht kann!” meint unser Hoca, “Aber was, wenn es mir doch gelingt?” (Kayayerli 2001: 120)

Umutları hiçbir zaman yitirmemek gerektiğini mesajını aktarmakta olan söz konusu hikâyenin çevirisinde de bazı sorunlarla karşılaşmaktayız. Hikâyenin çevirisinde aynı mesajın Alman okuyucuya da aktarılması gerekmektedir. Buna rağmen hikâyenin Almanca çevirisi incelendiğinde, yoğurt mayalamanın Alman kültüründe karşılığı olmamasından dolayı ilgili metin anlaşılamayacak, dolayısıyla da verilmek istenen mesaj algılanamayacaktır.

Ye Kürküm Ye!

Davet edildiği bir ziyafete eski elbiseleri ile giden Hoca’ya kimse itibar göstermez. Bir fırsatını bulup evine gider, samur kürkünü ve yeni elbiselerini giyip geldiğinde, Hoca’yı baş köşeye oturturlar. Herkesten bir iltifat, bir ikram. Hoca da kürkünün eteklerini sofraya uzatıp “Ye kürküm ye” der. (Kayayerli 2001: 120)

Iss, mein Pelz, iss!

Nasreddin Hoca erscheint zu einer Einladung in alten Kleidern. Er bleibt unbeachtet, niemand erweist ihm Ehre. Bei der ersten sich bietenden Gelegenheit vers-

chwindet er nach Hause. Mit einem Zobelpelz und neuen Kleidern kehrt er zurück. Jetzt wird er mit einem Mal an den Ehrenplatz geführt und von allen Seiten mit liebenswürdigen Komplimenten und ehrenvoller Bewirtung bedacht. Plötzlich beobachten die Gäste, wie er den Zipfel seines Pelzes über den Teller halt und dabei spricht; “Iss mein Pelzmantel, iss”. Erstaunt fragen ihn die Leute, was das denn zu bedeuten habe. Der Hoca antwortet ihnen: “Da Eure ehrenvolle Aufnahme offenbar doch nur meinem Pelzmantel galt, ist es nur recht und billig, wenn dieser auch isst.” (Kayayerli 2001: 121)

Türk Dil Kurumunun Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü incelendiğinde “ye kürküm ye!” ifadesinin “deyim” olarak yer aldığı görülmektedir³. “Gösterilen saygının kişiliğe değil, giyim kuşam düzgünlüğüne olduğunu belirtmek için kullanılan bir söz” olarak adı geçen sözlükte tanımlanan söz konusu deyim vermek istediği ders, hikâyenin anlatıldığı zamanın üzerinden yüzyıllar geçse de halen güncelliğini koruması bakımından da ayrı bir önem arz etmektedir. İnsanların dış görünüşleri, kıyafetleri, mevkileri veya mülkleri ile değerlendirilmemesi gerektiği fıkranın da başlığını oluşturan bir deyimle ifade edilmiştir.

Söz konusu fıkranın Almanca çevirisinde ise “ye kürküm ye!” deyiminin kelime kelimesine aktarıldığını görmekteyiz. Söz konusu deyim içeriğini bilmeyen okuyucu bu fıkrayı okuması neticesinde de “verilmek istenen dersi” anlayamayacaktır.

Sonuç

Milletlerin kültürlerine istinaden şekillenen fıkralar her ne kadar toplumların öz kültürlerini ve geleneklerini yaşatmak amacıyla kullanılıyor olsa da farklı kültürlerle tanıtmaya ihtiyacı ortaya çıkmakta ve bu işlem de çeviri vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Çeviri eyleminin en önemli gereksinimlerinden birisi de eserin edebi değerinin çevirmen tarafından korunmasıdır. Çevirmen sadece var olanı çevirmeli, eserin edebi değerini ne düşürmeli ne de yükseltmelidir. Bu esnada beklenen ise aynı duygu ve düşüncelerin erek metin okuyucusunda da uyandırılmasıdır.

Bu esnada ortaya çıkan sorunlardan birisi de bir kültürde olup diğer kültürde olmayan ifadelerin çevrilmesi hususudur. Çeviri teorisyenleri bu tip durumlarda varsa eş değer bir ifade, yoksa uygun bir ifade, o da olmuyorsa söz konusu durumu açıklayan bir aktarım yapılması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Fıkra türünün özelliklerinin birisi de bir mesaj ya da ders niteliği taşımalarıdır. Bu durumda da çevirmenlerin karşılıklı kültür farklılıkları çıkmakta ve çevirmenler hedef okuyucu kitlesine de aynı dersleri iletilmesi gerekmektedir. Yaptığımız inceleme neticesinde çevirmenin Nasreddin Hoca fıkralarında yer alan kültürel ifadeleri ve alınması gereken dersleri tam olarak erek kitleye ilemediği sonucuna varılmıştır.

³ http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_atasozleri&view=atasozleri

Aynı zamanda toplumların hazineleri konumunda da olan fıkraların yabancı kitlelere çevirisinin çeviri bilimin ön gördüğü şekilde yapılması, öz kültüre hizmet açısından da değer taşımakta ve önem arz etmektedir.

Kaynakça:

KALKAN, Kazım, (2016), “Türk ve Alman Edebiyatında Edebi Metinlerin Sınıflandırılmasında Kullanılan Üst Başlıkların Karşılaştırılması”, **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi**, V, 15: 199 -212.

KAYAYERLİ, Müjdat, (2001), “*Dünyayı Güldüren Türk Nasreddin Hoca / Nasreddin Hoca der Türke, der die Welt zum Lachen bringt*”, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

KOÇAK, Muhammet, (2012), “Türker Hakkında Irkçı Alman Fıkraları“, **Gazi Türkiyat Dergisi**, 11: 93-99.

KOLLER, Werner, (2011), “*Einführung in die Übersetzungswissenschaft*”, Tübingen: A. Franke.

LE GOFF, Jacques, (1999), Lachen im Mittelalter. In: Bremmer, J. & Roodenburg, H.: **Kulturgeschichte des Humors. Von der Antike bis heute**, Darmstadt: Primus.

RÖHRICH, Lutz, (1980), **Der Witz. Seine Formen und Funktionen**. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

YEŞİL, Yılmaz, (2014), “Bir gelenek, bir deyim: mürekkep yalamak“, **Türkbilig**, 28: 127-132.

Türk Sözlü Anlatılarında Şekil Değişirme

Dr. Yılmaz YEŞİL

Yrd. Doç. Dr. Ünsal Yılmaz YEŞİLDAL *

Türk milletini bir arada tutarak milletleşme sürecinde önemli görevler ifa eden kültür unsurlarının en az siyasi tarih kadar önemli olduğu pek çok bilim insanı tarafından defalarca dile getirilmiştir. Hatta Türk dili ve Türk kültürü üzerine çalışmanın önemini **ünlü Türkolog Prof. Dr. Annemaria von Gabain** (1901-1993)'in, “*Türkoloji yabancılar için bir meslek, Türkler içinse milli bir vazifedir.*” sözü ile daha net ifade edilebilir. Türkoloji alanında ne kadar çalışma yapılsa, ne kadar yeni eser ortaya koyulsa Türk milletinin dil-kültür varlığı, ürettikleri değerler ve halk bilim ürünlerinin tespiti, diğer ürünler ve farklı coğrafyalar ile mukayesesi üzerine yapılması gereken pek çok çalışmaya ihtiyaç olduğu kanaatinin uzun bir dönem değişmeyeceği düşünülebilir.



Günümüz imkânlarının gelişmesi ile Türk Dünyası'nın farklı ülke, boy ve toplulukları üzerine yapılan çalışmalara ulaşmanın; demir perdenin var olduğu ya da henüz yıkılmaya başladığı dönemlere nazaran oldukça kolay olduğu düşünülebilir. Bu durum yeni özel alanlara yönelik çalışmalar yapılırken bu çalışmalarını belirli bir çatı altına toplayan, mukayese eden çalışmaların da yapılması ihtiyacını beraberinde getirdiği değerlendirilebilir. Dr. Yılmaz YEŞİL Türk Dünyası'nda Geçiş Dönemi Ritüelleri (Yeşil, 2014) adlı Türk Dünyası'nın doğum, evlenme ve ölüm gelenekleri ile başladığı mukayeseli tasnif ve sınıflama çalışmalarına Türk Dünyası'nda şekil değişirme motifi üzerine hazırladığı çalışması ile devam etmiştir. (Yeşil, 2015) KalemKitap yayınevi tarafından 2015 yılında yayımlanan kitap 388 sayfadan oluşmaktadır.

Yayımda, Türk milletinin kültürel açıdan çeşitliliğinin sebebini temas ettiği farklı kültür ve inanç daireleri ile açıklamaya çalışmaktadır. Bu durum Türk milletinin hem hayatına hem de hayatın bir yansıması olan sözlü kültür ürünleri vasıtasıyla edebiyatına da zenginlik kattığını ifade ederek sözlü kültür üzerinde durulmaktadır. Edebiyat ürünlerinin önemli özelliklerinden birisi de kendisini meydana getiren toplumun bir aynası gibi değerlerini ve isteklerini yansıtmaları olduğu dile ge-

* Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü, uyesildal@gmail.com
ORCID No.: <https://orcid.org/0000-0003-3333-1976>

tilerle Türk destanları içinde barındırdıkları konular ve kahramanlar açısından toplumsal gerçekleri ustalıkla yansıtan metinler olarak değerlendirilebileceği aktarılmaktadır.. Türk düşünce ve inanç sisteminde hükümdar, han veya kağanın, Tanrı tarafından görevlendirildiği ve onun yeryüzündeki temsilcisi olduğu gerçeği göz önüne alındığında, bu mevkilerin destanlarda karşılığı olan kahramanın da bu tanrısal kutu taşıması ve kullanması gerektiği görüşü dile getirilerek, evrenin yaratılışının anlatıldığı Altay Türk mitolojisine ait ilk metinlerden yakın dönemlerde teşekkül eden evliya menkıbelerine kadar taşınan tanrısal kut ifadelerinden birisinin de şekil değiştirme olduğu düşüncesi eserde işlenmektedir. Bu durum kendi bedeninin dışında başka bir bedende görünme, kuş olup göklerde uçarak Tanrı katına çıkma, kendisine verilen kutun göstergesi olarak hem gerçek hayatta kağanlarda, hem de sözlü kültür ürünlerinde kahramanlarda görüldüğü bu eserde ve verilen örneklerde anlatılmaktadır.

Geçmişte günümüze evren ile iç içe bir noktaya kendisinin konumlandırıan Türk milletinin zihni birikiminin karşılığı olan Türk düşünce sistemi, evreni çözmeye çalışırken, yeryüzünde mevcut her cisim, her maddenin, bir kuvvetin taşıyıcısı olduğunu, bu maddeler ayrı olsa da aralarında benzerliğin bulunduğunu ve bu benzerliklerin Tanrıdan ya da olağanüstü güçlerden izin alarak bazı şekil değişikliklerine imkân vereceğini keşfettiğinde, bunu şamanların, kağanların ve kahramanların rüşlerini ispat etmeleri için kullandığı, çalışmada anlatılmaktadır. Daha sonra bu değişim motifinin Tanrı'nın, kağanların, kahramanların evliyaların ve doğaüstü güçlerin bulunduğu anlatıların en önemli ögesi olduğu düşünülebileceği dile getirilmektedir. Şamanların gücünü gösterdiği, Göktürklerde kağanların kuş olabildiğinin heykellerde temsil edildiği, evliyaların don değiştirerek keramet gösterdiği, kötü ruhların istediği şekle girerek insanlara zarar verdiği şekil değiştirme örneklerinin sözlü anlatı ürünlerinde yer aldığı dile getirilirken bunların tasnifi de yapılmıştır.

Yayımın giriş bölümünde çalışmanın sınırları, *“Türk sözlü anlatılarında şekil değiştirme motifi üzerine böyle bir çalışmaya başlar iken öncelikle sadece destanlardaki dönüşüm motiflerini tespit edip, tasnif ederek değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Destanlardaki değişimi açıklamak için mitolojik köklerinin ve inanç içeriklerinin de görülmesi maksadıyla Yaradılış mitleri de çalışmaya dâhil edilmiştir. Bununla birlikte kahramanın şekil değiştirmesinin, şamanların şekil değiştirmesi ile çok büyük benzerlikler taşıdığı için incelemeyi bu yönde değerlendirirken, bu değişimlerin İslamiyet'ten sonra velilerde, evliyalarda yaşadığını; inanç dairesi değişse de aynı motifin aynı maksat ile kullanıldığı tespit edilmiştir. Reenkarnasyon ve tenasüh ile ilgili durumları açıklamaya çalışırken memoralarda da şekil değiştirmelerin olması ve maksat olarak birbirine paralellik arz etmesi sebebiyle bu türe de çalışmada yer verilmiştir.”* Cümleleri ile ifade edilmiştir.

Çalışmanın sonunda ekler bölümünde incelenen metinler ve destan külliyatı on sekiz farklı başlıkta toplanan yüz otuz metin adı liste halinde verilmiştir. Efsaneler ve masallar ile ilgili bu konuda çalışmalar yapılmış olduğu için bu türlere

çalışmada yer verilmediği, sadece ilgili bölümlerde değerlendirme yaparken çalışmalarında yer alan bölümlere atıf yapılmak suretiyle ilgili yerlere başvurulduğu açıkça ifade edilmiştir.

Çalışmanın giriş bölümünde sözlü anlatı ve türleri; şekil değiştirme motifi ile hulûl ve tenasüh kavramları arasındaki ilişkiye yer verilip, motif kavramı hakkında elde edilen bilgiler aktarılarak çalışmanın kavramsal çerçevesi çizilmiştir. Tespit edilen şekil değiştirme öğeleri insan, hayvan, nesne ve kutsal-doğaüstü varlıkların şekil değiştirmeleri biçiminde tasnif edilen dört bölüme; şekil değiştirme yolları, şekil değiştirmenin amacı olmak üzere iki bölüm daha eklenerek çalışma altı bölüm halinde tamamlanmıştır. İnceleme esnasında bazı motifler ile ilgili çok fazla veri olması halinde örnekler alınarak tasnif edilmiştir. Çalışma ile şekil değiştirme motifi üzerine bir tasnif denemesi de yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde Türk mitolojisinden günümüzde halen yaşayan şekil değiştirme örneklerini sunan evliya menkıbeleri ile memoratlar ekseninde genel bir değerlendirme yapılarak bu değerlendirme ilgili okuyucunun dikkatine sunulmuştur.

Türk Sözlü Anlatılarında Şekil Değiştirme, başlıklı bu kitap belki daha sonra masal, efsane, fıkra, gibi değişik türlerde yer alan şekil değiştirme örnekleri ile de zenginleştirilebilir. Reenkarnasyon, dış can gibi hususlara da yer veren bu çalışma Motif konulu yayınlarda bilhassa şekil değiştirme-dön değiştirme konulu bütün çalışmalarda araştırmacıların ilgisini çekecek bir tespit, mukayese ve tasnif örneği olarak Türkoloji külliyatı arasında yerini almıştır.

Kaynakça

YEŞİL, Yılmaz (2014), Türk Dünyasında Geçiş Dönemi Ritüelleri, Grafiker Yay, Ankara.

YEŞİL, Yılmaz (2015), Türk Sözlü Anlatılarında Şekil Değiştirme, KalemKitap Yay, Ankara.

Erkin Vâhidov'un Şiirleri Üzerine Dil ve Üslûp Çalışması

Dr. Veli SAVAŞ YELOK

Orhan BALDANE *

Erkin Vâhidov (1936-2016), modern Özbek edebiyatının Stalin sonrası döneminin önde gelen isimlerinden biridir. Şiirden tiyatroya kadar birçok türde eserler ortaya koyan *Vâhidov*, daha çok şiirleriyle tanınmış ve sevilmiştir. Bu yazıda değerlendirilecek olan *Erkin Vâhidov'un Şiirleri Üzerine Dil ve Üslûp Çalışması* adlı eserde de *Vâhidov*'un şiirleri ve şairlik yönü konu olarak seçilmiştir. Hayatı hakkında verilen detaylı bilgiler ve şiirleri üzerine yapılan titiz incelemelerle bu eser, *Vâhidov* hakkında Türkiye'de yapılmış en önemli ve en geniş içerikli araştırma olarak dikkati çekmektedir.

Eser; *Giriş*, *Erkin Vâhidov'un Hayatı ve Eserleri*, *İnceleme*, *Sonuç*, *Metinler* ve *Kaynakça* başlıklı bölümlerden meydana gelmektedir.

Giriş bölümündeki 20. *Yüzyıl Özbek Edebiyatı* başlığının altında ilk olarak kısaca Türkistan Türklerinin 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar müşterek bir yazılı edebiyata sahip oldukları ve farklı aralıklarla kendi müstakil edebiyatlarını oluşturmaya başladıklarına değinilmiştir. Elbette Özbek Türkleri de bu tekâmülün içindedir.

Burada Özbek edebiyatının 20. yüzyıl itibarıyla siyasi ve sosyal gelişmeler göz önünde tutularak araştırmacılar tarafından 3 ana bölümde tasnif edildiği de ifade edilmektedir. Bu tasnif şöyledir:

1. Millî Uyanış Dönemi Özbek Edebiyatı (1900-1929)
2. Sosyalist Realizm Edebiyatı (1930-1960)
3. Yeni Uyanış ve Bağımsızlık İçin Mücadele Dönemi Edebiyatı (1960-1990)

İlk olarak *Millî Uyanış Dönemi Özbek Edebiyatı*na temas eden yazar, bu dönemin 1900-1929 yılları arasını kapsadığını belirtmekte ve bahsi geçen dönem edebi-



* Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, Ankara / TÜRKİYE, orhanbaldane@gazi.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-7304-2506>

yatının başlıca özelliklerinin *halkın aydınlanması için mücadele etme* ve *hürriyete çağrı* olduğunu ifade etmektedir.

Millî Uyanış Dönemi Özbek Edebiyatı döneminde şekil, konu, amaç, tür ve usul yönünden izlenen çeşitli yollar da yine bu bölümde değerlendirilmiştir. Özbek edebiyatının dünyaya bakışının 1910'lu yıllarda *Fitrat*, *Behbûdî*, *Kâdirî*, *Çolpan*, *Aynî*, *Avlânî* ve *Hekimzâde* gibi şair ve yazarların yazıp çizdikleriyle şekillendiğini belirten yazar, bu isimlerin hepsinin cedit hareketinin kurucuları ve rehberleri olduğunu da eklemektedir. Bu dönemde *ilerleme*, *birlik*, *vatan* ve *millet* gibi konular sade bir dille, aruz, hece ve serbest vezinle dile getirilmiştir.

Yazarın ifadesine göre, 1917'deki Ekim İhtilâli'nin ardından özellikle Çağatay *Gürüngi* adlı topluluk dil, edebiyat ve tarih meselelerine verdiği önemin yanı sıra kabiliyetli gençlere de imkân tanıyan bir mahfil olması sebebiyle kültürel anlamda oldukça önemli bir iş görmüştür. Ayrıca yine eserde dile getirildiği üzere, bu topluluktaki isimlerin gayretiyle 1921 yılında Türkistan Muhtar Cumhuriyeti'nde ve Buhara Halk Cumhuriyeti'nde Türk dilinin devlet dili olarak kabul edilmesi de oldukça önemlidir. Yine bu bölümde bahsi geçen bir diğer husus da, 1924 sonrasında Rus sömürgecilerinin Türk topluluklarını ayrı milletler olarak bölmeye çalışma politikasına karşı çıkan ceditçi şair ve yazarların *Pantürkist* suçlamasıyla *halk düşmanı* ilan edilerek öldürülmesidir.

Yazarın ikinci olarak ele aldığı alt başlık *Sosyalist Realizm Edebiyatı*dır. Bu dönem, 1930-1960 yılları arasını kapsamaktadır. Bu bölümün başında, 1929'dan itibaren sistemli bir şekilde uygulanan ceditçileri temizleme hareketinden ve bu hareketle bağlantılı olarak Sovyet yöneticilerinin uyguladığı bazı politikardan söz edilmektedir. Burada verilen bilgiye göre *Münevver Kârî*, 1931 yılında ilk katledilen isim olmuştur. Bir yandan temizleme harekâtı yapan Sovyetler, diğer yandan da yerleştirmek istedikleri yeni hayat tarzını yazarların kalemıyla halka inandırıcı kılmaya çalışmıştır. Buna bağlı olarak da, 1934'te Moskova'da yapılan *Bütün Sovyet Yazarlarının I. Kurultayı*nda SSCB Yazarlar Teşkilatının kurulduğu ilan edilmiş ve bütün üyeler partinin denetimi altına girmiştir. Yine buradaki bilgiye göre bu kongrede edebiyat metodolojisi olarak *sosyalist realizm* anlayışı kabul edilmiş ve buna hizmet etmeyen her türlü sanatçı ve sanat eserinin reddedileceği ifade edilmiştir.

Sovyet yönetiminin aydın katliamlarıysa 1937 yılında şiddetini iyice arttırmıştır. *Kâdirî*, *Fitrat* ve *Çolpan* başta olmak üzere pek çok aydın *halk düşmanı* yaftasıyla katledilmiştir. Yazarın ifadesine göre, Lenin'e ve Komünist Parti'ye methiyeler düzme, Sovyetleşme tarihini dile getirmek, Sovyet hayat tarzını idealleştirirken geçmiş karalamak bu dönem edebiyatının temelini teşkil etmiştir. *Hâmid* Âlimcan, *Uygun*, *Şeyhzâde* ve *Osman Nâsır* gibi şairlerin eserlerinde bunlardan izler görmek mümkündür. Yine o dönemde, Stalin'e *manzum teşekkürnameler* yazmak, adeta bir moda haline gelmiştir. 1940'ların sonu ile 1950'lerin başında uygulanan ikinci aydın katliamı da Özbek edebiyatını oldukça olumsuz etkilemiştir. Birçok önemli isim siyasi suçlu olarak hapsedilmiştir.

Üçüncü alt başlık *Yeni Uyanış ve Bağımsızlık İçin Mücadele Dönemi Edebiyatı* şeklindedir. Yazar bu dönemi 1960-1990 yılları arasında değerlendirmiştir. Bu kısımda ilk olarak 1985'te parti genel sekreteri Gorbaçov'un başlattığı *perestroika* (yeniden yapılanma) adlı reform politikası ve *glasnost* (şeffaflık) adlı uygulama ile gelinen noktaya değinilmiştir.

Ardından ise tekrar geriye dönülüp Stalin'in ölümünden sonraki döneme geçilmiştir. Stalin öldükten sonra Sovyetler Birliği'nde kısmi bir serbestliğin başladığı ve bu doğrultuda katledilen birçok Özbek aydınının itibarlarının iade edildiği ifade edilmiştir. Edebiyatta ise sosyalist realizm yaklaşımı tenkit edilmeye başlanmıştır. Bu durum da yeni bir edebiyatın şekillenmesine ve buna bağlı olarak yeni bir neslin yetişmesine olanak sağlamıştır. Bu çalışmada edebî şahsiyeti ve şiirlerinin hususiyetleri detaylı olarak incelenen *Erkin Vâhidov* da tam bu dönemde yetişmeye başlamıştır. *Vâhidov*'un yanı sıra *Rauf Parfi*, *Âdil Yakubov*, *Pirimkul Kadırov* ve *Abdullah Âripov* gibi önemli isimler de yine bu dönemde yetişmişlerdir.

1970'lerin başında ise Sovyetler Birliği'nde şartlar yine değişmeye başlamış ve 60'lara göre daha sert bir rejim uygulanmıştır. Yazarın ifadesiyle Sovyetler bu dönemde adeta bir *durgunluk batağına* saplanmıştır.

1980'lerin ortasında yukarıda da bahsedilen *açıklık* ve *şeffaflık* politikalarıyla birlikte Komünist Parti ve yöneticileri hakkında itibar azaltıcı yeni bilgiler ortaya çıkmıştır. Bu da nihayetinde Sovyetler Birliği'nin dağılmasına olanak sağlamıştır.

Erkin Vâhidov'un Hayatı ve Eserleri başlıklı bölümün ilk kısmı *Erkin Vâhidov'un Hayatı* alt başlığını taşımaktadır. Bu bölümdeki bilgilere göre *Vâhidov*, 28 Aralık 1936'da Özbekistan'ın Fergana eyaletine bağlı Altıarık kasabasında doğmuştur. Babası *Çoyan Bey*, annesi *Raziye Hanım*'dır. *Vâhidov*'un babası, etrafı tarafından çok sevilen, okumuş, görgülü ve bilgili bir tarih öğretmenidir. Üç kardeşin ortancası olan *Vâhidov*'un diğer kardeşleri küçük yaşlarında hastalık sebebiyle vefat etmişlerdir.

Babasını ve annesini bir yıl arayla kaybeden *Vâhidov*, bu ölümlerin ardından dayısı *Kerimbay Sahibayev* tarafından himaye edilmiştir. *Vâhidov*'un dayısı, edebiyata ve sanata düşkün bir insan olduğu için sık sık evlerine şairler ve sanatçılar gelirmiş. *Vâhidov*'un da şiire karşı merakı ve isteği bu meclislerde oluşmaya başlamıştır.

1955 yılında Orta Asya Devlet Üniversitesine giren *Vâhidov*, özellikle yazma eserlerin okunması, eski Özbek dili ve Arapça derslerindeki başarısı ile kısa zamanda tüm üniversitenin dikkatini çekmiştir. *Vâhidov*, öğrencilik yıllarında dönemin edebiyat ortamlarına, kurslarına ve seminerlerine sık sık katıldığı için bu faaliyetler gelişimini olumlu yönde etkilemiştir.

Vâhidov, mezun olunca ilk olarak *Yosh Gvardiya* yayınevinde redaktör olarak çalışmış ve 1961 senesinin sonlarına doğru ilk şiir kitabı olan *Tong Nafası*'ni yayımlamıştır. Bu eser kısa zamanda çok okunmuş ve okuyucuların beğenisini kazanmıştır.

1963'te *Yosh Gvardiya*'dan ayrılıp *Badiiy Adabiyot Matbaasi*'na geçmiş ve burada 1970 yılına kadar muharrir ve bölüm müdürü olarak çalışmıştır. Burada çalışırken *Qo'shiqlarim Sizga, Yurak ve Aql, Mening Yulduzim, Lirik, Yoshlik Devoni, Hozirgi Yoshlar* isimli şiir kitaplarıyla birlikte yabancı isimlerden yaptığı tercümelemler de yayımlanmıştır. Bu süreçte *Vâhidov*, 1967 yılında *Cumhuriyet Lenin Komsomol Ödülü*'ne layık görülmüştür.

Vâhidov'un hayatıyla ilgili bu bölümde verilen önemli anekdotlardan biri de onun Özbek televizyonculuğu tarihinde ilk kez Müslümanların bayramını kutlamış olmasıdır. Yani yönetimin dine meyilli olanlara karşı katı ve saldırgan bir tutum sergilediği dönemde bile *Vâhidov* korkmamış ve geri adım atmamıştır.

Yazarın belirttiğine göre, *Vâhidov*'a asıl şöhret kazandıran şiiri 1968'te yayımlanan *Özbeğim* adlı kasidesi olmuştur. Bu şiir zaman içerisinde adeta millî bir eser haline gelmiştir. 1968 yılının sonbaharında yayımlanan şiirden bazı mısralar sansür idaresi tarafından çıkarılmıştır. Şiir, o haliyle de oldukça beğeni kazanmış ve millet sevgisini ırkçılık olarak görenlere bu noktada tepki yağmıştır. Ayrıca bes-tekârlar, bu kasideye yakışır bir beste yapabilmek için adeta birbirleriyle yarışmışlardır.

Ancak bu şiirin yayımlanmasından sonra *Vâhidov* sıkı bir gözetim altına alınmış ve bu süreçte eserlerini dahi bastıramamıştır. 1969 yılında da bütün görevlerinden uzaklaştırılmıştır. Ama o yine de gayreti elden bırakmamış ve bu süreçte tercümelemler yapmıştır. Özellikle Alman yazar *Goethe*'den yaptığı *Faust* çevirisi bu noktada dikkate değerdir.

Vâhidov, 1999 yılında Özbekistan Halk Kahramanı (millî şairi) unvanına da layık görülmüş, ayrıca Özbekistan Cumhuriyeti Yüksek Meclisi'nin I. ve II. dönemlerinde başkanlık göreviyle birlikte Özbekistan Yüksek Meclisi'nde komite başkanı olarak da görev yapmıştır. *Erkin Vâhidov*, 30 Mayıs 2016'da vefat etmiştir.

Erkin Vâhidov'un *Eserleri* başlıklı alt kısımda yazmış olduğu eserler; *Şiir Kitapları, Mensur Eserleri, Destanlar, Tiyatrolar ve Tercümelemler* başlıkları altında ele alınmıştır. Burada, eserleri hakkında detaya girilmeden sadece adları verilecektir.

Vâhidov'un eserleri şu şekildedir:

Şiir kitapları

Ishq Savdosi, She'r Dunyosi, Umrin Daryosi, Kelajacka Maktub, Muhabbatnoma, Iztirob, Kuy Avjida Uzilmasin Tor, O'rtada Begona Yoq, Yaxshidir Achciq Haqiqat, Qumursqalar Jangi, Tong Nafasi, Qo'shuqlarim Sizga, Yurak ve Aql, Mening Yulduzim, Lirik, Yoshlik Devoni, Hozirgi Yoshlar, Muhabbat, Bedarlik, Tirik Sayyoralar, Sharqiy Qirgoq, Ko'hinur, Özbeğim-She'rlar.

Mensur Eserleri

Shoiru Shiru Shuur, Iztirob.

Destanlar

Buyuk Hayot Tongi, Nido, Orzu Chasmasi, Toshkant Sadosi, Baxmal, Palatka-da Yozilgan Dostan, Charog'bon, Quyash Maskani, Ruhlar Isyoni.

Tiyatro Eserleri

Oltin Devor, Ikkinchi Tumor, Istonbul Fojiosi.

Tercümleri

Şiir tercümleri müstakil bir eser olarak yayımlanmamıştır. Yapmış olduğu tercümler *Sadoqotnoma* ve *Ishq Savdosi* adlı eserlerinde müstakil başlıklar altında yer almıştır. *Puşkin*, *Blok*, *Schiller*, *Hafız* ve *Ülfet*, tercüme yaptığı isimlerden bazılarıdır.

Görüldüğü üzere *Vâhidov*, sadece şiir alanında değil, edebiyatın diğer alanlarında da kalem oynatmış, eserler vermiş bir isimdir.

Hayatı ve eserleri ile ilgili bölümden sonra İnceleme başlıklı bölüm gelmektedir. Şekil başlığı altında bu bölümün ilk incelemeleri yapılmıştır. Bu kısımda ilk olarak *Nazım Birimleri* ele alınmaktadır. Bu husus da *Klasik Nazım Birimleriyle Yazılmış Şiirler* ve *Klasik Nazım Birimlerinin Dışında Kalan Şiirler* olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir. Klasik nazım birimiyle yazılmış şiirler kendi içinde *Be-yitler Halinde Yazılmış Şiirler*, *Dörtlük Nazım Birimiyle Yazılmış Şiirler*, *Beşliklerle Yazılmış Şiirler*, *Altılık Nazım Birimiyle Yazılmış Şiirler*, *Sekizlik Nazım Birimiyle Yazılmış Şiirler* ve *Onluk Nazım Birimiyle Yazılanlar* şeklinde tasnif edilmiş ve ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu esnada bazı karşılaştırmalı tablolarla da elde edilen veriler somutlaştırılmıştır.

Klasik nazım birimlerinin dışında kalan şiirler hakkında da özellikle mısra sayıları esaslı bilgiler verildikten sonra *Nazım Şekillerine Göre Şiir Dağılımı* başlıklı bir grafik ile Şekil başlıklı bölümde ele alınan tüm konular istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Vezin başlıklı kısımdaysa üç alt bölüm mevcuttur. Bunlardan ilki *Aruz Vezniyle Yazılmış Şiirler* başlığını taşımaktadır. Buradaki bilgilere göre *Vâhidov*, incelenen şiirlerinden 127 tanesini aruz vezniyle yazmıştır. Bu kısım kendi içinde *Bahr-i Remel*, *Bahr-i Hezec* ve *Bahr-i Muzari* kalıplarıyla yazılmış şiirler olarak üç başlık altında incelenmiş ve yine bu kalıplarla ilgili sayısal bilgilere sıkça yer verilmiştir.

Daha sonra, *Hece Vezniyle Yazılmış Şiirler* başlıklı kısım gelmektedir. Yine burada verilen bilgilerden 289 şiirin altılı hece vezninden on beşli hece veznine kadar değişik kalıplardaki hece vezniyle yazıldığını öğrenmekteyiz. Bu kısımda da yine farklı hece ölçüleriyle yazılmış şiirler ve bu şiirlerin hece ölçüsü yapıları hakkında geniş bilgiler verilmektedir. Bu kısımda dikkat çekici olan bir husus ise şairin 289

hece vezinli şiirinin 146 tanesini, yani yarısından fazlasını 11'li hece vezniyle yazmış olmasıdır.

Vezin bahsinin son kısmı ise *Serbest Vezinle Yazılmış Şiirler* başlığını taşımaktadır. Burada verilen bilgiye göre 422 şiirden sadece 6 tanesi serbest vezinle yazılmıştır. *Vâhidov*'un bu şiirlerinde de kafiyeye önem vermesi, yazarın ifadesiyle gelenekten bağını koparmadan, yenilik peşinde olduğunu göstermektedir.

İnceleme bölümünün üçüncü kısmı ise *Muhteva* başlığını taşımaktadır. Yazar, *Vâhidov*'un şiirlerini konu ve temalarına göre *Aşk ve Sevgi Şiirleri*, *Sadakat*, *Tevazu*, *Dostluk*, *Ayrılık*, *Yalnızlık*, *Ümitsizlik* ve *İsyan*, Şairin Benini Anlatan *Şiirler*, *Vatan*, *Tarımla İlgili Şiirler* ve *Tenkit Şiirleri* şeklinde 10 başlık altında değerlendirmiştir. Her bir başlık altında *Vâhidov*'un o başlıkla ilgili şiirlerinden örnekler verilerek çözümlenmeler ve yorumlar yapılmıştır.

Bu incelemelerden anlıyoruz ki, onun şiir dünyasının büyük bir bölümünü aşk ve sevgi temalı şiirler kaplamaktadır. Bu şiirlerinde yazarın ifadesiyle klasik edebiyatın aşk motiflerinin, estetik örgü ve duyuş tarzının neo-klasik örneğini veren *Vâhidov*, bunların dışında modern aşk şiirleri de yazmıştır. Yani *Vâhidov*'un hem şekil, hem de vezin konularında görülen geleneği ve yeniliği harmanlama özelliği muhteva bahsi için de geçerlidir.

İnceleme bölümünün dördüncü kısmı *Dil ve Üslûp* başlığını taşımaktadır. Yazar bu kısımda ilk olarak *Vâhidov*'un üslûbuyla ilgili genel bilgiler vermektedir. Buradaki bilgilerden hareketle onun klasik şiir dilindeki imaj ve mazmunları ortadan kaldırma düşüncesinde olmadığı, leksikoloji sahasında yenilikler yaptığı, zıt anlamlı ifade ve şekillerden sıkça yararlandığı, ritmik ve armonik öğeleri sıkça kullandığı, vezne sadık kalmak suretiyle çokça uyguladığı kırık mısra yöntemiyle şiirine canlılık kazandırdığı söylenebilir.

Leksikoloji, bu bölümün ilk alt başlığıdır. Burada *Kelime Frekansları ve Mahiyetleri* başlıklı bir kısım vardır. Yazarın vermiş olduğu bilgiye göre incelenen şiirlerdeki toplam kelime sayısı 65803'tür. Bunlardan 46604'ü isim, 15540'ı fiil, 3659'u edattır. Yani isimlerin, toplam kelime sayısına oranı %70'tir. *Vâhidov*'un kullanmış olduğu kelimelerin, onun fikir ve ruh dünyasını aydınlatma noktasında önemli bilgiler sunduğu yazar tarafından örneklerle birlikte bu bölümde ele alınmıştır. Fiiller ve edatlar tek başlık altında incelenirken isimler kısmı *adlar*, *sıfatlar*, *zamirler* ve *zarflar* alt başlıklarında incelenmiştir.

Ardından *Deyimler ve Ata Sözleri* başlıklı bölüm gelmektedir. Halkın gündelik dilindeki deyimlerden sıkça yararlanması, yazar tarafından mahallileşme ve millileşme gayreti olarak yorumlanmıştır.

Taklidi Kelimeler başlığı altında bu tarzdaki kelimelerin şiirin ahengine yaptığı katkılardan bahsedilip *Vâhidov*'un da özellikle tabiat ve tasvir şiirlerinde bu tür kelimeleri daha çok fiil işlevleriyle kullandığı ifade edilmiştir.

Leksikoloji bölümü bu izahlarla son bulurken ardından *Tekrarlar* başlıklı bölüm gelmektedir. Burada da ilk alt başlık *Ses Tekrarları* şeklindedir. Bu bölüm de kendi içinde Ünsüz Tekrarları (Aliterasyon) ve Ünlü Tekrarları (Asonans) olmak üzere iki alt grupta incelenmiş ve her bir ses tekrarı çeşidine örnekler verilmiştir. *Vâhidov*'un duygu veya anlatımın durumuna göre değişik sesleri yakın aralıklarla kullanmak suretiyle şiirde bir müzikalite oluşturduğuna da bu kısımda değinilmiştir.

Daha sonra *Ek Tekrarları* başlıklı bölüm gelmekte ve kendi içinde Şiirdeki Yerine Göre Tekrarlar ve Şiirdeki Görevine Göre Tekrarlar olmak üzere iki kısımda ele alınmaktadır. Ardından ise *Kelime Tekrarları* bahsi, *Yerine Göre* ve *Türüne Göre* kelime tekrarları olmak üzere iki kısımda incelenmektedir. Devamında sırasıyla İkilemeler, *Kelime Grubu Tekrarları* ve *Cümle Tekrarları* başlıklı kısımlar gelmektedir. İnceleme bölümü bu şekilde son bulmaktadır.

Sonuç başlıklı bölümde, *Vâhidov*'un 50'li yıllarda şiirleri yayımlanmaya başlanan, eserlerinde kendisinin ve toplumun maruz kaldığı sıkıntıları, kendine has üslûbuyla terennüm eden bir isim olduğuna vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte *Vâhidov*'un şiirlerinde nazım şekli, vezin, muhteva, dil ve üslûp yönünden görülen hususiyetler bu kısımda toplu bir biçimde ele alınmış ve ortaya çıkan veriler özetlenmiştir. II. Dünya Savaşı'nın sıkıntılı günlerinden Özbekistan'ın bağımsızlığına kadarki süreci bizzat yaşayan *Vâhidov*'un kelime dünyasına bu süreçlerdeki sosyal ve siyasal olayların aksettği, yazar tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca, onun aşk ve sevgi şairi olduğu kadar düşünce, hürriyet ve hayal şairi olduğu da ifade edilmiştir.

Sonuç bölümünün ardından ise bu çalışmada incelenen 422 şiirin metinleri verilmiştir. Her şiirin hem *Vâhidov* tarafından Özbek Türkçesiyle yazılmış orijinal metni, hem de yazar tarafından Türkiye Türkçesine aktarılmış metni birlikte verilmiştir. Ayrıca, şiir metinleri boyunca anlamakta zorluk çekilebilecek sözcük ya da sözcük gruplarıyla ilgili dipnotlar da verilmiştir.

Modern Özbek edebiyatının ve genel olarak Türk dünyası edebiyatının en önemli temsilcilerinden olan *Erkin Vâhidov*'un hayatı ve şairliği hakkında oldukça kapsamlı bilgiler sunan ve şiirleri hakkındaki çözümlenmeleriyle onu daha iyi anlamamızı sağlayan bu çalışmasından dolayı *Dr. V. Savaş Yelok*'u tebrik ediyor, 2016 yılında kaybettiğimiz *Erkin Vâhidov*'u ise bu vesileyle rahmetle anıyoruz.

Kaynakça:

YELOK, Veli Savaş (2016) *Erkin Vâhidov'un Şiirleri Üzerine Dil ve Üslûp Çalışması*, Ankara: Bengü Yayınları, 712 s.

Türkiye'nin İdari Taksimatı

Prof. Dr. Musa ŞAŞMAZ

Doç.Dr. Hamdi DOĞAN *

Eserin İçeriği

Eser, Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim üyesi Prof. Dr. Musa Şaşmaz tarafından uzun süren bir çalışma ve gayretin sonunda 15 cilt olarak hazırlanmıştır. Eser toplam 6.741 sayfadan ibaret olup 1920 ile 2013 yılları arasında Türkiye’de il, ilçe ve nahiye kurulmaları ile isim, merkez ve idari bağlılık değişiklikleri yanında, nahiye ve köylerin tüzel kişiliklerine son verilmesi gibi konuları ihtiva etmektedir.

Eserin birinci cildinde, kısaltmalar, önsöz ve girişten sonra alfabetik olarak vilayetlerin idari taksimatı ile ilgili değişiklikler anlatılmaya başlanmıştır. İlk olarak Adana, Adıyaman ve Afyon vilayetleri ile bu vilayetlere bağlı ilçe ve nahiyelerin idari bağlılık ile değişiklikleri hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Daha sonra ise bu idari birimlerdeki köy kuruluşları ile alakalı değişiklikler ortaya konmuş ve bu cildin sonunda aranan şahıs ve yer isimlerinin araştırmacılar tarafından daha kolay bulunması amacıyla detaylı bir dizin eklenmiştir. Eser içerisinde konunun daha iyi anlaşılması bakımından zaman zaman tablolara da yer verilmiştir. Ayrıca bu cildin sonunda Türkiye'nin mülki taksimatını gösteren iki adet harita ilave edilmiştir. Eserin geri kalan ondört cildinde, birinci ciltte uygulanan metod aynen takip edilmiştir.

Eserin Önemi

Yazar eserin önemini vurgularken giriş kısmında; “İnsan, sadece kendi geçmişini değil, aynı zamanda doğup büyüdüğü veya yaşadığı *mekanın geçmişini de, diğer bir ifade ile ilgili idari birimin uğradığı idari değişikliklerin neler olduğunu merak eder. Türkiye’de genel veya şehir tarihleri sıkça yazılmaktadır. Ancak idari bir birimin örneğin, bir ilin, ilçenin, bucak veya köyün idari tarih açısından geçirdiği evreleri ortaya koyan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu çeşit bilgiler toplum tarafından fazlasıyla merak edilmesine rağmen, bu merakı giderecek bilgiler, henüz daha yeterince ortaya konulamamıştır*” demektedir (C. I, s.1). İşte bu çalışmada yukarıda merak edilen konular hakkında sorulan sorulara büyük oranda cevap bulmak mümkündür.

* Ömer Halisdemir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi, hamdidogan51@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3733-0180>

Cumhuriyet dönemindeki vilayet ve kazaların idari taksimat açısından uğradığı değişim bu dönemi çalışan araştırmacılar tarafından bu zamana kadar bir bütün olarak ortaya konmamıştır. Oysa ki bu konu, yalnız Tarih bölümlerindeki araştırmacılar açısından değil, hemen her üniversitede bulunan Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi bölümleri için de çok önemli bir araştırma konusu olmasına rağmen, maalesef konu, bir şekilde bugüne kadar ihmal edilmiştir. Bu açılardan değerlendirildiğinde eser, Türkiye'nin idari taksimatı konusunda önemli bir boşluğu dolduracak niteliktedir. Özellikle idari taksimat veya kent tarihi çalışacak araştırmacıların müracaat edecekleri temel başvuru kaynaklarından birisi haline gelmiştir.

“Türkiye'nin İdari Taksimatı 1920-2013” başlıklı çalışma her bir vilayet, kaza veya nahiyenin 90 yıllık süreç içinde uğradığı değişimi ortaya koyan tek çalışmadır. Bu çalışma ile verilen bilgiler, üniversitelerdeki Tarih, Kamu Yönetimi ve Coğrafya gibi birçok bölümlerdeki araştırmacılardan öğrencilere, yönetim kadrosundaki valilerden muhtarlara kadar her alanda büyük fayda sağlayacak bir çalışmadır. Yer isimlerindeki değişimi ortaya koyuyor olması dolayısıyla toponomi bilimine de katkı sağlayacak bir eserdir.

Cumhuriyet'in kurulduğu 1923 yılında 74 vilayet ve 326 ilçe ile başlayan idari birim sayısı, iniş ve çıkışlardan sonra 2013 yılına gelindiğinde 81 vilayet ve 850 ilçeye yükselmiştir (C.I, s.12) Bu süreçte vukubulan il, ilçe ve bucak gibi idari birimlerin ortadan kaldırıldığı veya bağlı olduğu idari birimin değiştirildiği ayrıntılı olarak gerekçeleriyle beraber yazar tarafından tespit edildiği görülmektedir.

Eserde Kullanılan Kaynaklar

Türkiye'de il ve ilçe kurulmaları kanunla yapıldığından dolayı, il ve ilçe ile ilgili değişimler ancak kanunlar ve bu kanunların çıkarılmasına neden olan görüşme tutanaklarıyla ortaya konabilmektedir. Nitekim yazar bu konuları aydınlatmak için doğru adrese yani kanunlar ile bu kanunların çıkarılmasını konu alan Meclis tutanaklarını tek tek elden geçirmiştir. Eserde kullanılan kaynakların başında TBMM'nin açılışından 2013 yılına kadar gelen *Meclis zabıt tutanakları ve Millet Meclisi Tutanak Dergileri* kullanılmıştır.

TBMM tutanaklarından sonra çalışmada kullanılan bir diğer önemli kaynak da *Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi*'nde bulunan belgelerdir. Cumhuriyet Arşivi'nde bulunan konu ile ilgili tüm belgeler görülmüş ve tasnife dair vilayet başlıkları altına zerk edilmiştir. Her belgedeki bilgiler belirli bir mantık ve usul içinde eserde değerlendirilmiştir.

Çalışmada idari taksimatla alakalı ulusal ve yerel basında çıkan haberlerin de kullanılmış olması eseri kaynakça açısından daha da zenginleştirmiştir. Ulusal basından taranıp kullanılan gazetelerden bazıları şunlardır: *Yenisabah, Yeni İstanbul, Son Posta, Son Telgraf, Akşam, Halkçı, Vatan, Zafer, Vakıf, Sabah, Tercüman,*

Türkiye, Star, Ortadoğu, Yenişafak vs. Yerel basından da hatırı sayılır miktarda gazete kullanılmıştır. Yerel basından bu çalışmanın ortaya konması için faydalanılan gazeteler aşağıda olduğu gibidir: *Demokrat, Antalya, Ateş, Doğruyol, Burdur, Bolu, Ses, Kütahya Postası, Bursa Hakimiyet, Haber, Gümüşhane, Yeşilgireson, Yeni Giresun, Millet'in Sesi, Vatandaş, Öz Erzincan, Yeni Denizli, Turan, Trakya Doğu, Diyarbakır, Bayburt Postası, Hüryurt, Hürsöz, Kars, Demokrat Isparta, Yenigün, Yeni Asır, Yeni Konya, Gürses, Gayret, Hizmet, Kütahya Ekspres, Maraş, Anadolu, Zümrüt Rize, Ülke, Sinop, Siirt, Karadeniz, Bozok, Yozgat, Doğu, Van Postası, Şafak, Ordu Hayat Gazetesi, Resmi Niğde* vs.

Bu çalışmada kullanılan bir başka kaynak ise Dahiliye Vekaleti Vilayetler İdaresi Umum Müdürlüğü veya Memurlar, Sicil ve Muamelat Umum Müdürlüğü tarafından yayınlanan; İdare Taksimatı 1929, İdare Taksimatı 1931, 1933 yılı *Köylerimiz, İdare Taksimatı 1933, İdare Taksimatı 1936, İdare Taksimatı 1940, İdare Taksimatı 1944, İdare Taksimatı 1948, İdare Taksimatı 1953, İdare Taksimatı 1959, İller 1960, Mülki İdare Taksimatı 1962, Mülki İdare Bölümleri 1968, Mülki İdare Bölümleri 1976*'dır.

Bu çalışmada kullanılan kaynaklardan bir diğeri de Cumhuriyet'in kurulmasının hemen sonrasında vilayetlere hazırlatılıp yayınlanan *Türkiye'nin Sıhhi ve İctimai Coğrafyası* kitaplarıdır. Bu kitaplardan *Türkiye'nin Sıhhi-i İctimai Coğrafyası Kayseri Sancağı 1922, Türkiye'nin Sıhhi-i İctimai Coğrafyası Niğde Sancağı 1922, Türkiye'nin Sıhhi-i İctimai Coğrafyası Konya Vilayeti 1922, Türkiye'nin Sıhhi-i İctimai Coğrafyası Ankara Vilayeti 1925, Türkiye'nin Sıhhi-İctimai Coğrafyası Kırşehir Vilayeti 1925, Türkiye'nin Sıhhi ve İctimai Coğrafyası Gaziantep Vilayeti 1926, Türkiye'nin Sıhhi-i İctimai Coğrafyası, Hamidabad (Isparta) Sancağı 1922.*

Sonuç

Eser bir bütün olarak gözönünde bulundurulduğunda yazarın araştırma ile ilgili olarak verdiği bilgiler açık ve doyurucudur. Kullanılan dil sade ve akıcıdır. İçerik açısından eser mevcut idari taksimatta yer alan il, ilçe, nahiye ve köylerin idari geçmişi hakkında birinci elden kaynaklara dayalı kıymetli bilgiler vermektedir. Bu itibarla eser yerel tarih çalışmaları yapan araştırmacılar için temel kaynak olması yanısıra Türkiye'de yaşayan ve çevresine karşı duyarlı olan her birey için başucunda bulundurması gereken bir EL KİTABI özelliği taşımaktadır.

Kaynakça:

Musa Şaşmaz, Türkiye'nin İdari Taksimatı (1920-2013), Cilt. I-XV, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 2014.